ACTAS DEL
II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

2025

Educación y Diversidad

Congreso Internacional

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

QUINTAS HIJÓS, Alejandro (eds.)
QUÍLEZ ROBRES, Alberto (eds.)
SIERRA SÁNCHEZ, Verónica
MAIRAL LLEBOT, María
BESTUÉ LAGUNA, Marta

Actas del II Congreso Internacional de Educación y Diversidad [Recurso Digital]
Zaragoza: Universidad de Zaragoza: Servicio de publicaciones, 2025.
ISBN: 978-84-10169-56-2
DOI: 10.26754/uz.978-84-10169-56-2
1. Comunicaciones 2. Simposios 3. Libros 4. Conferencias plenarias

Servicio de Publicaciones Universidad Zaragoza

CC BY NC

Contenido

PRÓLOGO **10**

COMITÉ DE HONOR **14**

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN **16**

COMITÉ CIENTÍFICO **18**

COMUNICACIONES **21**

Efectos de la transición en el alumnado: Diferencias entre un centro de educación integrado y un centro de educación secundaria. 22
Identificación de perfiles y demandas de orientación para la carrera en contextos diversos y de cambio social 24
La enseñanza compartida como motor de desarrollo: Impacto en el crecimiento profesional docente 26
La publicidad sobre el acoso y ciberacoso en las plataformas mediáticas. Una perspectiva desde la Comunidad Educativa de Castilla y León. 29
Dimensión espiritual en los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad: Una aproximación sistemática de la literatura 30
Estrés Parental y Prematuridad en el ámbito escolar y la Atención Temprana. 32
La educación del ser humano a través de las creencias 34
Emociones académicas y rendimiento: el papel mediador de la flexibilidad psicológica 36
Exploring Safe Teaching through focus groups: A collaborative journey across Europe 38
Evaluación de la planificación como función ejecutiva mediante una aplicación informática: El caso del juego “Paso a Paso” 41
Creatividad en Acción: Estrategias lúdicas para enriquecer la adquisición de una segunda lengua en el alumnado con altas capacidades a través de representaciones visuales. 44
El desarrollo de la sensibilidad hacia el patrimonio lingüístico de Aragón entre el alumnado en magisterio. Diseño y resultados de una propuesta de innovación docente interdisciplinar. 47
Implementación del Taller de Moodle para la evaluación entre iguales en el estudio de casos en el Grado en Magisterio en Educación Primaria 49
Observación y feedback entre docentes universitarios para impulsar el desarrollo profesional y la colaboración 51
Sara Cerrini Melauri y la escuela rural de Doccia: la educación democrática en la Italia de posguerra 54
Cercanía, esfuerzo y escuela. De la poética rodariana a la ética del hacer 56
El “derecho de nominación”. Un nuevo derecho para las niñas y los niños en las escuelas italianas 58
Estado actual de la atención a la diversidad en los centros educativos de infantil y primaria de Aragón: Desarrollo y aplicación de un protocolo de evaluación 61
Factores influyentes en la autoeficacia de un docente en formación de cara a garantizar una Educación Física inclusiva 63
Propuesta Didáctica para Integrar la Perspectiva de Género en la Enseñanza y Aprendizaje del Pensamiento Computacional 65

Impacto de la exposición a pantallas en la autorregulación y rendimiento académico de escolares 68
Errores conceptuales en biología evolutiva: análisis y propuestas para mejorar su enseñanza en el sistema educativo español 70
Diseño y análisis de actividades para trabajar la luz y el color con un maestro en formación con discapacidad visual total. 72
Iniciativas inclusivas en Pedagogía Hospitalaria: Un análisis descriptivo-analítico y documental del impacto en el alumnado infanto-juvenil 75
Lectura y Diversidad: Promoviendo la Inclusión en Adultos con Discapacidad Intelectual 76
Teacher education and community pedagogy: research lines 78
Atención a la diversidad en la aplicación del flipped classroom en aulas rurales multigrado 80
Hacia una Escuela Transformadora: Valderrubio y su Modelo de Comunidad Educativa 84
Hacia una Escuela Justa y Socialmente Comprometida: El Rol Activo del Estudiantado en su Aprendizaje 86
Prácticas artísticas desde una perspectiva de género en educación 88
Necesidades percibidas por el profesorado de centros “Amara Berri” sobre su formación inicial en atención a la diversidad 89
La orientación en los márgenes del sistema educativo: reiteraciones, retos y cambios en un estudio de caso 92
The Concept of Gentle Digital in the Experience of “Artoo - Art Told by Children”: Model, Research, and Inclusive Implications in Educational Contexts 95
Percepciones y Desafíos del Profesorado ante la Innovación Educativa: Un Estudio de Caso 97
Digital educational poverty: a new framework for educational interventions in the postdigital society 100
¿Predicen los valores personales y la inteligencia cultural el prejuicio manifiesto y sutil? 102
¿Predicen las necesidades psicológicas básicas el prejuicio manifiesto y sutil? Explorando el rol moderador de los valores personales 105
Representaciones sobre la estigmatización en la universidad: Diversidad e inclusión en la educación superior 107
Impacto de la Actividad Física Extraescolar en el Logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Rendimiento Académico: Factores Cognitivos, Psicológicos y Sociales como Mediadores 110
Correlación entre la actividad física y el desempeño académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria 112
Programa MIA de educación emocional en Educación Infantil: Estudio preliminar 114
Perfil de aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional en estudiantes de bajo versus alto rendimiento académico en Economía y Empresa 116
El cine como recurso didáctico en la formación docente: percepciones y aplicaciones en el aula 118
Estrategias de resolución de un problema combinatorio por estudiantes de secundaria con TEA 120
La ciencia para todos: una investigación sobre la divulgación científica a través de las redes sociales 123
La educación en valores: una reflexión sobre el propio concepto y sus posibilidades 126
Más vale prevenir que curar: el reto de la atención a la diversidad en la formación inicial de maestros de Educación Infantil 128
Fotovoz como Herramienta de Análisis para la Diversidad e Inclusión en Educación Superior 130
Literatura infantil, álbumes ilustrados y ODS: Una herramienta pedagógica para la conciencia ecológica 132
Necesidades formativas para la atención educativa del alumnado en situación de enfermedad en el Grado de Educación Primaria. 134
Actitudes de los futuros docentes ante la educación inclusiva: Desafíos y oportunidades en su formación 136
Accesibilidad en el currículo: Retos y barreras en la educación digital e inclusiva. 138

Comparación de los valores en estudiantes de Trabajo Social de Lleida (España) y Leiria (Portugal) a partir del modelo de Schwartz 139
Visibilizando la migraña en el entorno escolar: propuesta de experiencia didáctica 142
Prácticas artísticas desde una perspectiva de género en educación 144
Proyecto contigo todo encaja 146
El desarrollo de la identidad a través de la literatura 148
La diversidad lingüística en el contexto educativo. Una experiencia didáctica en el campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza 150
Pósteres interactivos para abordar diversidad familiar, afectivo-sexual y expresión e identidad de género en Magisterio en Educación Infantil. 152
Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva: Estaciones de aprendizaje para la inclusión. 154
Educación en valores: taller de radio con cuentos de inspiración en *Razones* de Martín Descalzo dirigido a personas con discapacidad mental 157
Educación en valores: talleres de lectura basados en la obra *Razones* de Martín Descalzo en la prevención del suicidio 159
Pedagogía Freinet: Transformación educativa y valorización de la escuela rural en un proyecto internacional 161
Inteligencia emocional en acción en el Grado Universitario de Relaciones Laborales y Recursos Humanos 164
Colaboración docente y aprendizaje lúdico: un proyecto de innovación en formación inicial de maestras y maestros 167
Los diarios de aprendizaje a partir de la escalera de metacognición. Una propuesta de reflexión en educación superior. 168
Rutinas de pensamiento: aplicabilidad de recursos y estrategias cognitivas en el Grado de Magisterio en Educación Infantil 169
LIG: Estudiando la terraza alta del Ebro, ¿te atreves a montar las piezas? 171
Del aula al mundo laboral: aprendizaje por proyectos profesionales para la inclusión 173
Las Altas Capacidades en un aula Montessori 175
Potenciando el aprendizaje en el contexto universitario: mejorando la resolución de preguntas tipo test evaluables 177
Break out educativo sobre Alan Turing y la criptografía como una experiencia didáctica innovadora en estudiantes universitarios. 179
Implementación inicial del Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) en el IES Can Balo 181
Investigación y docencia desde el Centro de Estudios en Educación y Comunicación para la Salud (CEECS UNED) 184
"No es rapto, es agresión". Desnudando el amor romántico a través de la mitología clásica en 1º ESO 186
Estrategias sociales, emocionales y neuroeducativas para alumnado de altas capacidades y alto potencial 188
¿Cómo leer y escribir la micropolítica de la escuela a través de la observación sistemática? Una propuesta a implementar durante el practicum del grado de educación primaria 190
SOMOS FORTALEZAS: Una propuesta didáctica con el alumnado de magisterio de educación primaria 192
La Feria de la Inclusión: Aprendizaje Experiencial mediante Grupos de Expertos para la Formación del Profesorado de Educación Física en Necesidades Educativas Especiales 194
Aprendizaje-Servicio como estrategia para la formación inicial y continua del profesorado 196
Reflexionando con el profesorado en formación sobre la innovación para una escuela inclusiva a través de la Tertulia Pedagógica Dialógica 199

Orientación Educativa y Habilidades para la vida con uso de TIC. Creación de Currículum Vitae de HV. 201
Descubriendo referentes LGBTIQ+: propuesta inclusiva en la atención a la diversidad sexogenérica.... 203
"Agrupamientos específicos de enriquecimiento en Secundaria" 205
Diversidad Impresa: Innovación educativa e inclusión a través de la impresión 3D en el aula 208
Narrativas y símbolos en la convivencia intercultural infantil..... 210
Sinergias educativas: aplicación de metodologías colaborativas entre estudiantes de Educación Infantil y Psicología. 212
El trabajo de saberes de física en el aula de Educación Primaria. La luz y sus propiedades 214
Experiencia didáctica. Creación de bibliotecas de aula. 216
De la Memoria Cultural a la Creación Compartida: una Propuesta Educativa y Antropológica Transgeneracional 218
Desarrollo de habilidades blandas a través de un videojuego para la integración laboral de jóvenes en entornos vulnerables 221
Uso responsable de la Inteligencia Artificial en el desarrollo de la Competencia Digital Docente..... 222
Formación docente inicial y uso de la Inteligencia Artificial en el desarrollo de las capacidades formativas 224
Una experiencia de actividad de aprendizaje-servicio en alumnos con Trastorno del Espectro Autista .. 225
La investigación como herramienta unificadora de la diversidad en el aula. El caso del estudio sobre las Cajas Rurales en Salesianos Huesca. 227
Emocionante: gestión emocional a través del ilusionismo. 228
Formación en los Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León..... 228
Los programas BeyondX: La Visión de una Estudiante de Altas Capacidades para transformar la educación de este colectivo. 230
La anatomía humana como ciencia autónoma: evolución de la disección y el dibujo anatómico 233
Aspectos comunicativos y experiencia del estudiantado en la formación técnico-profesional: Un análisis comparativo entre el INFOTEP y el ITSC en la República Dominicana..... 235

SIMPOSIOS 238

Simposio 1: Alfabetización cinematográfica para promover valores de inclusión y equidad en la formación inicial docente 239
La reescritura de cuentos y el collage narrativo como herramienta de desarrollo de las competencias plurilingüe y ciudadana en el aula de inglés 240
Aprendizaje-servicio para trabajar la igualdad de género desde la alfabetización cinematográfica..... 241
Elaboración de recursos didácticos audiovisuales: una experiencia en la formación inicial del profesorado de educación física..... 242
De la pantalla al aula: West Side Story como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula de inglés..... 243
Simposio 2: Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora. 245
Comunicación escuelas, familias de origen extranjero en España: dificultades y acciones 246
La participación de las familias de origen extranjero en los centros de educación primaria: factores a tener en cuenta. 247
Retos de la relación escuela-familia-comunidad en entornos rurales 248
Actuaciones de los educadores y educadoras sociales en las escuelas con alta proporción de familias de origen extranjero 250

Menores privados de libertad: Hablemos de sus familias 251
Simposio 3: Diálogo circular; educación artística y Museos 254
Didáctica de la mirada; la mirada de la otredad en contextos interculturales. 255
Reflexiones didácticas sobre educación y diversidad a través del diálogo circular escuela-museo como eje transversal. Identidad y estereotipos. 255
La transformación del diseño a través de la tecnología. Nuevas posibilidades didáctico-expositivas. 256
Haciendo de la escuela un museo: la importancia de integrar el arte en el aula. 257
Decolonizando la educación artística: fronteras y límites en la formación de futuros docente 258
Simposio 4: Atención a la neurodiversidad desde la educación sensible y la Responsabilidad Social Educativa 260
Propuesta de atención a las altas capacidades en la Universidad de Zaragoza 261
Liderazgo cívico y neurodiversidad: Aplicación del Modelo QDN para el fortalecimiento del carácter y la mejora en el proceso de toma de decisiones 264
Educación Sensible a las Experiencias Adversas en la Infancia 265
Danza Basada en Educación Sensible (DBES) en el entorno del Museo Universidad de Navarra (MUN): beneficios en Personas Altamente Sensibles 266
Propuesta pedagógica para la atención de Niños Altamente Sensibles 267
Creación de materiales para el aula bilingüe con accesibilidad cognitiva y emocional para la inclusión de todo el alumnado 269
Simposio 5: Fortalezas, Retos y Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria 270
Análisis y reflexión crítica sobre ChatGPT en entornos educativos 271
La IA como aliada en la educación universitaria 272
Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza Universitaria: Herramientas, Procesos y Evidencias 273
Percepción y Transformación: Formación en Inteligencia Artificial y Pensamiento crítico en el Grado de Magisterio en Aragón 274
Integración de ChatGPT como herramienta educativa en la formación docente: Una experiencia práctica en Atención a la Diversidad 275
Pensamiento crítico e Inteligencia Artificial en el aula universitaria: experiencia docente en recreación de situaciones educativas 276
Simposio 6: Gamificando el aula universitaria. La diversidad del alumnado en sus experiencias de juego. 278
El juego del alumnado universitario. Un análisis por sexo y edad. 279
¿Cómo juega nuestro alumnado hoy? 279
Dime a qué has jugado y a qué juegas y te diré qué prefieres 280
Anhelar y valorar los juegos de la infancia como clave para el éxito de la gamificación en educación superior 281
Simposio 7: Cómo sobrevivir en un centro ordinario de una forma extraordinaria 283
Optimización de recursos a través del trabajo en RED 283
El Auxiliar Técnico Educativo como pilar de apoyo en la comunidad educativa 284
Acompañamiento del maestro de Pedagogía Terapéutica como inspirador del cambio 286
Una ventana al mundo de la comunicación efectiva 287
El Equipo TEA, un lugar de encuentro con su realidad 288
Simposio 8: Innovación Digital para la Educación y la Inclusión. 290
A-CHAT: Adaptive Chatbot for Education and Social Inclusion 290
STO.P.SY (Stop Psychological Violence in Schools) 291

EMPLOGAME: Aprendizaje basado en juegos para validar habilidades prelaborales y fomentar la competencia digital de estudiantes con bajas cualificaciones y marginados 292
Simposio 9: Educación Física y Diversidad: Retos, estrategias y avances en la Inclusión 293
Inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista en Educación Física: una revisión bibliográfica por mapeo 294
Inclusividad en la Educación Física y la Educación Infantil: Una Base para el Desarrollo Integral 295
Educación Física y diversidad de genero entre estudiantes universitarios 296
Percepción docente frente a la atención de la diversidad en clases de Educación Física 296
Creencias de capacidad: estrategias inclusivas desde la Educación Física 297
La inclusión en Educación Física: decálogo de propuestas para una actuación exitosa. 298
Simposio 10: Estrategias Transformadoras para una Educación Personalizada que Atiende a la Diversidad en el Aula 301
Otra escuela es posible 302
Musikarte, una experiencia sensorial que despierta talentos artísticos 302
La evaluación, una oportunidad para el aprendizaje 303
Otra forma de aprender 304
La educación en secundaria: adolescencia, vulnerabilidad y descubrimiento. 305
Simposio 11: Estrategias inclusivas para el acceso a la información en la lectoescritura sensorial 306
Escribir más allá de ojos y manos: 308
Una imagen vale más que mil palabras 308
Escucha… YO YA SÉ 309
Si lo vivo, lo aprendo 310
Simposio 12: Innovative university teaching in the initial training of support teachers 311
Teacher Training for Educational Support for Students with Disabilities in Italy: Legal Framework and Research Developments 313
Variables on support teacher's profile before and after University Training 314
New Technologies in Special Education Teacher Training 315
Generative AI in Special Education: Innovations in Teacher Training 316
Simposio 13: Modelos y su progresión en la enseñanza de las Ciencias 319
De la teoría a la práctica: colaborando para adaptar un modelo precursor de mezcla a la realidad de las aulas de infantil 320
Desarrollo y validación de un cuestionario sobre energía en la formación de maestros 321
El dibujo en la enseñanza de la anatomía: una estrategia para exteriorizar y modelizar el conocimiento del alumnado 322
Ideas expresadas por maestras y maestros en formación inicial sobre el cambio climático 323
¿Qué ideas alternativas identificas en esta representación? Evaluando el modelo Sol-Tierra de docentes de Educación Primaria en formación inicial 324
Simposio 14: Metodología y acción docente como elementos clave para una Educación Física inclusiva 325
Educación Física inclusiva: fundamentos y perspectivas para una pedagogía de la diversidad 326
Osteogénesis imperfecta primaria en deportes de equipo sin contacto experiencia. Práctica de una unidad didáctica de pickleball en Educación Física de 4º de ESO 327
Implementación de una unidad didáctica de lanzamiento de peso con enfoque DUA 329
Propuestas formativas para una Educación Física Inclusiva: ejemplos desde las Actividades Físicas en el medio natural 331

LIBROS 333

Enseñar el Holocausto (2025) 334
L'Efrén descobreix el poder dels cercles (2024) 336
Ponte mi mochila (2022) 337
PLOSADEP. Una herramienta para la detección de señales de alerta en el desarrollo psicomotor (3-8 años) 338

CONFERENCIAS 339

Educational Care as a Principle of Inclusion 340
Alteridad y descolonización de la educación artística 341
La educación sexual liberal y sus problemas: el caso de la pornografía 342
La inteligencia como factor decisivo en la gestión eficiente de la diversidad educativa 344
Rethinking technology in educational contexts 345
Sexualidades en las aulas. la diversidad no es la excepción, es la norma. 346
Cómo recuperar la atención en la era de la multitarea 350
Educar en el asombro 351

PRÓLOGO

Alejandro Quintas Hijós y Alberto Quílez Robres
Directores del Congreso

La educación —que nunca ha dejado de ser, en su raíz más profunda, un fenómeno intrínsecamente relacional— reclama, cuando se toma en serio, cuerpos presentes y conciencias estimuladas. Este congreso, celebrado en esta ocasión en Zaragoza, ha querido habitar esa misma lógica: no la del espectáculo digital ni la del consumo fugaz de ideas, sino la del encuentro. El verbo *congresar*, que no designa simplemente la simultaneidad en el tiempo, sino la comunidad en el medio o proceder, cobra aquí pleno sentido. Porque no se trata solo de asistir, sino de implicarse; de compartir no solo resultados de investigación, sino también preguntas aún abiertas. Quizá, entonces, el verdadero valor de coincidir en una ciudad concreta reside en la posibilidad de trastocar las propias certezas, de tropezar con perspectivas ajenas, de tensionar el propio discurso en diálogo con el otro. Esa forma de fricción intelectual, intransferible e irreproducible es lo que da sentido al desplazamiento. La experiencia compartida —cuando se da de verdad— no es sumativa, sino experiencial, como ya invitaba a hacer la enseñanza de John Dewey

Aunque a menudo se proclama su centralidad, la educación aún no ocupa el lugar que le corresponde en el orden de las prioridades colectivas. Subsisten, incluso entre quienes la practican o la gobiernan, sospechas veladas hacia su estatus científico, dudas logísticas sobre su pertinencia o reservas gnoseológicas respecto a su alcance. Frente a ello, este congreso parte de una convicción: es posible aspirar, a la vez, a una educación mejor y a una investigación con sentido. Ambas dimensiones se interpelan mutuamente y reclaman una interlocución sostenida. En esta línea, la organización del congreso se articula como un espacio de convergencia entre múltiples paradigmas —del positivismo a la fenomenología, del historicismo al constructivismo—, múltiples áreas —desde las didácticas específicas a la sexología, pasando por la psicología y la historia de la educación—, y múltiples lenguas —el castellano, el portugués, el italiano—, porque solo desde la pluralidad idiomática y disciplinar se puede rozar, siquiera parcialmente, el espesor real del fenómeno educativo. Lo que aquí se cultiva no es tanto la exhibición de resultados, sino la escucha de miradas diferentes.

Hablar de diversidad no es —como con frecuencia se asume— invocar una moda reciente o una sensibilidad coyuntural. Es, más bien, enfrentarse a una vieja tensión irresuelta entre dos lógicas civilizatorias: la que tiende a homogeneizar bajo un ideal de unidad abstracta, y la que acoge la diferencia como condición de posibilidad de lo común. Toda propuesta inclusiva auténtica se sostiene, de forma insoslayable, sobre esta segunda lógica. Porque la inclusión no puede reducirse a una simple ampliación del perímetro normativo, sino que exige repensar desde su raíz la noción misma de sujeto educativo, de comunidad y de contexto. Considerar al 100 % de las personas en el 100 % de sus circunstancias implica no solamente un principio ético, sino una comprensión ontológica del hecho educativo. No hay inclusión si no se incluye también lo que incomoda, lo que desborda, lo que no encaja. La educación, si se toma en serio, no educa a un tipo humano ideal, sino a seres concretos en condiciones siempre singulares. Y eso implica una pedagogía del cuidado y de la escucha —como bien explica la conferenciante Rosella Certini—, no como anexos, sino como fundamentos.

La diversidad, cuando no se reduce a una etiqueta amable ni a un gesto de corrección política, abre una vía de acceso a la riqueza del mundo contemporáneo. No se trata tanto de aceptar lo distinto como tolerancia forzada, sino más bien de reconocer que la pluralidad de modos de ser, hablar, sentir y actuar constituye ya la materia misma de lo social. Quien no comprenda esto —quien siga pensando que la diferencia es la excepción y no la norma, como comparte la profesora Mendiondo— se condena a repetir, bajo nuevas formas, la violencia del pensamiento único, siguiendo a ese *hombre unidimensional* del que hablaba Marcuse.

La sexología y educación liberal, la tecnología educativa, el desarrollo de la inteligencia, la atención a la discapacidad, son varios de los temas centrales que se desarrollan en este congreso, desde fuentes muy

diversas: académicos, científicos, asociaciones, colegios, universidades, etc. Ello permite poner en diálogo, incluso polemizar, desde varios puntos de vista.
Por otro lado, algo que no ha cambiado respecto al I Congreso son los principios que orientan nuestro hacer. Estos principios deben guiar siempre el proceder educativo y científico, por lo que se vuelven a compartir a continuación:

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 procederes 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 las 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.

La Cátedra Caja Rural de Teruel, orientada al desarrollo del talento y a la personalización del aprendizaje, promueve actividades académicas como este Congreso, y está al servicio precisamente de aquello que nombra: la búsqueda y consecución del talento —de todo el mundo—, y personalizar el aprendizaje.

Individualizar y personalizar no son sinónimos, así que en este congreso hemos querido personalizar el aprendizaje con un llamamiento puramente presencial.

Un componente novedoso de esta edición respecto a la anterior es una reducción de los tiempos de exposición a favor de congresar a más gente en el mismo espacio tiempo y de esta manera producir más relación y contacto así como más debate. Al mismo tiempo, se invita a todos los congresistas a la lectura de los trabajos ya sean formato de capítulo artículo comunicaciones antes o después del congreso para disfrutar al máximo de la presencialidad y generar debates con contenido y sentido. En esta II Edición del Congreso, se ha conseguido aunar más de 110 comunicaciones científicas o experiencias educativas, 14 simposios académicos, 9 conferencias internacionales, y 4 presentaciones de libros de reciente publicación. En conjunto, este Congreso, pensamos, permite desarrollar la Ciencias de la Educación desde una visión universalista, multiinstitucional y eminentemente presencial.

COMITÉ DE HONOR

Se agradece enormemente la disposición y presencia del Comité de Honor:

- Dña. Gloria Cuenca Bescós. Vicerrectora de Transferencia e Innovación Tecnológica en funciones.
- D. José Martín Albo. Vicerrector del Campus de Teruel en funciones.
- Dña. Angela Alcalá Arellano. Vicerrectora de Estudiantes y Empleo en funciones
- Dña. Sara Comenge. Directora Gerente de la Fundación Valentia.
- D. David Gutiérrez Díez. Director General de Caja Rural de Teruel.
- Dña. Elena Utilllas. Directora de Fundación Tervalis.

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

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

Dirección:
Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza
Dr. Alberto Quílez Robres. Universidad de Zaragoza.

Vocalías
Dra. Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España
Dra. María Mairal Llebot. Universidad de Zaragoza
Dra. Marta Bestué Laguna. Universidad de Zaragoza
Fernando Latorre Dena. Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad
Natalia Yagüe San Juan. Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad

COMITÉ CIENTÍFICO

Dirección

Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Alberto Quílez Robres. Universidad de Zaragoza. España

Vocalías

Dra. Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Marta Bestué Laguna. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Rosella Certini. Università degli Studi di Firenze. Italia
Dr. Jose Luis Alejandre Marco. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Ana Allueva Pinilla. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Marisol Cipagauta Moyano. Universidad Uniminuto. Colombia
Dr. Simón Gil. Universidad Católica de Ávila. España
Dr. Mario Domingues Cruz. Istituto Politecnico do Porto. Portugal
Dr. Ricardo Queirós. Escuela Superior de Medios Artes y Diseño del Politécnico de Oporto. Portugal. Brasil.
Dra. Noelia Sánchez Pérez. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Ginesa López Crespo. Universidad de Zaragoza. España
D. Croce Costanza. Università di Palermo. Italia
Dr. Celia Marcen Muñio. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Juan Antonio Martínez Nova. República Dominicana.
Dña. Nerea Oto Millera. Universidad de Zaragoza. España
Dña. Patricia Pérez Curiel. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Daniel García Goncet. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Carlos Peñarrubia Lozano. Universidad de Zaragoza. España
Dña. Daimadelys Gutierrez Iglesias. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Javier Gil Quintana. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
Dra. Daniela Mascarenhas. Escuela Superior de Educación del Politécnico de Oporto. Portugal.
Dra. Inmaculada Concepción Orozco Almario. Universitat Jaume I. España.
Dra. Patrícia Ferreira, Escuela Superior de Educación del Politécnico de Oporto. Porgual.
Dr. Felipe Zamorano Valenzuela. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Raúl Ursúa Arsáin. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Juan Carlos Bustamante. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Jaime Cortés Fandiño. Universidad Uniminuto. Colombia.
Dr. Sergio Cored Bandrés. Universidad de Zaragoza. España
Dña. Rosa Piazza. Università di Palermo. Italia.
Dña. Ana Leonarte Benedí. Universidad de Zaragoza. España
Dnda. Estefanía Ortas de Haro. Universidad de Zaragoza. España
Dr. David Falcón Miguel. Universidad de Zaragoza. España
Dña. Guillem Fernández Catalán. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Esther Ayllon. Universidad de Zaragoza. España
Dña. Rita Baldi. Università di Palermo. Italia.
Dra. Ana Virginia López Fuentes. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Agustín Malón Marco. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Magali Yael Denoni Buján. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Isabel Iniesta-Alemán. Universidad Internacional de La Rioja. España
Dra. Virginia Domingo Cebrián. Universidad de Zaragoza. España

Dnda. Amaya Mendívil Chueca. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Eduardo García-Blazquez. Uned. España
Dr. Sergio Martínez Juste. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Sara González Yubero. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Estefanía Monforte García. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Alfonso Revilla Carrasco. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
Dra. Marta Mauri Medrano. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Lucía González-Mendiondo Carmona. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Javier Hueso Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
Dra. Elena Escolano Pérez. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Alberto Nolasco Hernández. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Giuseppina D'Addelfio. Università di Palermo. Italia
Dr. Esther Edo Agustín. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Laura Gracia Sánchez. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Alessandra Carenzio. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia
Dra. María Rosa Serrano Pastor. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Sara Lo Jacono. Università di Verona. Italia
Dr. Fernando Martín Bozas. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Salvatore Messina. Università di Bologna. Italia
Dra. Inmaculada Canales Lacruz. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Pilar Lasheras Lalana. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Ana Rodríguez Martínez. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Raquel Lozano Blasco. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Leticia Pilar Mosteo Chagoyen. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Pilar Rivero Gracia. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Simona Ferrari. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia.
Dnda. Estefanía Ortas de Haro. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Marta Liesa Orús. Universidad de Zaragoza. España
Dra. María José Sáez Bondía. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Lorena Latre Navarro. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Manuel Segura Berges. Universidad de Zaragoza. España
Dña. Giorgia Coppola. Università di Palermo. Italia
Dra. María Cruz Pérez Yus. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Teresa Baquedano Morales. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Natalia Larraz Rábanos. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Jorge Martín García. Universidad de Zaragoza. España
Dr. Cosimo Di Bari. Università degli Studi di Firenze. Italia

COMUNICACIONES

Efectos de la transición en el alumnado: Diferencias entre un centro de educación integrado y un centro de educación secundaria.

Eva Blasco Giménez

Resumen

Los cambios inherentes a la transición de primaria a secundaria pueden tener un impacto tanto positivo como negativo en el desarrollo académico y personal del alumnado, afectando su bienestar y sus relaciones sociales y emocionales (González & González, 2015; Pietarinen et al., 2010; Tarabini, 2020; González et al., 2019). Este proceso genera inquietud entre los diversos agentes involucrados (alumnado, familias y profesorado) y requiere un enfoque colaborativo para garantizar su éxito. Se han identificado diferencias en la manera en que los centros educativos integrados y no integrados abordan este cambio (Martínez y Suárez, 2012; Gimeno, 1996). Los centros integrados, que incluyen la escolarización desde infantil hasta bachillerato, ofrecen continuidad en horarios, profesorado y comunicación, lo que facilita la transición. En contraste, los institutos, que reciben alumnado de múltiples centros de educación primaria, enfrentan dificultades en la coordinación y el traspaso de información.

El estudio comparó la percepción del alumnado sobre su transición en un colegio integrado (n = 109) y un instituto de secundaria (n = 110), utilizando un cuestionario de 26 ítems tipo likert que evaluaba varias dimensiones, como la percepción del cambio, los aspectos académicos, el bienestar social y emocional, la satisfacción con el centro, la comprensión de las normas, la implicación familiar y la relación con el profesorado. Se realizó un análisis descriptivo de las variables de la muestra por centro educativo, se calcularon correlaciones y se compararon las diferencias entre las ocho variables del cuestionario según el centro. Además, se analizó la diferencia entre las variables en función de género, país de nacimiento y repetición del primer curso de la ESO.

Los resultados sugieren que la percepción de continuidad durante la transición guarda una estrecha relación con el rendimiento académico y está vinculada, además, con otras dimensiones como la relación con el profesorado y la satisfacción con el centro. Asimismo, se ha encontrado que factores como el estatus socioeconómico y la cercanía generacional entre profesorado y estudiantes tienen un impacto considerable en el rendimiento académico. Por otro lado, se han observado diferencias en la adaptación según el origen del alumnado, destacando la importancia de las relaciones con el profesorado en el rendimiento académico y el bienestar emocional.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de seguir investigando las variables e intervenciones que faciliten una mejor adaptación a la educación secundaria, especialmente en contextos donde los factores culturales y sociales sean relevantes. Este estudio resalta la importancia de la orientación educativa en este proceso, destacando el rol crucial del orientador. Las limitaciones del estudio incluyen la exclusividad de la percepción estudiantil, lo que sugiere la necesidad de ampliar la investigación para incluir otros contextos y agentes educativos.

Referencias bibliográficas

Gimeno, J. (1996). La transición a la educación secundaria. Madrid: Ediciones Morata.

González Lorente, G. & González Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 29-41.

González Rodríguez, D. G., Vieira Aller, M. J. V., & Vidal García, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón: Revista de pedagogía, 71*(2), 85-108.

Martínez Muñiz, A., & Suárez Pandiello, J. (2012). Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. Investigaciones de Economía de la Educación, 208-222.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education, 40(3)*, 229-245.

Tarabini Castellani, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers: revista de sociología, 105*(2), 177-181.

Identificación de perfiles y demandas de orientación para la carrera en contextos diversos y de cambio social

Autoría:

Suárez-Ortega, M., Chisvert-Tarazona, M.J., Palomares-Montero, D., Lucas-Mangas, S., Berbegal-Vázquez, A., Cortes-Pascual, A., Cano-Escoriaza, J., Romero-García, C., Fariña-Sánchez, M.I., Gálvez-García, R., Arráiz-Pérez, A., Sabirón-Sierra, F., Malik-Liévano, B., Álvarez-González, B.

Resumen

La orientación para la carrera se convierte en factor de calidad de todo sistema de formación y orientación profesional a lo largo de la vida. Especialmente, en contextos sociolaborales caracterizados por la incertidumbre y los cambios constantes. La globalización, la digitalización y las transformaciones en el mercado de trabajo han generado nuevas dinámicas que afectan a todas las personas en edad laboral y buscan un primer empleo, o aquellas que trabajan y cuentan con empleos precarios, necesitando de una mejora laboral, o quienes se encuentran abocados, de manera forzada o libre, a la reinvención profesional, entre otras transiciones relevantes que afectan a los procesos de carrera. Las dificultades para el desarrollo profesional se agudizan más si cabe en grupos de personas en riesgo de exclusión o vulnerabilizadas por la sociedad. Las barreras que intervienen pueden ser tanto estructurales, como la carencia de oportunidades para la inserción, o personales, donde, a menudo, interactúa un conjunto de variables mediadoras que aumenta el riesgo o efecto de exclusión sociolaboral (por ejemplo, las condiciones personales y de vida, la falta de autoestima, motivación o autodeterminación, o competencias necesarias para la autogestión). Ante esta situación, el Objetivo 8 de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, relacionado con el trabajo decente y el crecimiento económico, nos sitúa ante la necesidad de fomentar la empleabilidad y favorecer tejidos productivos y empleadores éticos que garanticen las condiciones de vida de las personas; al objeto de promover oportunidades de inserción y desarrollo profesional para todas (https://ec.europa.eu/, Fondo Social Europeo 2020), “luchando contra la marginación, apoyando a las empresas sociales y a las asociaciones locales, y trabajando desde enfoques inclusivos”. En este contexto, las entidades de carácter social, educativo y empresarial tienen una función importante como canalizadoras de las demandas y articuladoras de las respuestas, ayudando a paliar o erradicar desigualdades, atendiendo a la diversidad desde un enfoque comunitario y de justifica social.

Desde estas claves, en esta comunicación se presentan resultados exploratorios y parciales de un estudio de necesidades (enmarcado en el Proyecto I+D+I Impulsa, de nivel estatal[1]), donde participa una muestra de entidades diversas de carácter social, educativo y empresarial, cuyos usuarios/as son personas con perfiles, características y transiciones diversas frente al empleo, que caracterizan la respuesta a la demanda. Para esta comunicación seleccionamos seis entidades (del estudio más amplio); concretamente, dos casos de cada tipología, todas de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La información de las entidades se omite por protección de datos y para guardar el anonimato.

La metodología del estudio ha sido cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas. Estas se han realizado a responsables o coordinadores/as de las entidades participantes, a fin de poder describir de manera general sus características, así como las de las personas usuarias a las que atienden, y sus necesidades y demandas de cara al desarrollo de la carrera. Las entrevistas son realizadas, previo contacto con las entidades para explicar e informar del proyecto, y mediante firma del correspondiente

[1] Se presentan resultados parciales que derivan del Proyecto I+D+I Impulsa, Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio sociolaboral: dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados. Proyectos I+D+i - «Retos Investigación» 2019-2020. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/Agencia Estatal de Investigación (AEI) España/PID2020-114833RB-I00, 2021-2025. REFERENCIA DEL PROYECTO /AEI/10.13039/501100011033

consentimiento informado se procedió a su realización. Las entrevistas fueron realizadas y transcritas mediante Teams, revisadas y analizadas por procedimientos tradicionales de análisis de contenido, considerando las dimensiones y categorías deductivas contempladas en el guion de entrevista. Dando respuesta así al objetivo de este trabajo.

Como resultados generales en función de las características de las entidades seleccionadas, se obtienen perfiles de usuarios/as atendiendo a los distintos momentos de transición en los que se encuentran. Estos se están caracterizados por variables mediadoras en las trayectorias profesionales/personales, y que influyen en las características de las demandas (necesidades) y respuesta profesional (acompañamiento orientador). Desde la perspectiva de los/as responsables de las entidades sociales se describen perfiles de usuarios/as que proceden de países extranjeros y nacionales, más jóvenes y con carencias más marcadas de cualificación. A veces el idioma se convierte en una barrera importante, y las competencias digitales y la comprensión del mercado y los estereotipos de partida dificultan el acceso al empleo. Desde la visión de los/as responsables de las entidades educativas, encontramos perfiles de personas jóvenes y adultas, no tradicionales, cuyas trayectorias se conforman con variables sociodemográficas que actúan como factores de exclusión sociolaboral (género, contexto rural, edad, experiencia laboral previa, entre otras). Los/as responsables de entidades de carácter empresarial nos dibujan perfiles caracterizados fundamentalmente por las dificultades de acceso al empleo, la precariedad del mercado laboral, las limitaciones para el autoempleo y la falta de proyección profesional, y visualización de opciones más creativas e innovadoras para la creación y mantenimiento de empleos y desarrollo de tejido empresarial.

Puede concluirse a la luz de estos resultados, que las demandas de orientación se diversifican atendiendo a las distintas transiciones en el desarrollo de la carrera profesional, acceso al empleo o reinserción, reinvención o mejora profesional, promoción y emprendimiento. A la vez, las entidades coinciden en que para atender a la diversidad de demandas y perfiles es necesario ofrecer una respuesta personalizada, que permita acompañar a la persona a medio-largo plazo, evitando acciones puntuales y despersonalizadas. Consideran importante conectar a la persona con los recursos del entorno y trabajar desde un enfoque comunitario y colaborativo, que actúa como estímulo, ofreciendo a la persona oportunidades y seguridad en sus acciones. La orientación para la carrera es una herramienta esencial que sirve para ayudar a las personas usuarias de estas entidades a dar respuesta a sus necesidades, mediante el acompañamiento necesario y el apoyo en la toma de decisiones y la gestión de recursos. Esta respuesta debe darse atendiendo a la diversidad de perfiles y situaciones, para lo que las entidades deben contar con recursos y estrategias funcionales. Buenas prácticas apuntan al desarrollo de programas integrales, que exigen una apuesta firme y una respuesta coordinada y mantenida en el tiempo.

La enseñanza compartida como motor de desarrollo: Impacto en el crecimiento profesional docente

Cristina Pinto Díaz[1], Marta Sandoval Mena[2], Andrea Jardí Ferré[3]
[1]Universidad Alfonso X El Sabio
[2]Universidad Autónoma de Madrid
[3] Universidad de Barcelona

Resumen

La importancia de la colaboración entre docentes adquiere una relevancia particular en el contexto del sistema educativo español, caracterizado por altos niveles de aislamiento entre el profesorado. Este fenómeno limita las oportunidades de desarrollo profesional y restringe la posibilidad de establecer comunidades de aprendizaje que favorezcan la innovación pedagógica. Según Hargreaves y Fullan (2012), el "capital profesional" de cada docente, cuando se articula colectivamente en una escuela, constituye el recurso más valioso para transformar los procesos de enseñanza. La colaboración profesional entre docentes no solo facilita el intercambio de conocimientos y experiencias, sino que también promueve nuevas oportunidades de desarrollo profesional, sustentadas en la reflexión conjunta acerca de los dilemas y desafíos propios de la práctica educativa (Horn y Little, 2010; Butler y Schnellert, 2012).

En este sentido, uno de los principales aportes de la enseñanza compartida, o codocencia, radica en su capacidad para fortalecer la formación del profesorado. Para que este enfoque sea efectivo, resulta imprescindible que incluya actividades como la planificación conjunta de las clases, el intercambio de estrategias pedagógicas y recursos, así como la resolución colaborativa de problemas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas permiten la construcción de un conocimiento pedagógico compartido, fundamentado en la experiencia y en la teoría, lo que contribuye a la consolidación de comunidades de aprendizaje profesionales. Así, la enseñanza compartida no solo optimiza la práctica docente, sino que también fomenta una cultura de aprendizaje continuo y mutuo entre los profesionales de la educación, generando un impacto positivo en el desempeño académico del alumnado.

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación I+D+i "Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa (con-inclusión)". El objetivo principal del proyecto de investigación es analizar la influencia de la codocencia sistemática en el ejercicio profesional docente. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 80 docentes de Educación Primaria y Secundaria en España, quienes practican la codocencia como método habitual. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, asegurando la diversidad en cuanto a contextos educativos y niveles de experiencia. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque temático de contenido, utilizando un proceso de categorización deductivo-inductivo con el software ATLAS.ti, versión 25. El desarrollo del libro de códigos se basó inicialmente en el marco conceptual y en la revisión de la literatura existente, garantizando la validez y fiabilidad del análisis.

La presente investigación se orienta a examinar el impacto de la codocencia en el desarrollo profesional del docente y en la transformación de los centros educativos. En este contexto, la pregunta de investigación que guía el estudio indaga en qué medida la codocencia contribuye a la evolución de la práctica docente y al fortalecimiento institucional. Consecuentemente, el objetivo general del proyecto es analizar la influencia de la codocencia en la formación y el desarrollo profesional del profesorado, así como en la reconfiguración de los centros educativos, atendiendo a su incidencia en la mejora de las estrategias pedagógicas, el fomento de la colaboración entre docentes y la consolidación de una cultura de aprendizaje continuo.

Los hallazgos del presente estudio evidencian que la codocencia constituye un elemento clave para fomentar el aprendizaje continuo en el ejercicio profesional docente (Hargreaves y Fullan, 2012). En primer lugar, se identifica un aumento significativo en los conocimientos teóricos del profesorado, lo que sugiere que la interacción con colegas en un marco colaborativo potencia la reflexión y el análisis crítico de las

prácticas pedagógicas (Hargreaves y O'Connor, 2018). En segundo lugar, se destacan las mejoras en las habilidades metodológicas, el manejo del aula y el uso de herramientas tecnológicas, factores fundamentales para la adaptación a las nuevas demandas educativas (Darling-Hammond et al., 2017). Asimismo, la práctica de la codocencia genera un cambio positivo en las creencias acerca de la diversidad del alumnado, promoviendo una visión más inclusiva y una mayor sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes (Ainscow, 2020; Florian y Spratt, 2013). Finalmente, esta modalidad lleva a un cuestionamiento reflexivo sobre los aspectos políticos y éticos inherentes a la profesión docente, impulsando una mayor conciencia sobre la equidad y la justicia social en el ámbito educativo.

Adicionalmente, los resultados confirman que la colaboración entre docentes actúa como un factor de resiliencia, incrementando la satisfacción profesional y fortaleciendo el compromiso con la práctica educativa (Fundación Bill y Melinda Gates, 2015). La codocencia, en este contexto, se erige como un mecanismo estratégico para el desarrollo del capital profesional en los centros educativos. Su implementación permite la transformación de estos centros en organizaciones dinámicas orientadas hacia la mejora continua (Malpica et al., 2022). Además, la institucionalización de esta práctica puede generar un impacto positivo en la cultura escolar, promoviendo valores de cooperación, responsabilidad compartida y liderazgo distribuido (López-Vélez y Galarraga, 2024).

En este sentido, el estudio aporta evidencias empíricas que respaldan el valor de los centros educativos como entornos colaborativos, esenciales para la innovación y la sostenibilidad de prácticas educativas de calidad. El fortalecimiento del trabajo conjunto entre docentes no solo mejora las condiciones laborales y la satisfacción profesional, sino que también influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado. A partir de estos hallazgos, se recomienda que las políticas educativas promuevan la codocencia como una estrategia clave para el desarrollo profesional docente y la mejora del sistema educativo en su conjunto. La generación de espacios institucionales que faciliten la planificación colaborativa, la formación continua y el intercambio de prácticas innovadoras es fundamental para consolidar una enseñanza de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Bill and Melinda Gates Foundation (2015). *Teachers know best: Teachers' views on professional development.* Bill & Melinda Gates Foundation. https://www.gatesfoundation.org

Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1206-1220. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* Corwin Press.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal, 47*(1), 181-217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

López-Vélez, A. L., & Galarraga, H. (2024). Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 89-104. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100089

Malpica F., Navareño, P., & Martínez, R. C. (2022). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 215-234. https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732

La publicidad sobre el acoso y ciberacoso en las plataformas mediáticas. Una perspectiva desde la Comunidad Educativa de Castilla y León.

Elena Blanca Martínez Piedra[1], Eduardo García Blázquez[2]
[1,2]Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

El acoso y cyberacoso es una realidad muy presente en nuestras aulas. Dotar de las herramientas necesarias para su identificación e intervención para las comunidades educativas es fundamental con la finalidad de poder actuar de una manera diligente Una de estas herramientas utilizadas por organismos, instituciones y empresas son spots publicitarios proyectados a través de diferentes medios y plataformas. Estas campañas publicitarias tienen como fin informar, motivar, concienciar y educar sobre ciertas temáticas; se busca, no solo la sensibilización, sino la actuación y defensa de ciertos derechos.

Este estudio se basa en una metodología cualitativa. Utilizando como análisis técnicos la observación directa, a través de una tabla de observación de los spots publicitarios formados por imágenes, textos, audios y otros recursos audiovisuales, con el fin de captar el mensaje que se quiere transmitir desde la convergencia mediática. Por otro lado, se realizarán tres focus group de cuatro personas cada uno, respondiendo a los distintos miembros de la comunidad educativa de centros de Castilla y León, para estudiar la percepción del público al que va destinado, evaluando así su posible efectividad. En palabras de Kitzinger define a estos grupos de trabajo como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Kitzinger, 1995). Otros autores como por ejemplo Miguelez indica que es un método de la investigación colectiva, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Miguelez, 2006). En base a esta metodología, se han establecido tres objetivos:

1) Identificar el mensaje y al tipo de público al que va dirigido, analizando los elementos narrativos y audiovisuales utilizados.
2) Descripción de las situaciones narradas, discerniendo sobre la realidad de la información y evaluando su efectividad.
3) Analizar la percepción y la efectividad de los spots publicitarios en la comunidad educativa.

El objeto de estudio serán las campañas sobre esta temática que realizó la Fundación Colacao, Atresmedia o Laliga, y el ministerio de educación con el hastag #ActúaContraElAcoso.

Las campañas publicitarias de temas sociales como son el acoso y el cyberacoso, son elementos de gran impacto que ayudan a dar visibilidad de un problema muy tangible que afecta en la infancia y la adolescencia con una gran repercusión en edades posteriores. Estos spots ayudan a crear una conciencia colectiva al enseñar historias reales con personas que han sido protagonistas. Al mostrar la realidad de una manera tan real ayuda, por un lado, a quién sufre estas prácticas a saber que no está solo, que hay estamentos donde puede recurrir para pedir ayuda y ayudar a afrontar y superar este problema. Por otro lado, a las personas que no son víctimas, ayuda a favorecer la empatía, rechazar estas prácticas y ayudar a construir una sociedad más colaborativa.

Referencias bibliográficas

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ*, *311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Miguélez, Miguel. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, ISSN 1560-909X, Vol. 9, Nº. 1, 2006, pags. 123-146. 9. 10.15381/rinvp.v9i1.4033.

Dimensión espiritual en los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad: Una aproximación sistemática de la literatura

Arantzazu Martínez Odría[1], Ana Isabel Gómez Villalba[2], Víctor Manuel Pérez Martínez[3]
[1,2,3]Universidad San Jorge (Zaragoza, España)

Resumen

Fundamentación. La apuesta por favorecer el desarrollo integral de los estudiantes forma parte de la misión de las instituciones de educación superior. En este sentido, capacitar a los estudiantes universitarios para contribuir con su ejercicio profesional a la construcción de una sociedad más equitativa para todas las personas requiere un enfoque educativo valiente y comprometido con la realidad.

La concreción en la práctica de esta finalidad encuentra en el aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) un enfoque educativo excepcional. Como filosofía educativa que conecta el aprendizaje curricular con las necesidades de la comunidad, el ApS fomenta un aprendizaje experiencial para el bien común (Tapia, 2015), integrando la enseñanza en el aula con la comprensión, análisis e interacción con el mundo real a través de proyectos, acciones y servicios liderados por estudiantes (Gargantini y Giraudo, 2022; Tapia, 2004;). Al examinar el impacto del ApS el aprendizaje de los estudiantes, la literatura científica destaca el papel de la reflexión sistemática en la promoción de un aprendizaje más profundo y significativo de los estudiantes y otros agentes involucrados. Sin embargo, la conexión entre la reflexión y el crecimiento espiritual de los estudiantes recibe un enfoque relativamente limitado en la literatura científica (Barrett, 2015, 2016; Love y Talbot, 1999; Roehlkepartain et al, 2008; Small y Bowman, 2012). Es necesaria una investigación más sistemática en este ámbito.

El mapeo global de la presencia del AS en universidades católicas (Argarate et al, 2023) demuestra la adopción generalizada del ApS a nivel internacional. Se reconoce como una oportunidad para conectar las universidades con el bien común y fortalecer la identidad de las ICES, mientras se busca proporcionar a los estudiantes una educación integral.

Este trabajo se desarrolla en el marco del Programa Uniservitate, enfocado en abordar la dimensión espiritual del aprendizaje-servicio en las ICES. Dentro del marco de las Instituciones de Educación Superior, y en lo que respecta al apoyo educativo a estudiantes que realizan proyectos de aprendizaje-servicio, la vinculación entre reflexión crítica y acción de servicio es un elemento clave para la educación integral de los estudiantes y el desarrollo de la dimensión espiritual.

Objetivo. El objetivo de este trabajo es determinar las tendencias actuales sobre la presencia de la dimensión espiritual desarrollada en las Instituciones Educación Superior según se informa en la literatura científica analizada.

Metodología. La metodología empleada se basa en una aproximación sistemática de artículos científicos (*scoping review*) publicados en las bases de datos Scopus, Web of Science (WOS) y Ebsco Host, mediante un diseño bibliométrico de acuerdo con la declaración PRISMA. Para este propósito, se establecen sus respectivos criterios de inclusión y exclusión. Un scoping review, como método de investigación, sobre la dimensión espiritual y el ApS permitirá identificar ideas clave para un diagnóstico inicial sobre cómo se conceptualiza y aborda la espiritualidad en el contexto del ApS, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones y aplicaciones en el ámbito educativo.

Resultados. A través de este tipo de revisión sistemática, se pretende identificar cuáles son las principales revistas, áreas de conocimiento y enfoques metodológicos que tratan sobre aprendizaje-servicio y

espiritualidad, así como la posición que la literatura científica asigna al papel de la reflexión sistemática en el fomento del desarrollo integral de los estudiantes. Se encuentran numerosas publicaciones científicas que abordan el papel de la reflexión en proyectos de ApS, pero la producción científica que analiza el papel de la reflexión sistemática en el fomento de un aprendizaje más profundo vinculado al cultivo de la dimensión espiritual de los estudiantes es muy limitada.

Referencias bibliográficas

Argarate, T.; Brosse, R.; Budani, A.; Bustamante, R.; Elesgaray, L; Luft, M.; Pisano, D.; Tapia, M.R.; Tapia, N. Ulla, T. y Wodon, Q. (2023) Service-learning in Catholic Universities: Results from a Global Mapping Survey, *The Review of Faith & International Affairs*, 21*(1)*, 44-52. https://doi.org/10.1080/15570274.2023.2177442

Barrett, M. (2015). *Fostering the spiritual development of undergraduates through service learning* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Boston]. Scholar Works at UMass Boston. https://scholarworks.umb.edu/doctoral_ dissertations/222/

Barrett, M. (2016). Dimensions of Spirituality Fostered through the PULSE Program for Service Learning. *Journal of Catholic Education*, 20*(1)*, 114-135. https://doi.org/10.15365/joce.2001052016

Gargantini, G. y Giraudo, F. (2022). Servicio y espiritualidad: impacto en la formación de los graduados. En M. B. Isola y L. Gherlone (coords), *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el Aprendizaje-servicio* (pp. 214-236). Uniservitate. https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/3.13-Espiritualidad-y-Educacion-Superior-ESP-1.pdf

Love, P., y Talbot, D. (2009). Defining spiritual development: A missing consideration for student affairs. *NASPA Journal*, *46*(4), 614–628. https://doi.org/10.2202/1949-6605.5035

Roehlkepartain, E.C., Benson, P.L., Scales, P.C., Kimball, L., y Ebstyne-King, P. (2008). *With their own voices: A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development*. Minneapolis, MN: Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence.

Small, J., y Bowman, N. (2012). Religious affiliation and college student development: A literature review and synthesis. *Religion & Education, 39*(1), 64-75. https://doi.org/10.1080/15507394.2012.648586

Estrés Parental y Prematuridad en el ámbito escolar y la Atención Temprana.

Maite Sanz de Galdeano García[1], Elena Escolano-Pérez[2]
[1,2]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La prematuridad es definida como el nacimiento que ocurre antes de las 37 semanas de gestación. Esta representa un desafío significativo en el desarrollo infantil. Estos bebés suelen enfrentarse a riesgos asociados con el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social (Casado Gómez et al., 2019). Pero la prematuridad no solo afecta al niño, sino que también tiene un impacto importante en los padres. Los estudios indican que los padres de niños prematuros suelen experimental mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión, especialmente en las primeras etapas del desarrollo (Neri et al., 2013).

En el contexto de la educación infantil, este estrés puede influir en la relación entre los padres y los docentes, afectando la participación parental en la educación del niño. Según Abidin (1995), el estrés puede alterar la capacidad de los padres para responder de manera sensible y efectiva a las necesidades del niño, lo cual subraya la importancia de brindar apoyo emocional y práctico a las familias.

En este sentido, la Atención Temprana desempeña un papel esencial en ofrecer apoyo emocional y profesional a las familias. Este conjunto de intervenciones está diseñado para responder de manera integral a las necesidades del niño y su entorno familiar desde los primeros meses de vida, por lo que también facilita la transición del niño hacia el entorno escolar, ya que proporciona herramientas para garantizar una adaptación más fluida y un apoyo continuado en este ámbito. Además, se fomenta una colaboración efectiva entre los profesionales de Atención Temprana, los docentes y la familia, creando un entorno cohesionado que favorece el desarrollo del niño.

Objetivo. El objetivo de este estudio fue analizar si existían diferencias en el nivel de estrés parental percibido por los padres de niños prematuros y los padres de niños nacidos a término, considerando tanto el nivel total de estrés como cada una de sus dimensiones: Malestar Paterno (malestar que experimentan los padres con el ejercicio de las funciones de ese rol), Interacción Disfuncional Padres-Hijo (percepción de los padres de que su hijo satisface sus expectativas y el reforzamiento que su hijo les proporciona como padres) y Niño Difícil (en la que se evalúa cómo perciben los padres la dificultad de controlar a sus hijos según sus rasgos conductuales y conductas desafiantes y de desobediencia).

Metodología. Se administró la adaptación española de la escala índice de estrés parental (Díaz-Herrero et al., 2011) a un total de 66 padres y madres de niños con edades comprendidas entre los 0 y los 60 meses. De ellos, 30 eran padres de niños prematuros y 36 eran padres de niños nacidos a término. Se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) y se comprobó la normalidad de los datos con la prueba Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad con la prueba de Levene. Posteriormente, para analizar si existían diferencias en el nivel de Interacción Disfuncional Padre-Hijo, se llevó a cabo un contraste de medias mediante la prueba t de Student (ya que esta variable cumplió los principios de normalidad y homocedasticidad). Para analizar si existían diferencias en Estrés Total, Malestar Paterno y Niño Difícil se utilizó la prueba U de Mann-Whitney (ya que estas variables no cumplieron los principios de normalidad y homocedasticidad). El tamaño del efecto fue calculado, respectivamente, mediante la d de Cohen y con el estadístico z. Todos los análisis se realizaron con el software estadístico SPSS.

Resultados. Los resultados no indicaron existencia de diferencias significativas en el nivel total de estrés total percibido por los padres de niños prematuros y el de padres de niños nacidos a término, ni en la dimensión Malestar Paterno. En cambio, sí se encontraron diferencias significativas para las variables

Interacción Disfuncional Padre-Hijo y Niño Difícil. Estas diferencias fueron de tamaño mediano para la variable Interacción Disfuncional Padre-Hijo y de tamaño pequeño para la variable Niño Difícil.

Discusión. Los resultados obtenidos indican que los padres de niños prematuros no tienen un estrés total percibido mayor que los padres de niños nacidos a término. Sin embargo, al atender a sus dimensiones, se obtiene que los padres de niños prematuros puntúan por encima en interacción disfuncional y niño difícil, lo que indica que estos padres perciben que sus hijos no cumplen sus expectativas y que el reforzamiento que obtienen es menor que el que perciben los padres de niños nacidos a término. Los padres de niños prematuros también perciben que tienen más dificultades para controlar a sus hijos en función de sus rasgos conductuales y que presentan más conductas desafiantes y de desobediencia. Sin embargo, la muestra estudiada es de tamaño pequeño, por lo que los resultados obtenidos deben ser considerados con precaución y contrastados con una muestra mayor.

Conclusiones. El estrés parental asociado a la prematuridad afecta tanto a los padres como al desarrollo de los niños. Los padres de niños prematuros enfrentan desafíos importantes asociados al nacimiento y posterior desarrollo, que pueden afectar a su manera de responder a las demandas del niño y a su posterior desarrollo. Por lo que este estrés no solo afecta a los padres, sino también al desarrollo del vínculo y el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños.

Identificar de manera temprana los factores de riesgo asociados al estrés parental puede contribuir a mitigar su impacto. Por ello, es esencial que los sistemas de salud y educación trabajen de manera conjunta. Desde el ámbito educativo es crucial implementar iniciativas de capacitación para los padres en áreas como estimulación temprana y desarrollo. Además, los centros escolares deben estar preparados para identificar y atender a las necesidades de los niños que nacen de manera prematura, proporcionando apoyos pedagógicos y emocionales.

Como conclusión, abordar el estrés parental asociado a la prematuridad requiere de un abordaje integral y multidisciplinar. Trabajar de manera coordinada garantiza que los padres y los niños reciban los apoyos necesarios para enfrentar los desafíos asociados a la prematuridad, promoviendo de esta manera el bienestar de las familias y el adecuado desarrollo infantil.

Referencias bibliográficas

Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual* (3rd ed.). Pediatric Psychology Press.

Casado Gómez, C., Moya Maya, A. y Corrales González, A. (2019). The very premature newborn: difficulties in the school. *Enfermería Global*, *18*(3), 554-578. https://doi.org/10.6018/eglobal.18.3.347121

Díaz-Herrero, Á., López-Pina, J. A., Pérez-López, J., de la Nuez, A. G. B. y Martínez-Fuentes, M. T. (2011). Validity of the Parenting Stress Index-Short Form in a Sample of Spanish Fathers. *The Spanish journal of psychology*, *14*(2), 990-997. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.44

Neri, E., Spinelli, S., Biasini, A., Stella, M. y Monti, F. (2013). Parenting preterm infants: Influence of parental gender and dyadic sensitivity on infants' cognitive and interactive development. *European journal of child development, education and psychopatology*, *1*(3), 141-155.

La educación del ser humano a través de las creencias

Imán Laroui Melih

Resumen

Fundamentación. El presente informe, está relacionado con la línea de investigación con el título de *"La educación del ser humano a través de las creencias".* A nivel general, busca la comprensión del término valor y su influencia en el ser humano en su vida cotidiana, como individuo en sociedad.

Son varios los conceptos o significados, respecto a la definición de valores. Los valores son principios, ideales o creencias que orientan el comportamiento del individuo y a una toma de decisiones. Tienden a representar lo que se considera deseable, correcto o importante en el desarrollo de la vida del ser humano Zambrano (1955), y va guiada de acuerdo a las convicciones y objetivos de cada individuo. El concepto etimológico de la palabra "*valor",* proviene del latín "*valorem",* lo que se traduciría "fuerza, capacidad". Deriva del verbo "*valere"*, que no sólo hace referencia a "ser fuerte" sino incluye términos cómo "tener capacidad para o poder" incluso "ser digno". De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), si buscamos en su diccionario la palabra valor, nos facilita y expone un total de trece definiciones y las relaciona con conceptos como la utilidad "aptitud para"; la estimación "como cualidad" e incluso con la virtud y firmeza. El estudio de los valores se suele referenciar en estudios filosóficos e ideológicos, desligado de las ciencias y técnicas educativas como menciona Hernández (1991, reimp, 2002). Pero sin embargo, tanto en la psicología como la economía y especialmente en la pedagogía, en un concepto, que está presente.

Objetivo. El objetivo principal de nuestra investigación es indagar el proceso de adquisición, percepción y vivencia de los valores del ser humano en su vida cotidiana como individuo en sociedad. Explorar cómo las diferentes tradiciones culturales y filosóficas han influido en la educación y el desarrollo humano. Determinar si los valores son esenciales para la educación del ser humano o si, por el contrario, se trata simplemente de una cuestión de creencias o mentalidades programadas por diversas culturas e ideologías. Es el propio alumnado, o familia del alumnado escoge su "propia" educación en valores. Eso quiere decir, que ¿todos tenemos el mismo punto de partida y de final en cuánto al concepto de valor? Evaluaremos si estos valores tienen un impacto visible y significativo en el progreso de la sociedad o si son meramente un adorno caritativo sin efectos reales.

Gran parte de nuestros registros relacionados con la educación, los valores, la moral y el desarrollo del ser humano se basan en autores tradicionalmente conocidos como Descartes y Platón, entre otros. Estos filósofos, considerados investigadores en nuestra época, son reconocidos como pilares fundamentales de nuestra sociedad actual y como grandes contribuyentes a la perspectiva del ser humano. A través de sus escritos y teorías, estos pensadores han influido en la forma en que entendemos la educación y su papel en la formación del individuo y la sociedad. Descartes, con su enfoque en la razón y el pensamiento crítico, y Platón, con su énfasis en la justicia y la virtud, nos han dejado un legado que sigue siendo relevante en la actualidad. Sus ideas nos invitan a reflexionar sobre la importancia de la educación no solo como un medio para adquirir conocimientos, sino también como un proceso para cultivar valores y principios éticos.

Metodología. Para abordar mi investigación, que se sitúa dentro de la rama educativa y filosófica, me enfoco en un estudio filosófico y hermenéutico de tipo interpretativo. Este enfoque me permitirá explorar, comprender y reflexionar en profundidad los fenómenos relacionados con la educación y su impacto en los valores y la moral.

En la primera fase, la población de estudio se centrará en la comunidad aragonesa, seleccionada por su cercanía y accesibilidad. Sin embargo, reconocemos que esta investigación no tiene límites geográficos ni culturales, por lo que el alcance podría expandirse conforme avancemos y descubramos nuevas direcciones y áreas de interés. Desde Lécuyer (2013), sobre cómo la curiosidad se nutre de manera natural, Rushkoff

(2018) y su perspectiva de la cultura digital influye en la sociedad como autores tradicionales como Rousseau, Freinet y Pestalozzi entre otros.

De partida se tiene intención de seleccionar una población y/o comunidad específica, la naturaleza expansiva de mi investigación, me permitirá potencialmente incorporar perspectivas de otras culturas y épocas, enriqueciendo así nuestro análisis y comprensión.

En este contexto, se analizarán diversas corrientes educativas y filosóficas, desde la antigüedad hasta la modernidad, evaluando cómo han modelado la educación contemporánea. Se prestará especial atención a las contribuciones de filósofos y educadores tanto occidentales como de otras regiones del mundo, para comprender cómo sus ideas sobre el valor y la moral han influido en los sistemas educativos.

Además, consideraremos la interacción entre la educación formal e informal, investigando cómo los entornos familiares y comunitarios contribuyen a la formación de valores en los individuos. Se examinará también el papel de las políticas educativas y las reformas implementadas en distintas épocas y lugares, para determinar su impacto en la formación moral y ética de los estudiantes.

Impacto esperado. Este tipo de propuestas de investigación pueden ser esenciales para el avance de la educación y para solidificar la base de nuestro sistema educativo, así como sociedades diversas e inclusivas. Por lo tanto, esta investigación puede contribuir significativamente al áreas de la educación, actuando como una chispa para futuras investigaciones. Aunque es posible que no sea siempre bienvenida, beneficiará tanto a la continuidad como a la contradicción de las investigaciones existentes. En ambos casos, proporcionará un enfoque especial para el debate y la discusión, promoviendo un diálogo constructivo y crítico que es vital para el progreso en el campo educativo. En definitiva, esta investigación busca no solo entender cómo la educación moldea los valores y la moral, sino también proporcionar una base sólida para futuras investigaciones y debates sobre el papel de la educación en la sociedad contemporánea y su potencial para generar cambios positivos y duraderos.

Referencias bibliográficas

Cella, P. (2021). «El hombre y lo divino» de María Zambrano. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, (22), 16-27.

Hernández, P. (1991). Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. México: Trillas.

l'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/

Rushkoff, D. (2018). La supervivencia de los más ricos y cómo traman abandonar el barco. Ctxt. Es| Contexto y Acción, Periódico digital, 1.

Emociones académicas y rendimiento: el papel mediador de la flexibilidad psicológica

Ginesa López-Crespo[1], Goshgar Mursalzade[2], Sonsoles Valdivia-Salas[3], Noelia Sánchez-Pérez[4]
[1,2,3,4]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. Investigaciones previas muestran que los estudiantes experimentan emociones específicas cuando llevan a cabo tareas académicas como asistir a clase, completar deberes o realizar exámenes (Pekrun et al., 2002; Tan et al., 2021). La importancia de las emociones académicas es crucial, ya que, entre otros motivos, se ha probado su relación con el rendimiento académico (Camacho-Morles et al., 2021; Villavicencio & Bernardo, 2013). Si bien se ha avanzado mucho en cuanto a la descripción de la tipología de emociones (orgullo, disfrute, vergüenza, aburrimiento, etc.), su valencia (positivas o negativas) o su carácter activador o desactivador (fisiológicamente activantes o desactivantes) (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Tan et al., 2021), sabemos menos acerca del impacto de lo que el estudiantado hace en relación a dichas emociones y su impacto sobre variables como el rendimiento académico. En este contexto, cobra relevancia el concepto de flexibilidad psicológica, que puede definirse como la tendencia a permanecer en el momento presente y adherirse a los valores personales incluso en situaciones adversas (Hayes et al., 2006; Malo et al., 2024). Por ejemplo, un estudiante con poca flexibilidad psicológica que sienta aburrimiento en clase actuará en función de ese estado interno (intentando evadirse de clase mirando las redes sociales) a costa de realizar actividades más significativas para sus estudios (atender en clase). Lo contrario será cierto para estudiantes con una alta flexibilidad psicológica, quien atenderá en clase a pesar de estar experimentando aburrimiento.

Objetivos. Partiendo desde esta perspectiva, el objetivo principal de este estudio es investigar el papel mediador de la inflexibilidad psicológica en la relación entre emociones académicas y el rendimiento académico.

Metodología. Se realizó un estudio de corte transversal en el que participaron un total de 261 estudiantes universitarios, de edades comprendidas entre los 18 y 26 años, quienes respondieron a cuestionarios autoinformados sobre emociones académicas y flexibilidad psicológica. En concreto, las emociones académicas se valoraron a través de la versión española (Sánchez Rosas, 2015) del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun et al., 2002). En concreto, por cuestiones de brevedad, se evaluaron las emociones de valencia negativa vergüenza, aburrimiento en clase y aburrimiento en los estudios. Para evaluar la flexibilidad psicológica se empleó la versión española (Ruiz y Odriozola-González, 2014) del Work-related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ) (Bond et al, 2013), adaptada a los estudios. Como medida de rendimiento académico, se tomó el promedio de calificaciones del cuatrimestre anterior.

Resultados. Los resultados del estudio muestran que emociones de valencia negativa como la vergüenza o el aburrimiento en clase se relacionan de forma indirecta con el rendimiento académico a través del efecto mediador de la flexibilidad psicológica. Esto es, las emociones de valencia negativa disminuyen la flexibilidad psicológica, lo que a su vez impacta en el rendimiento académico.

Conclusiones. Estos resultados resaltan la importancia de considerar la flexibilidad psicológica como una variable clave en la educación emocional del estudiantado.

Referencias bibliográficas

Bond, F. W., Lloyd, J., & Guenole, N. (2013). The work-related acceptance and action questionnaire: Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *86*(3), 331-347.

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 33*(3), 1051-1095.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1 – 25.

Malo, R., Acier, D., & Bulteau, S. (2024). Psychological flexibility: Toward a better understanding of a key concept. *Trends in Psychology, 32*(3), 734-759.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer, Boston, MA.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91-105.

Ruiz, F., & Odriozola-Gonzalez, P. (2014). The Spanish version of the Work-related Acceptance and Acion Questionnaire (WAAQ). *Psicothema*, 26(1), 63-68.

Sánchez Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): Internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar, 15*(1), 41-74.

Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learning effects: a systematic review. *International journal of environmental research and public health, 18*(18), 9678.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 329-340.

Exploring Safe Teaching through focus groups: A collaborative journey across Europe

Jorge Úbeda Gómez[1], María De la Torre[2]
[1]Universidad Complutense-Fundación Promaestro
[2]Fundación Promaestro

Abstract

This keynote presentation examines the use of focus groups (Guest et al, 2017) to explore the concept of Safe Teaching as part of the Let's Care project (Horizon EU). Based on recent research on secure attachment theory as a resilience factor (Berástegui et al., 2021) and predictor of academic performance (Quin, 2017; Ramsdal et al., 2015), the Let's Care project aims to prevent early school leaving among vulnerable students (such as those from minority or migrant backgrounds, low socio-economic status, or with learning disabilities), by creating emotionally safe and inclusive educational environments (Sabol et. al, 2012).

To achieve this, Safe Teaching focuses on the development of secure attachment-like relationships between teachers and students, where the teacher acts as a caring adult whom students can trust to provide emotional regulation and relatedness, and who challenges and supports them in their learning. These relationships promote students' well-being and prevent educational disengagement. The focus groups served as a collaborative platform for teachers to define Safe Teaching, identify its enablers and barriers, and suggest practical strategies for its implementation.

The focus groups involved ninety teachers from six European countries—Bulgaria, Italy, Lithuania, Poland, Portugal, and Spain—and a variety of educational levels. Guided by a structured script, discussions covered key dimensions such as the relationship between attachment and learning, classroom practices that promote inclusion and safety, and institutional factors that influence teacher-student relationships. Fieldwork facilitators first summarised the transcripts, and this summary was subjected to content analysis to categorise the information.

The participating teachers describe Safe Teaching as practices that facilitate collaboration, open communication, and personalisation of the teaching and learning process. In the classroom, the teachers highlighted the importance of fostering trust and respect between teacher and pupil, providing targeted help so that everyone can reach the learning objectives, creating spaces for group work and student participation, encouraging students to express their emotions, and resolving conflicts through mutual understanding.

A school culture that promotes belonging to the school community, embraces diversity, and facilitates collaboration among different stakeholders emerged as a prerequisite to Safe Teaching. School leadership plays a role by ensuring the school has a clear and shared vision of Safe Teaching, valuing teachers' contributions, allowing time for education professionals to share and reflect, and providing training for a safe and effective educational environment.

The role of families is also crucial, as they fulfil the students' physical and emotional needs, support their learning at home, maintain honest and trusting communication with teachers, and get involved in extracurricular activities. In addition, teachers identified systemic challenges such as lack of specialists within schools, excessive bureaucratic commitments, large class sizes, insufficient support to respond to cultural and language barriers, and instability in education laws.

The focus group results pointed to certain classroom practices that are useful to develop Safe Teaching, and emphasized the influence of families, management teams, teaching faculty and public administration on teachers' ability to develop positive relationships with students. The findings supported the theoretical framework of Safe Teaching and showed its validity in real contexts of application. In addition, they informed the development of criteria for two innovative tools: the Safe Teaching Observation Tool and the Pedagogical Reflection Tool. These tools facilitate observation, reflection, and improvement of classroom practices, and school and structural determinants, respectively, and have been used in a subsequent study with teachers within the framework of the Let's Care project.

This keynote highlights the value of participatory methods in educational research and demonstrates how teachers' voices can directly inform practical resources for professional development and systemic improvement (Martí, 2017). By addressing barriers and reinforcing enablers, the findings contribute to a robust theoretical and practical basis for implementing Safe Teaching, with the objective of increasing equity and inclusion in diverse European educational contexts.

Referencias bibliográficas

Ballesteros, B. y Gil Jaurena, I. (Coords). (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria.* Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

Berástegui, A. and Pitillas, C. (2021). What Does It Take for Early Relationships to Remain Secure in the Face of Adversity?, in M. Ungar. *Multisystemic Resilience*. Ed. Oxford: Oxford University Press.

Berástegui, A. Halty, A. y Pitillas, C. (2021). *Aprender seguros. Principios y estrategias para construir escuelas que cuidan.* Narcea.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.

Bowlby, J. (1978). *Attachment and Loss (1): Attachment.* Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Bowlby, J. (1988). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.

DeKlyen, M. and Greenberg, M.T. (2016). Attachment in Middle Childhood. In J. Cassidy and P. R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 3rd edition. The Guilford Press.

Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Nonprobability Sample Sizes. *Field Methods*, 29(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/1525822X16639015

Jornet, J., Sánchez Delgado, P. y Perales, M.J: . (2015). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Universitat de Valencia.

Kerns, K.A. and Brumariu, L.E. (2016). Attachment and Psychopathology in Childhood. In J. Cassidy and P. R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 3rd edition. The Guilford Press, pp. 265–286.

Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza -aprendizaje*. Grao.

Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf

Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Reviews Inc.*, *22*, 129-152.

Moser, A. and Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, *24*(1), 9-18. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. and Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Appl. Dev. Sci.*, *24*(1), pp. 6–36. doi: 10.1080/10888691.2017.1398650

Proyecto IMMERSE. *Integration mapping of refugee and migrant children*. Horizon 2020 de la Unión Europea en virtud del acuerdo de subvención nº 82253. https://www.immerse-h2020.eu/es/

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. Review of Educational Research, 87(2), 345–387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434

Ramsdal, G., Bergvik, S. and Wynn, R. (2015). Parent–child attachment, academic performance and the process of high-school dropout: a narrative review. *Attach. Hum. Dev.*,*17*(5), pp. 522–545. doi: 10.1080/14616734.2015.1072224

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.

Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy and P. R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 3rd edition. The Guilford Press, pp. 265–286.

Evaluación de la planificación como función ejecutiva mediante una aplicación informática: El caso del juego "Paso a Paso"

Patricia Pérez-Curiel[1], Juan Carlos Bustamante[2]
[1,2]Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.

Resumen

Introducción. Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos fundamentales para la regulación del comportamiento y el aprendizaje (Moriguchi et al., 2016). Dentro de ellas, la planificación es una habilidad esencial para la resolución de problemas y toma de decisiones (Miyake et al., 2000).

En los últimos años, el interés por evaluar y mejorar las funciones ejecutivas en el ámbito educativo ha aumentado significativamente (Gkora y Drigas, 2024; Parrado Torres, 2024), intentando superar la limitación de los enfoques más tradicionales que se han centrado en mediciones estáticas de las funciones ejecutivas.

En este contexto, se ha desarrollado la herramienta Adaptive Learning, una herramienta informática diseñada para la evaluación y optimización de las funciones ejecutivas (Navarro et al., 2022). Este trabajo presenta una investigación empírica centrada en la evaluación de uno de los juegos de esta plataforma: "Paso a paso", explorando su aplicabilidad en estudiantes de diferente edad y género. En este juego de planificación, los participantes deben resolver una serie de laberintos.

La investigación se desarrolla en un contexto real, con la participación de centros educativos de Aragón y Andalucía.

Fundamentación. El diseño de esta herramienta parte del modelo de funciones ejecutivas de Miyake et al. (2000). La herramienta también se fundamenta en la evaluación dinámica, un enfoque que ha demostrado ser particularmente efectivo en la identificación del potencial de aprendizaje en alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo (Shute, 2011). La evaluación dinámica se centra en el proceso de aprendizaje de la persona. Este enfoque resulta especialmente valioso en contextos educativos inclusivos, ya que permiten adaptar tanto la evaluación como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro et al., 2022).

El caso concreto del juego "Paso a paso" plantea 32 laberintos temáticos. En cada nivel, los participantes deben planificar la ruta más eficiente para alcanzar la salida. Cuando aparece el laberinto en pantalla, los participantes conocen cuál es la casilla de inicio y la de fin; pero existen una serie de reglas que deben recordar: recoger únicamente dos monedas, escoger el camino más corto, no moverse en diagonal y no atravesar casilla identificadas como paredes. Progresivamente los participantes se van enfrentando a retos más complejos.

Una de las características clave de la aplicación es su sistema de ayuda graduadas, diseñadas bajo un enfoque metacognitivo. Estas ayudas no proporcionan la solución directamente, sino que guían la reflexión del usuario mediante cuatro niveles de ayuda. Estas ayudas se presentan en formato texto (con o sin pictogramas) y en formato audio, favoreciendo la accesibilidad y la personalización del aprendizaje.

Objetivo. El objetivo principal de este estudio es evaluar la utilidad del juego "Paso a paso" como una herramienta dinámica para medir la planificación en estudiantes de diferentes edades, teniendo en cuenta también el género. Además, se busca analizar la efectividad del sistema de ayudas graduadas para guiar a los participantes hacia la resolución de las tareas propuestas.

Metodología. El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental, con un grupo experimental que interactuó con la aplicación. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia, contando con la participación de centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón y de Andalucía. Los participantes fueron divididos en tres grupos de edad (8-10, 11-13, 14-16).

La recolección de datos incluyó métricas de desempeño (número de movimientos, tiempo total y errores). Los resultados se prevén analizar con SPSS utilizando técnicas como ANOVA y pruebas post hoc para explorar diferencias por género y edad (Chaparro y Rojas, 2024).

Resultados. Los datos recogidos en este estudio están siendo analizados para identificar patrones en el desempeño de los participantes, así como el uso de las ayudas graduadas.
La investigación propone las siguientes hipótesis iniciales: (1) se espera que la edad influya positivamente en el desempeño, mostrando los participantes de mayor edad una mayor eficiencia y menor dependencia de las ayudas graduadas; (2) en cuanto al género, se plantea que las niñas muestren un desempleo más deliberado, caracterizado por un menor número de errores; por contra, se plantea que presenten tiempos de respuesta ligeramente superiores en comparación con los niños; y (3) se espera que las ayudas graduadas resulten eficaces, especialmente en los niveles más complejos.

Discusión. La evaluación de las funciones ejecutivas en el ámbito educativo ha estado tradicionalmente limitada a mediciones estáticas, que no permiten comprender ni su potencial de aprendizaje ni proporcionar información detallada para diseñar intervenciones ajustadas a sus necesidades concretas (Nguyen et al., 2025; Moriguchi et al., 2016). Este proyecto propone un enfoque alternativo, integrando evaluación y optimización en tiempo real. El juego “Paso a paso” ejemplifica este enfoque.
Además, la posibilidad de obtener datos en tiempo real representa un avance significativo en la evaluación de funciones ejecutivas, ya que permite a los docentes y profesionales de la educación tomar decisiones basadas en evidencia de manera más inmediata (Alabdulakareem y Jamjoom, 2020; Asif et al., 2023; Schute, 2011).

Conclusiones. El juego “Paso a Paso” se presenta como una actividad innovadora que combina tecnología y pedagogía. Los hallazgos de esta investigación contribuirán a la comprensión del potencial de la evaluación dinámica. Este estudio contribuye a la investigación en el ámbito de la neuroeducación y la educación inclusiva, proponiendo un modelo de evaluación que no solo identifica dificultades, sino que también ofrece herramientas para abordarlas de manera personalizada.
Futuros análisis permitirán confirmar las hipótesis planteadas, profundizando en el impacto de la edad y el género en el desempeño. Además, estos resultados abrirán nuevas líneas de investigación centradas en los demás juegos que integran la plataforma, evaluando su aplicabilidad en diversos contextos educativos.
En términos de impacto educativo, este trabajo ofrece una base sólida para el diseño de intervenciones pedagógicas basadas en la optimización de las funciones ejecutivas. Asimismo, la herramienta informática Adaptive Learning representa una oportunidad para seguir explorando cómo el aprendizaje personalizado puede integrarse en la evaluación y optimización de estas funciones, promoviendo mejoras significativas en las estrategias de enseñanza y en la accesibilidad educativa.

Referencias bibliográficas

Alabdulakareem, E., y Jamjoom, M. (2020). Computer-assisted learning for improving ADHD individuals' executive functions through gamified interventions: A review. Entertainment Computing, 33. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100341

Asif, I., Javed, M., Noor, A., Tauseef, S, Abbasi, A.H, Hassan, M.F. y Azim. M.E. (2023). Real-Time Neurocognitive Monitoring of Executive Functioning Tasks with and without Gamification Using Emotiv Insight. Annals of Neurology and Neurosurgery, 2(1), 1007.

Chaparro, J.K. y Rojas, L.T. (2024). *Entrenamiento neurocognitivo asistido por software y sus efectos sobre las funciones ejecutivas en niños*. Ediciones Universidad Simón Bolívar Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Gkora, V., y Drigas, A. (2024). Enhancing executive functions in children: a comprehensive review of interventions via digital technologies and future directions. *Scientific Electronic Archives, 17*(5). https://doi.org/10.36560/17520241974 Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, et al. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology 41*(1). 49–100.

Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, et al. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology 41(1): 49–100.

Moriguchi, Y., Chevalier, N. y Zelazo, P.D. (2016). Development of Executive Function during Childhood (Editorial). *Frontiers in psychology, 7*, 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00006

Navarro Hidalgo, J. J., Kovalčíková, I., Escolano-Pérez, E., Krejčová, L., Bustamante, J. C., Rodríguez-Ortiz, I. R., Orejudo Hernández, S., Pridavkova, A., Pokorná, D., Moyano, N., Moreno-Pérez, F. J., Vicente-Sánchez, E., Bravo Álvarez, M. Á., Alcaraz-Iborra, M., Skotinos, A., Makrides, G., García Gómez, A., Parrilla Pérez, Á., Ayllón Negrillo, E., Saldaña, D., Mourgues-Codern, C., Garrido Laparte, M. Á., Acero Ferrero, M. A., & Ortas de Haro, E. (2022). Handbook of activities and interactive games for dynamic assessment and optimisation of executive functioning. Universidad de Zaragoza.

Nguyen, L., Murphy, K. y Andrews, G. (2025). Design and development of a gamified cognitive training program targeting executive functions for older adults. Entertaining Computing, 52. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100892

Parrado Torres, H.G. (2024). Las funciones ejecutivas en el marco de la neuroeducación: una revisión de factores que han demostrado mayor impacto en las propuestas de intervención en los contextos escolares. *Journal of Neuroeducation, 5*(1), 69-84. https://doi.org/10.1344/joned.v5i1.45531

Shute, V. J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. *Computer games and instruction, 55*(2), 503-524.

Creatividad en Acción: Estrategias lúdicas para enriquecer la adquisición de una segunda lengua en el alumnado con altas capacidades a través de representaciones visuales.

Ana Leonarte-Benedí[1], Nerea Oto-Millera[2], Patricia Pérez-Curiel[3], Manuel Segura-Berges[4], Guillem Fernández-Catalán[5]
[1,2,3,4,5]Universidad de Zaragoza

Resumen

La detección e identificación de las altas capacidades se pueden realizar considerando los tres rasgos propuestos en el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1976), que son un alto grado de inteligencia (rasgo cognitivo, intelectual), un alto grado de compromiso con la tarea (rasgo creativo, productivo, motivacional), y un alto grado de creatividad (rasgo creativo, productivo). Además, algunas de las características que destacan en los niños con altas capacidades son un amplio vocabulario, una gran capacidad de expresión verbal y argumentación, una excelente memoria semántica y procedimental, y un rápido aprendizaje de las materias. Estos niños pueden empezar a leer antes de los tres años sin ayuda y tienen gran facilidad para aprender lenguas extranjeras (Gabinete Psicodiagnosis, 2023). Por ende, VanTassel-Baska et al. (2017) explican por qué deberían estudiar una segunda lengua: tienen habilidades verbales tempranas, muestran interés general por las palabras y el lenguaje, son lectores precoces, tienen un vocabulario avanzado y expresan deseo por establecer conexiones entre patrones lingüísticos.

García del Canto (2014) evidenció que la motivación intrínseca del alumnado con altas capacidades suele ser alta. Sin embargo, Feuchter y Preckel (2022) comparten la idea de que estos alumnos tienden a aburrirse cuando el contenido académico no representa un desafío, ya que poseen una rápida capacidad de comprensión, asimilación y aprendizaje (Bénony, et. al., 2007). Por ello, la falta de motivación intrínseca podría ser un problema si las actividades no se ajustan a su nivel de habilidad o intereses, provocando en ocasiones un bajo rendimiento y altas tasas de fracaso escolar (Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Para ello, González et al. (2021) proponen la implementación de estrategias creativas en el entorno académico, con el objetivo de mitigar esta desmotivación. Al participar en actividades diseñadas para el desarrollo del pensamiento creativo, estos estudiantes participan simultáneamente en procesos de aprendizaje significativos que les ayudan a acceder, recordar y aplicar activamente la información en la lengua objetivo, lo que a su vez conduce a la adquisición del idioma (Jones & Richards, 2016; Maley & Peachey, 2015). A menudo, se presta especial atención al vocabulario porque es indispensable para el logro lingüístico (Nation, 2013), y su adquisición requiere que los alumnos experimenten y utilicen las palabras de forma creativa en oraciones significativas para expresar ideas personales o construir nuevos significados (Ellis, 2016).

En esta línea, la creatividad hace referencia a la capacidad para resolver un problema de forma original, a través de una serie de procesos cognitivos como la identificación y reformulación del problema o la experimentación, partiendo de experiencias y conocimientos previos como punto de partida para la ideación de nuevas soluciones (Hu y Adey, 2002). Este proceso asociativo de ideas funciona, además, como un mecanismo de búsqueda dentro de un espacio semántico, en el que las personas con un alto nivel de creatividad son capaces de pasar de una subcategoría semántica a otra y realizar importantes asociaciones de palabras (Guentulle et al., 2024). Es por ello que las estrategias basadas en la asociación de palabras han tenido una gran importancia en el desarrollo de la creatividad a partir del tratado de Ribot (1900) sobre la imaginación, en el que aboga por la conexión entre el problema y la solución a través de esa asociación. En este sentido, Mednik (1962) aporta que, cuanto más remota sea esta asociación, más creativo será el resultado. En el caso de las personas con altas capacidades, la búsqueda de soluciones nuevas y de resultados diferentes se realiza de forma más proactiva ya que la creatividad está especialmente relacionada con las altas capacidades (Renzulli, 1986).

Sin embargo, hay muy poca investigación sobre la forma más efectiva de potenciar y promover el pensamiento creativo de los estudiantes mientras se adquiere el inglés como segunda lengua. Para hacer

frente a estos retos, muchos investigadores han propuesto el aprendizaje de vocabulario basado en juegos (Zou et al., 2021). Asimismo, Tourón (2020) enfatiza la insuficiencia de apoyo educativo para este alumnado, siendo imprescindible la incorporación de recursos educativos adecuados para el desarrollo de sus talentos. En este contexto, destaca el uso de la gamificación, ya que facilita la búsqueda de soluciones diferentes e innovadoras, al mismo tiempo que estimula la motivación en el aula y promueve un aprendizaje más activo (Peconio, et. al., 2021).

De esta manera, el objetivo del estudio es motivar al alumnado con altas capacidades en la adquisición del inglés a través de la representación visual del vocabulario de forma creativa. Para ello, en esta fase inicial del estudio, se propone el uso de estrategias de gamificación para dinamizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, para motivar al alumnado, especialmente a aquellos con altas capacidades a través del fomento de la creatividad.

Para dar respuesta a este objetivo, se ha diseñado el juego de cartas "Creativity", que está dirigido a la elaboración de ilustraciones creativas mediante la asociación forzosa de palabras aleatorias y su representación visual. De este modo, el alumnado deberá representar de manera visual las palabras en inglés que aparecen en ellas, profundizando en la adquisición de nuevo vocabulario, la comprensión semántica y la asociación de palabras.

En conclusión, esta herramienta permite combinar el desarrollo de habilidades lingüísticas y artísticas ya que a través de la representación visual de las palabras, los estudiantes pueden profundizar e internalizar los significados, favorecer la comprensión y aumentar el nivel del vocabulario. Además, aporta al alumnado con altas capacidades un medio para fomentar su motivación hacia el aprendizaje, superar nuevos retos, y apoyar el desarrollo de sus talentos. Como futura línea de investigación, se pretende proceder con la parte final del estudio y aplicar esta estrategia en las aulas para obtener evidencias empíricas sobre su efectividad para el desarrollo de la creatividad y la mejora de habilidades relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J. P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces [Link between depression and academic self-esteem in gifted children]. *L'Encephale*, *33*(1), 11–20. https://doi.org/10.1016/s0013-7006(07)91554-7

Feuchter, M. D., & Preckel, F. (2022). Reducing boredom in gifted education—Evaluating the effects of full-time ability grouping. *Journal of Educational Psychology, 114*(6), 1477–1493. https://doi.org/10.1037/edu0000694

Gabinete Psicodiagnosis. (2023). *Intervención psicoeducativa en niños superdotados*. Recuperado de https://www.psicodiagnosis.es/areaescolar/intervencion-psicopedagogica-alumnos-especiales/intervencion-psicoeducativa-en-nios-superdotados/index.php

García del Canto, M. C. (2014). Perfil de la motivación hacia el aprendizaje en alumnado con alta capacidad. Revista INFAD De Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *6(1)*, 277–288. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.745

González Castro, I., Vázquez García, M. A., & Zavala Guirado, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392

Guentulle, V., Nussbaum, M., Castillo, F., Chiuminatto, P., Spector, J. M., & Rojas, M. (2024). The relationship between creativity and language as measured by linguistic maturity and text production. *Thinking Skills and Creativity, 54,* 101636. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101636.

Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education, 24*(4), 389-403. https://doi.org/10.1080/09500690110098912

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*(3), 220-232. https://doi.org/10.1037/h0048850

Peconioa, G., Nardacchionea, G., & Doronzoa, F. (2021). Alumnos superdotados: de la identificación al uso de las tecnologías educativas. [Gifted students: from identification to the use of educational technologies]. Proccedings of the Second Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education, October 5–6, 2021, Foggia, Italy.

Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Trial Model: A Guide for developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly, 20,* 303-326. https://doi.org/10.1177/001698627602000327

Renzulli, J.S. (1986). La concepción de tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para la productividad creativa. [The three-ring conception of giftedness: A developmental modelfor creative productivity.] In Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (1986). Conceptions of Giftedness., Cambridge University Press. 332–357.

Ribot, T. (1900). Ensayo sobre la imaginación creativa. [Essai sur l'imagination créatrice.] F. Alcan.

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

Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de investigación educativa, 38*(1), 15-32. https://doi.org/10.6018/rie.396781

Van Tassel-Baska, J., MacFarlane, B & Baska, A. (2017). The Need for Second Language Learning. *Parenting for High Potential.* National Association for Gifted Children.

El desarrollo de la sensibilidad hacia el patrimonio lingüístico de Aragón entre el alumnado en magisterio. Diseño y resultados de una propuesta de innovación docente interdisciplinar.

Iris Orosia Campos Bandrés[1], Carmen Zavala Arnal[2], Jorge Salinas Ramón[3]
[1,2,3]Universidad de Zaragoza

Resumen

En su memoria de verificación, la titulación de Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza recoge un conjunto de competencias transversales referidas a la comprensión de la diversidad inherente a los escenarios educativos para favorecer el ajuste de la intervención pedagógica al contexto y a las necesidades del alumnado. La competencia transversal 2 establece como objetivo de la formación otorgada a las futuras y los futuros docentes el desarrollo de la capacidad de: "Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y transcendente, diseñando y desarrollando situaciones que atiendan a la diversidad del alumnado y lo impliquen en su aprendizaje y su trabajo". Por otra parte, la competencia transversal 8 establece como meta el desarrollo de la capacidad de "Comprender y reflexionar sobre la práctica educativa en entornos rurales". En la Educación Primaria en el territorio de Aragón, ambas competencias conllevan de forma implícita el conocimiento, la comprensión y la atención al patrimonio lingüístico del territorio, uno de los rasgos definitorios de muchos núcleos y escuelas –fundamentalmente rurales– del norte y del este de la Comunidad Autónoma.

A pesar de que las lenguas propias de Aragón cuentan con un amplio recorrido en las aulas de Educación Primaria –desde el curso 1984/1985 en el caso del catalán y desde el curso 1997/1998 en el del aragonés–, la inclusión explícita de conocimientos referentes a su historia o a su realidad social y educativa no se ha dado nunca en el marco de las materias obligatorias de los planes de estudios de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. Sin embargo, y de forma paradójica, el marco normativo referente a la introducción de estas lenguas en los proyectos educativos de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria situados en sus territorios de influencia, así como a su posible uso como lenguas vehiculares de áreas no lingüísticas, ha delegado hasta nuestros días esta cuestión en la voluntad de los equipos de dirección y de los claustros de los centros educativos (Benítez, 2015, 2016). En este sentido, los estudios previos de Martínez-Ferrer (1995) y Campos (2014, 2018, 2019) con maestros/as en formación y en activo revelan amplias carencias en el conocimiento de la realidad lingüística en Aragón y, con ello, la necesidad de desarrollar propuestas formativas entre las maestras y los maestros en formación que les permitan participar con mayor conciencia en la toma de decisiones a la que serán llamados/as en su futuro profesional.

Constatadas tanto la influencia de los claustros en lo referente a la normalización educativa de las lenguas de Aragón, como sus carencias formativas al respecto y la nula atención explícita a este patrimonio en las materias obligatorias de los planes de estudios en Magisterio en la Universidad de Zaragoza, se consideró oportuno desarrollar prácticas transversales vinculadas a esta cuestión en dos asignaturas cuyas guías docentes lo permiten, con objeto de concienciar al futuro profesorado de Educación Primaria sobre el valor del patrimonio lingüístico del territorio.

Todo ello condujo a la creación de un proyecto de innovación docente que ha involucrado en el curso 2024/2025 a las materias de "Didáctica de la lengua castellana en Primaria" y "Fundamentos de educación musical" que se imparten en el tercer curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria del Campus de Huesca. El proyecto ha conllevado el diseño e implementación de un conjunto de actividades formativas destinadas a promover entre el alumnado la sensibilidad hacia las lenguas propias de Aragón y la reflexión sobre el modo de integrarlas en diferentes materias del currículo aragonés de Educación Primaria.

Para analizar los resultados del proyecto implementado se ha estudiado la evolución de las actitudes del alumnado inmerso en la experiencia hacia las lenguas propias de Aragón desde una perspectiva mixta, a partir de la adaptación de la herramienta validada por Pascual *et al*. (2003) con docentes en formación en

el contexto del Principado de Asturias. El instrumento posee un apartado enfocado a valorar cuantitativamente las actitudes hacia las lenguas de Aragón y varias preguntas abiertas orientadas a conocer desde una perspectiva cualitativa la postura del alumnado ante diferentes supuestos vinculados a su presencia en el contexto escolar.

En el momento en el que se presenta esta propuesta de comunicación se han recopilado los datos previos a la experiencia, por lo que no se pueden sintetizar los principales resultados, que se presentarán en el marco del congreso. Respecto al análisis, todos los datos cuantitativos se codificarán en una base de datos que permitirá la realización de operaciones estadísticas de tipo descriptivo e inferencial, fundamentalmente referidas a la asociación de las variables "actitudes hacia el aragonés" y "actitudes hacia el catalán" con el momento de recopilación de los datos (pre / post experiencia), pero también con factores como el grado y el tipo de contacto previo con las lenguas objeto de atención. En cuanto a los datos correspondientes a las preguntas abiertas, se transcribirán y se analizarán mediante un procedimiento cualitativo basado en el análisis categorial emergente (McMillan y Schumacher, 2005), fundamentalmente con objeto de conocer el modo en el que la participación en la propuesta ha podido favorecer una evolución del sistema de creencias, representaciones y saberes (Cambra, 2000) del alumnado hacia el patrimonio lingüístico de Aragón.

Entre los resultados esperados la previsión es que la experiencia revele una mejora estadísticamente significativa en las actitudes hacia las lenguas propias de Aragón, si bien, en coherencia con la literatura previa (Huguet, 2006; Campos, 2020), se espera que el clima actitudinal tanto de forma previa como posterior a la experiencia sea significativamente más favorable respecto a la lengua aragonesa que al catalán. Asimismo, se espera hallar una asociación entre el grado de conocimiento de las lenguas en cuestión y las actitudes mostradas tanto en el momento previo como en el posterior a la experiencia formativa.

Referencias bibliográficas

Benítez, M.P. (2015). (De)construindo o marco lechislatibo ta l'amostranza ofizial de l'aragonés. *Luenga & fablas*, 19, 39-44.

Benítez, M.P. (2016). Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés. En M.P. Benítez, A. Eito, Ch. I. Nabarro y F. Nagore, *Contribuciones al estudio del aragonés* (pp. 13-64). Aladrada Ediciones.

Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Eds), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.

Campos, I.O. (2014). ¿L'aragonés en a escuela? Estudio de las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria. En Ch. Lozano y N. Sorolla (Coords.) *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología* (pp. 8-29). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, Institución Fernando el Católico y Gara d'Edizions.

------- (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

------- (2019). 'No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística'. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-24.

------- (2020). Estudi de les actituds dels estudiants de magisteri a l'Aragó cap al català. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, *30*, 265-280.

Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón.* Edizions l'Astral.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Pascual, J., Mori., M., González, X.A., Fueyo, A. y Atienza, J.L. (2003). *Interculturalidad y diversidad lingüística: estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*. Ediciones KRK.

Implementación del Taller de Moodle para la evaluación entre iguales en el estudio de casos en el Grado en Magisterio en Educación Primaria

Daniel Campos Bacas[1], Paola Herrera-Mercadal[2], Mayte Navarro-Gil[3], Pilar Villarrocha Ardisa [4]
[1,3,4]Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza
[2]Facultad Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. En la asignatura obligatoria "Procesos Evolutivos y Diversidad" (26612) del Grado en Magisterio en Educación Primaria el alumnado toma contacto con las diferentes necesidades educativas que pueden surgir a lo largo de esta etapa educativa; estudia los perfiles de Alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) conociendo sus características psicológicas y evolutivas y tomando conciencia de la diversidad en las aulas como un primer paso para la inclusión educativa y, posterior, respuesta y atención a las necesidades que puedan presentar. En esta asignatura se sigue una metodología de estudio de casos o método del caso que se completa con evaluación por pares. El uso de estas dos metodologías docentes apoya el paradigma propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde el objetivo principal ya no es transmitir/transferir conocimientos, sino facilitar y favorecer su adquisición, es decir, ayudar a aprender. El módulo Taller es un recurso que ofrece Moodle para la evaluación por pares permitiendo que el alumnado presente documentos, revise y evalúe el trabajo de otros estudiantes desde un rol activo.

Objetivo. El objetivo principal de este trabajo es evaluar la aceptación y valoración del alumnado con el uso del Taller de Moodle para la evaluación por pares en el estudio de casos en el marco de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza.

Metodología. La muestra se compuso de 73 participantes matriculados en la asignatura "Procesos Evolutivos y Diversidad" de segundo curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria (Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza). En la metodología docente de estudio de casos, en esta asignatura, se trabaja en grupos pequeños de tres alumnos/as donde éstos/as leen y resuelven casos de los distintos perfiles de ACNEAE incluidos en el programa. El alumnado cuenta con material teórico de apoyo y el profesorado acompaña con breves explicaciones sobre el contenido teórico. Al finalizar el caso, el estudiantado realiza la evaluación entre iguales de otro caso asignado a otro grupo. Como parte de la innovación docente, para la entrega del caso se habilitó el módulo Taller de Moodle para la realización de la evaluación por pares. El alumnado, por grupos, revisaba un caso de otros compañeros/as, asignado al azar por el profesorado. Al finalizar, el profesorado supervisó todo el proceso en la herramienta Taller, asignando una calificación a la entrega del caso y a la revisión realizada, pudiendo ajustar la nota asignada por el alumnado y por la herramienta Taller. Para facilitar la retroalimentaición y revisión del alumnado se utilizaron rúbricas de evaluación. Esta innovación se implementó en el quinto y último módulo de la asignatura, por lo que los módulos anteriores se realizaron siguiendo la metodología habitual: se trabajaba el caso asignado en grupos cooperativos y éstos se intercambiaba por email los casos para la revisión, entregando el caso y la plantilla de revisión a través de una tarea de Moodle. En el Módulo 5, antes de implementar el uso de la herramienta se realizó una breve sesión explicando su uso y funcionamiento. Al finalizar, se evaluó la opinión en términos de expectativas y satisfacción (escala de 0 a 10) y las preferencias del alumnado.

Resultados. Los resultados muestran que el alumnado evaluó la herramienta con las siguientes puntuaciones medias: utilidad (M = 8,55), satisfacción (M = 8,51), facilidad de uso (M = 9,08) y recomendación a otros estudiantes (M = 8,74). El 90,4% de los participantes, si tuviera la oportunidad,

elegiría la entrega y la evaluación por pares en la tarea del Taller de Moodle frente al método tradicional (intercambiar los casos por email y completar la plantilla en Word para subir a la tarea de Moodle).

Conclusión. En este trabajo se presentan datos de aceptación de la implementación del uso del Taller de Moodle como una innovación docente para la evaluación entre iguales en la metodología de casos, en alumnado del Grado en Magisterio en Educación Primaria. En general, la herramienta obtuvo buenas valoraciones, destacando la dimensión facilidad de uso, observándose que la mayoría de alumnado prefiere su uso frente al método tradicional, el que solo elige una minoría. Los resultados obtenidos van en la línea de los pocos estudios existentes sobre el tema apoyando su utilidad, fiabilidad y buena valoración por parte del alumnado. En conclusión, se considera este recurso como una forma de consolidar la metodología en la asignatura, ofreciendo alternativas pedagógicas, que facilitan el proceso de evaluación, convirtiéndose en un recurso que favorece el aprendizaje activo e incluye tecnologías con las que el estudiantado se siente familiarizado mejorando su experiencia de aprendizaje. Además, este recurso puede servir de ejemplo para la transferencia a otras asignaturas de la titulación.

Observación y feedback entre docentes universitarios para impulsar el desarrollo profesional y la colaboración

Francisca Moreno-Tallón[1], Begoña De la Iglesia Mayol[2], Núria López Roca[3], Dolors Forteza Forteza[4]
[1,2,3,4]Universitat de les Illes Balears

Resumen

Fundamentación. La Observación Entre Iguales (OEI) se presenta como un enfoque colaborativo en el que docentes con experiencia y estatus similares se observan mutuamente para identificar fortalezas, áreas de mejora y oportunidades de aprendizaje en su práctica pedagógica, para posteriormente ofrecerse retroalimentación constructiva mutua (Borko et al., 2010; Duran et al., 2020). Este tipo de colaboración, cuando se desarrolla dentro de una misma institución, facilita el crecimiento profesional, promueve la innovación docente y transforma el contexto educativo. A través de este proceso, se fomenta el aprendizaje entre parejas de docentes que reflexionan, y establecen objetivos concretos de mejora para optimizar la enseñanza (O'Leary, 2020).

La OEI ha demostrado ser eficaz en diversos aspectos del desarrollo docente. Según Alsaleh et al., (2017), este enfoque incrementa la seguridad de los docentes y potencia su aprendizaje sobre la enseñanza. Además, promueve cambios significativos en las concepciones pedagógicas, lo que permite una reinterpretación y mejora continua de las prácticas educativas (Bell & Mladenovic, 2008). A través de la retroalimentación recibida, los docentes logran descubrir y desarrollar sus fortalezas y potencialidades, al tiempo que reflexionan sobre sus capacidades de autorregulación, abordando y transformando sus debilidades (Whipp & Pengelley, 2017).

Otro beneficio destacado de la OEI es la mejora de la cohesión de los docentes de una misma institución. Este enfoque contribuye a fortalecer las relaciones entre los docentes, creando un clima de colaboración que impacta positivamente en el entorno educativo (Quinlan & Åkerlind, 2000). La observación entre iguales también permite a los docentes explorar y adoptar diferentes metodologías de enseñanza, ampliar sus habilidades de gestión del aula e incrementar sus competencias pedagógicas (Thomson et al., 2015).

La retroalimentación que se genera durante este proceso es un pilar básico para identificar aspectos concretos de mejora, fomentar la reflexión conjunta y promover el desarrollo profesional de los docentes. Este desarrollo, a su vez, repercute en una atención educativa de mayor calidad, mejorando tanto la enseñanza como el aprendizaje del alumnado (Muijs et al., 2018). Por todo ello, la OEI constituye una herramienta fundamental para mejorar la práctica docente, fortalecer la coordinación y fomentar la colaboración entre los profesores universitarios y, en consecuencia, favorecer el desarrollo profesional docente.

El objetivo principal de esta investigación es implementar un ciclo de OEI y retroalimentación en la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB), fomentando una cultura de colaboración entre el profesorado. Se pretende identificar cómo este proceso impacta en la mejora de la práctica docente, además de generar guías y recursos para su replicabilidad.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque empírico utilizando un diseño de investigación-acción, lo que permite una interacción dinámica entre la implementación y el análisis de los resultados. El proceso se estructura en un ciclo compuesto por cuatro etapas principales (O'Leary, 2020):

1. Pre-observación: En esta fase inicial, los docentes participantes definirán conjuntamente los objetivos y criterios de observación, apoyándose en guías metodológicas preestablecidas. Estas guías servirán como marco para orientar las decisiones y garantizar la coherencia en el proceso.
2. Observación en aula: Un docente actuará como observador mientras el otro desarrolla su práctica docente. Durante esta etapa, se tomarán notas detalladas y, cuando sea pertinente, se registrará la sesión en

formato audiovisual. Se garantizará la confidencialidad y el respeto mutuo para promover un ambiente de confianza.

3. Sesión de retroalimentación: Posterior a la observación, ambos docentes participarán en una conversación reflexiva. En esta sesión se compartirán impresiones, destacando fortalezas y proponiendo áreas de mejora fundamentadas en evidencias observadas.

4. Síntesis reflexiva: Finalmente, el docente observado elaborará un plan personal de mejora, incorporando los aprendizajes y las recomendaciones surgidas durante la retroalimentación. Este documento sintetizará los objetivos de mejora identificados.

El ciclo se lleva a cabo en dos iteraciones consecutivas, lo que permite profundizar en el análisis y evaluar los cambios a lo largo del tiempo. Además, el proceso se complementa con herramientas metodológicas como cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, entrevistas semiestructuradas y análisis cualitativo de reflexiones escritas.

En este estudio participan 10 parejas de docentes, motivadas por la mejora continua de su práctica pedagógica; quienes, de forma voluntaria, aceptaron implementar el ciclo de observación entre iguales recíprocamente.

Resultados. Los resultados preliminares han evidenciado un enriquecimiento significativo en la coordinación docente, lo que ha favorecido el establecimiento de dinámicas de trabajo cooperativo y reflexivo entre los participantes. Asimismo, se observa un incremento en la confianza y autorregulación de los docentes al enfrentar el desarrollo de prácticas educativas en el aula. Este fenómeno, a su vez, contribuye a un clima de colaboración positivo dentro de la institución.

Discusión y Conclusiones. La investigación en curso hace hincapié en la necesidad de abordar retos en la formación docente universitaria. Diversos estudios han demostrado que el uso de la observación entre iguales no solo mejora las competencias pedagógicas, sino que también fomenta una mayor cohesión entre el profesorado (Grainger et al., 2016; De la Iglesia et al., 2024). De acuerdo con Ribosa et al. (2024), se han de prever posibles resistencias iniciales debido a la falta de hábitos de observación entre iguales en el contexto universitario; resistencias que habrá que abordar a través de sesiones de sensibilización y formación previa. Además, se han identificado dificultades organizativas relacionadas con la disponibilidad horaria para combinar las sesiones de observación.

Esta experiencia en el ámbito educativo universitario presenta el potencial para establecer un modelo sostenible de desarrollo profesional docente, basado en la colaboración y el aprendizaje mutuo. La sistematización de los resultados facilitará la replicabilidad en otras facultades, contribuyendo de esta manera a la mejora continua de la educación universitaria.

Referencias bibliográficas

Alsaleh, A., Alabdulhadi, M., & Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research, 86*(36-49). https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.011

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. En *International Encyclopedia of Education, 7*(2), 548–556. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0

Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education, 55*(6), 735-752. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1

De la Iglesia Mayol, B., & Rosselló Ramon, M. R. (2018). Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (istof-ii) en un Contexto Educativo No-Anglosajón. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 16*(1). https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.006

Duran Gisbert, D., Corcelles Seuba, M., & Miquel, E. (2020). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professionaldocent. La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de psicopedagogia i orientació, 53,* 0049-61. https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636

Grainger, P., Crimmins, G., Burton, K., & Oprescu, F. (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education – A practitioner's reflection. *Reflective Practice, 17*(5), 523-534. http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2016.1146581

Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: How useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM, 50*(3), 395-406. http://dx.doi.org/10.1007/s11858-018- 0921-9

O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation: A guide to effective observation of teaching and learning* (1st ed.). Routledge.

Quinlan, K. M., & Åkerlind, G. S. (2000). Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context. *Higher Education, 40*(1), 23-52. http://dx.doi.org/10.1023/A:1004096306094

Ribosa, J., Corcelles-Seuba, M., Morodo, A., & Duran, D. (2024). Reducing teachers' resistance to reciprocal peer observation. *European Journal of Education*, *59*(2), e12606. https://doi.org/10.1111/ejed.12606

Thomson, K., Bell, A., & Hendry, G. (2015). Peer observation of teaching: The case for learning just by watching. *Higher Education Research & Development, 34*(5), 1060-1062. http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1034349

Whipp, P. R., & Pengelley, R. (2017). Confidence building through peer observation of teaching and peer coaching in university departments: A good investment for some and not others. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6*(2), 99-115. http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2016- 0059

Sara Cerrini Melauri y la escuela rural de Doccia: la educación democrática en la Italia de posguerra

Rita Baldi
Università degli Studi di Palermo

Resumen

El estudio de caso histórico sobre Sara Cerrini Melauri, maestra de primaria en Doccia, en las colinas toscanas, en los años cincuenta, permite comprender cómo, tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron nuevas prácticas educativas democráticas en las escuelas rurales italianas. A través de su experiencia, es posible reconstruir un periodo de profundos cambios en la educación, caracterizado por el abandono del modelo tradicional y autoritario y la introducción de métodos innovadores cada vez más extendidos. La acción de Sara Cerrini Melauri se inscribe en un contexto más amplio de experimentación de escuelas democráticas, su trabajo se sitúa en el marco de experiencias innovadoras como las de la maestra Maria Maltoni en San Gersolè y Don Lorenzo Milani en Barbiana, con el objetivo común de superar el modelo escolar tradicional basado en la simple transmisión de nociones y promover en su lugar el pensamiento crítico y la participación. Consciente de las dificultades del contexto rural en el que trabajaba, luchó por conseguir una escuela digna para sus alumnos, que hasta entonces estudiaban en una cocina de granja adaptada a aula. El método de la maestra Cerrini Melauri se centra en las necesidades de los niños y de la comunidad, basándose en el diálogo con las familias, la participación activa y el uso de instrumentos innovadores para estimular la creatividad, como la imprenta y el dibujo, considerados estrategias útiles para expresar emociones y pensamientos. Su trabajo se comparaba constantemente con el de figuras relevantes de la pedagogía italiana de la época, como Mario Lodi, Maria Maltoni, Idana Pescioli y Bruno Ciari. Un elemento clave de su enfoque era el uso de la correspondencia entre alumnos de diferentes escuelas, una actividad que fomentaba el desarrollo de las habilidades comunicativas y el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia. Este método permitía a los niños confrontarse con realidades diferentes, fomentando valores de democracia y participación cívica. Además, la profesora Cerrini Melauri creó espacios de confrontación entre los alumnos, fomentando el diálogo también con alumnos de otras escuelas para lograr una experiencia de diálogo más rica. Su compromiso la condujo a colaborar con el Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), una asociación fundada en los años cincuenta para promover una escuela innovadora y participativa. En ella se separó de los métodos rígidos y los libros de texto tradicionales, adoptando un modelo educativo basado en las necesidades reales de los alumnos y su participación activa en el proceso de aprendizaje. La experiencia de Sara Cerrini Melauri representó un concreto modelo de cómo la escuela puede convertirse en un lugar de crecimiento compartido, donde cada niño se sienta protagonista de su propio camino educativo. Su objetivo era crear una «escuela-comunidad», en la que la enseñanza se vinculara íntimamente a la vida social de la zona, valorando el diálogo, la colaboración y el aprendizaje cooperativo. Actualmente, en Italia, el Movimiento de Cooperación Educativa sigue impulsando la idea de una escuela capaz de ser parte activa del cambio. El Movimiento, de hecho, implica a profesores y pedagogos comprometidos con la valorización de las culturas de las que son portadores los niños. El objetivo es crear en las aulas un entorno que fomente la escucha, la comunicación auténtica y el encuentro con las distintas culturas. A través de un enfoque inclusivo e innovador, el Movimiento promueve prácticas educativas que reconocen y valoran la diversidad cultural, lingüística y social de los alumnos. Los profesores y pedagogos implicados se comprometen a crear metodologías de enseñanza participativas, capaces de estimular el pensamiento crítico, la creatividad y la cooperación. La atención no se centra únicamente en la transmisión de conocimientos, sino también en la creación de un contexto educativo en el que cada niño pueda sentirse escuchado, respetado y protagonista de su propio proceso de formación. En este sentido, el Movimiento se configura como una escuela-comunidad, como la creada por la maestra Cerrini Melauri en Doccia, abierta y dinámica, en constante

diálogo con la realidad escolar y social, con el objetivo de hacer de la educación un instrumento de crecimiento individual y colectivo.

Referencias bibliográficas

Betti C. (2016). Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 8, numero speciale, suppl. al n. 12/2016, pp. 79-96.

Borgini G. (2017). Un piccolo borgo, una grande idea. Corrispondenza di Sara Cerrini Melauri dal 1951 al 1966: Lettere da e per "Il paese in collina". Tipografia Poggiali, Rufina: Firenze.

Cerrini Melauri S. (1977). *Dal bambino alla comunità.* Centro di documentazione. Tipografia Nazionale: Pistoia

Cerrini Melauri S. (1985). *Il paese sulla collina.* Grafiche Badiali s.n.c.: Arezzo.

Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Unicopli: Milano.

Freinet C. (1967). *Le mie tecniche.* La Nuova Italia: Firenze.

Freinet C. (1973). *La scuola del popolo.* Editori Riuniti: Roma.

Giorgi P., Calgaro R. (2020). "Maestre di frontiera" Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo, *I quaderni delle Piccole Scuole*, Anno 2020- Quaderno N.2 Studi, Stampato e pubblicato on line sul sito del Movimento delle Piccole Scuole.

Piaton G. (1974). *Il pensiero pedagogico di Freinet.* La Nuova Italia: Firenze.

Pruneri F. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948, pp. 1-25. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34, 2.

S. Soldani (1996). *Maestre d'Italia*. Bari: Laterza.

Cercanía, esfuerzo y escuela. De la poética rodariana a la ética del hacer

Rosa Piazza
Università degli Studi di Palermo

Resumen

El objetivo de la investigación es reflexionar sobre el censo de la educación a través de la perspectiva pedagógico-cultural de Gianni Rodari. Una visión educativa y social que atribuye a la escuela un importante papel de cambio y que ve al niño como un sujeto activo que conoce la realidad y forma parte integrante de ella.

La perspectiva pedagógico-cultural que acompaña la poética de Gianni Rodari logra definir significativamente esos valores de cercanía, esfuerzo y democracia que anticipa la idea de una escuela como una "comunidad educativa" capaz de ofrecer a cada estudiante la oportunidad de desarrollar su propia personalidad, respetando la dimensión relacional y social de la vida.

La solidaridad y la responsabilidad son nociones clave en torno a las cuales gira la interpretación de Rodari de la educación. Pero, para que estos conceptos no se queden en meras abstracciones, desprovistas de toda referencia a la experiencia personal, hay que subrayar que, según Rodari, las cuestiones sociales no deben limitarse al conocimiento, sino que deben involucrar la práctica ética.

Desde este punto de vista, el niño se resuelve en un habitante activo del mundo, "trazado por las relaciones que lo constituyen, sin ningún residuo significativo fuera de ellas" (Cambi, 1985).

Por lo tanto, la sociabilidad y la cercanía no se aprenden de forma teórica sino manera directa, a través de la experiencia cotidiana.

Coinciden con un tiempo y una experiencia cualitativamente positivos que permiten el crecimiento de la motivación personal para las relaciones sociales, la participación y la construcción de historias de auténtica reciprocidad.

Si la cercanía no es simplemente una categoría abstracta, sino una intención concreta que se convierte en una disposición correcta con respecto a la alteridad, la experiencia es absolutamente primaria. Y lo es porque "las experiencias no son meros discursos". Es así porque "los niños necesitan *cosas más grandes que ellos mismos*. [...] Necesitan participar en *cosas reales*. [...] Necesitan concebir ideales y aprender a amarlos por encima de todo" (Rodari, 2020).

Este *compromiso de hacer* es precisamente el acto práctico por el cual el niño se dirige hacia una vida éticamente positiva.

La función educativa del *hacer* es, pues, la colaboración, donde todo resulta del trabajo de muchos: cultiva el sentido de la solidaridad social y constituye la experiencia viva de la dependencia recíproca del trabajo de cada uno con respecto al de los demás. La ventaja es mayor cuando el niño, en un constante entramado relacional que involucra a todos al mismo tiempo, en primer lugar, se convierte en un recurso para los demás y, en segundo lugar, se encuentra cada vez más involucrado en el desarrollo de sus propias habilidades.

"No hay hazañas imposibles cuando los hombres trabajan juntos, en el amor y el acuerdo" (Rodari, 2011).

La posición de Rodari fuerza la responsabilidad personal y colectiva y valores como el deber, la cercanía y el esfuerzo. Hacerse responsable, por lo tanto, no es solo un problema individual. Concierne a todos, ya que cada uno *debe* asumir su parte de responsabilidad por sí mismo y por los demás. De lo contrario, ¿qué sentido tendría hablar de acción común, preocuparse por ella? Y esto es lo que hace Rodari cuando introduce en su discurso el tema de la *infancia social* (Cambi, 1985). En realidad, se apresura a precisar que el pionero activo, un ciudadano incansable, está tejido por las relaciones que lo constituyen, sin ningún significado fuera de ellas, por lo que, estando en el entorno y participando en él, debe activarse en una especie de ejercicio existencial de cambio y vivir la experiencia participativa como una práctica indispensable de "esperanza": "son tus hermanos y debes hacer algo por ellos" (Rodari, 1951).

Es por eso que Rodari asocia inmediatamente cualquier grupo de personas o la mera suma de individuos con la dimensión colaborativa. Esto se debe a que no puede haber éxito individual sin éxito colectivo.

A partir de esta idea surgen sus propuestas metodológicas, que son tanto un deseo de respuesta a esta necesidad como un compromiso con los jóvenes. Los "grupos de estudio" (Rodari, 1951), los "círculos de estudio", son, a diferencia de una enseñanza meramente transmisiva, espacios generativos donde la discusión de los estudiantes se convierte en una forma de fomentar experiencias *de convivencia democrática y apertura a la diversidad* (D'Addelfio, 2011). Aquí el *grupo* se convierte, una vez más, en la clave para una participación explícita y fructífera que permite, prepara y adapta el pensamiento positivo y favorece la forma de una existencia verdaderamente concreta (Piazza, 2023).

"Solo se ayudarán con la discusión, con las observaciones, con las sugerencias, cada uno enseñará al otro lo que sabe, y sobre todo le enseñará a trabajar" (Rodari, 1951).

Frente a este reconocimiento positivo del estudio comunitario, parecemos trazar en el discurso de Rodari un llamamiento igualmente apasionado a la defensa de la posibilidad de preservar siempre espacios adecuados para hacer y pensar (Iervolino, 2023).

Por lo tanto, este camino de investigación tiene como objetivo restaurar un nuevo universo de valores, modelos educativos y culturales en muchos aspectos aún por realizar. Un nuevo compromiso pedagógico que se concreta en el ejemplo de una sociedad democrática fundamentada en ideales de solidaridad, de intercambio y de auténtica cooperación comunitaria.

Referencias bibliográficas

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.

Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari.* Edizioni Dedalo. Bari, p. 129.

D'Addelfio, G. (2011). *Filosofia per bambini ed educazione morale*. Brescia. Ed. La Scuola, p. 36.

Iervolino, L. (2023). *Gianni Rodari. Vita, Utopie e militanza di un maestro ribelle*, Roma. Redstarpress, ebook.

Piazza, R. (2023). *Inclusione*, Brescia. Scholé, p. 229.

Rodari, G. (1951). *La posta di Candido*. «Pioniere», n. 37.

Rodari, G. (1951). *Scuola festa di tutti i giorni*. «Pioniere», n. 40, 14 ottobre.

Rodari, G. (1951). *Scuola festa di tutti i giorni*. «Pioniere», n.40, 14 ottobre.

Rodari, G. (2011). *Tante storie per giocare*. Trieste. Einaudi ragazzi, pp. 105-106.

Rodari, G. (2020). *Scuola di fantasia*, [1992]. Introduzione di Paolo Fallai, Milano edizione digitale. La Nave di Teseo, pp.19/20.

Romano, L. (2022). *Comunità*, Brescia. Scholé.

El “derecho de nominación”. Un nuevo derecho para las niñas y los niños en las escuelas italianas

Emiliano Macinai[1], Marianna Piccioli[2]
[1]University of Florence
[2]University of Rome "Foro Italico"

Resumen

La comprensión y representación de los acontecimientos en la mente humana siempre ha sido objeto de estudio en diversos campos y los Estudios Culturales emergen como una disciplina interdisciplinaria que analiza la cultura humana en todas sus formas (Appadurai, 2013; García Canclini, 1999; Hall, 1980, 1992, 2011; Hoggart, 1970; hooks, 2000, 2020; Williams, 1976). Entre los enfoques de esta disciplina, el Modelo Cultural de Estudios de la Discapacidad se destaca por la idea de que la discapacidad es una construcción sociocultural (Finkelstein, 1996; Goodley et al., 2018; Medeghini, 2015; Medeghini et al., 2013; Oliver, 1996, 202), estudiando la forma en que la cultura dominante crea imágenes estereotipadas de las personas con discapacidad también a través del uso discursivo del lenguaje (Foucault, 1972, 1998, 1999). El Modelo Cultural de Estudios sobre la Discapacidad nos proporciona las herramientas necesarias para combatir los estereotipos sobre la discapacidad, ayudándonos a comprender cómo los construye la cultura dominante y, al mismo tiempo, ofreciéndonos estrategias para deconstruirlos (Piccioli, 2020). Siguiendo este tipo de razonamiento podemos leer las modificaciones introducidas en Italia en la Ley 104/1992 desde un punto de vista cultural a través del lenguaje adoptado y a través de las indicaciones de carácter cultural que se proporcionan en forma de prescripciones. Decreto Legislativo núm. 62, de 3 de mayo de 2024, es la última de las modificaciones de la L.104/1992 y se centra en el uso de la lengua, rediseñando los valores socioculturales de la ley que emerge muy transformada. Se ha establecido el derecho de una persona, niña o niño con discapacidad a oír de sí mismo sólo mediante el uso de unas palabras y no de otras, estableciendo lo que podríamos definir como "el derecho de nominación", en el sentito de derecho de ser nombrado. ¿En qué medida se tiene en cuenta este nuevo derecho en los planes trienales de oferta educativa de los colegios? Esta es la pregunta que intentaremos responder a través de esta contribución que presenta los resultados del análisis de la documentación escolar en relación a las etiquetas de nominación adoptadas en relación al enfoque cultural adoptado. El análisis de la documentación muestra que "el derecho de nominación " todavía se practica poco y pone de relieve qué enfoques culturales se adoptan. Este tipo de lectura de la documentación se basa en la creencia de que en la construcción de significados que nos permiten conocer y hablar de los fenómenos del mundo real, las palabras cumplen con una función fundamental: sirven para nombrar lo que los ojos y los pensamientos ven y captan. Sin palabras, los ojos permanecerían ciegos ante el mundo y los pensamientos permanecerían vacíos y confinados en la interioridad del sujeto (Casalegno, 1997). A través del lenguaje verbal, con su poder de evocar imágenes mentales, se realiza el acto comunicativo que es mucho más que una simple transmisión de información (Paccagnella, 2004). La comunicación confiada al lenguaje es más bien la realización de un proceso de construcción colectiva y compartida de significados (Watzlawick, 1984). No es exagerado decir que a través de la comunicación logramos mucho más que un intercambio de información: en cierto sentido, construimos y reconstruimos un mundo común de significados a través del intercambio verbal de símbolos (Macinai, Biemmi, 2023). El primer esfuerzo hacia el conocimiento es un esfuerzo cognitivo, o más bien metacognitivo, por esclarecer los procesos perceptivos, intelectuales y reflexivos a través de los cuales construimos, deconstruimos y reconstruimos constantemente los significados que atribuimos a la realidad, dándole forma (Morin, 2000). Si esto es cierto, entonces la reflexión sobre el lenguaje y, en particular, sobre las palabras constituye una de las condiciones previas para cualquier esfuerzo relacional, comunicativo y dialógico destinado a combatir los procesos de exclusión y prejuicio.

Sabemos muy bien, por ejemplo, cómo actúa el prejuicio racista en la mente y la conciencia de dominadores y dominados (Taguieff, 1994). Sabemos que la diferencia "racial", dada por sentada hasta el punto de naturalizarse, es la punta del iceberg del prejuicio: es lo que emerge a la superficie, mientras que invisibles bajo el agua se encuentran la relación de poder y la necesidad de control y de posesión material y física, política y simbólica (Paolucci, 2011). Sabemos que esta relación de poder se mantiene como tal mientras ambos actores involucrados sigan el mismo guión y sabemos que el guión lo escriben quienes tienen el poder para hacerlo. Sabemos que sólo cuando el dominado haya ganado su propia conciencia redimiéndose del papel que ese guión le ha asignado, esa relación de dominación dejará de parecerle obvia (Freire, 1971). Y, finalmente, sabemos que, para ganar su propia conciencia, el dominado necesitará nuevas palabras, o hacer suyas y sólo suyas las palabras con las que ha sido dominado hasta entonces. Representado de manera muy esquemática, este es el proceso que ha deconstruido otros *–ismos* que ciertamente conocemos (más o menos) bien. El racismo, el sexismo, el capacitismo, el childismo siguen presentes en los escenarios actuales de la vida social, pero necesitamos de herramientas para reconocerlos y estrategias para desactivarlos: las palabras son las herramientas y fomentar el derecho a usarlas es la estrategia.

Referencias bibliográficas

Appadurai A. (2013). *The future as asymmetry*. London: Verso.

Casalegno P. (1997). *Filosofia del linguaggio*. Roma: Carocci.

D.Lgs., 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*.

Finkelstein V. (1996). The social model of disability. In *Disability & Society*, 11(1), pp. 31–46.

Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.

Foucault M. (1998). L*e parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.

Foucault M. (1999). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Milano: Mondadori.

García Canclini N. (1999). *La cultura en acción: De la diversidad a la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Goodley et al. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

Hall S. (1980). *Encoding/decoding*. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language*, pp. 128-138, London: Hutchinson.

Hall S. (1992). *The twelve cultural paradigms*. London: Sage Publications.

Hall S. (2011). *Che cos'è la cultura popolare?*, Roma-Bari: Laterza.

Hoggart R. (1970). *Schools of English and Contemporary Society*. In R. Hoggart, *Speaking to Each Other, II*, pp. 246-259, London: Chatto & Windus.

hooks b. (2000). *All about love: New visions*. New York: William Morrow & Company.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

Macinai E., Biemmi I. (2023). Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile. STUDIUM EDUCATIONIS, vol. 2, pp. 102-110.

Medeghini R. (Ed) (2015). N*orma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.

Medeghini et al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento: Erickson.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.

Oliver M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan Education.

Oliver M. (2023). *Le politiche della disabilitazione*. Verona: Ombre Corte.

Paccagnella L. (2004). *Sociologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.

Paolucci G. (2011). *Introduzione a Bourdieu*. Roma-Bari: Laterza.

Piccioli M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.

Taguieff P.A. (1994). *La forza del pregiudizio*, tr. it. Bologna: il Mulino.

Watzlawick P. (1984). *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism)*. New York: Norton.

Williams R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana/Collins.

Estado actual de la atención a la diversidad en los centros educativos de infantil y primaria de Aragón: Desarrollo y aplicación de un protocolo de evaluación

Alberto Aibar Solana[1], Javier Conde Piracés[2], Cecilia Latorre Cosculluela[3]
[1]Universidad de Zaragoza

Resumen

El análisis de la atención a la diversidad y la inclusión educativa supone una cuestión de enorme relevancia en el panorama educativo actual. En este sentido, la realización de evaluaciones periódicas del estado de estas cuestiones permite conocer, entre muchas otras cuestiones, los posibles avances que se van logrando en esta materia, identificar las necesidades existentes y desarrollar a partir de ahí líneas de acción para su mejora. En base a estos hechos, se presenta en esta propuesta de investigación un protocolo de evaluación para un estudio que realizará un análisis en profundidad de diferentes cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

A grandes rasgos, el estudio tiene como objetivo evaluar el estado actual de la atención a la diversidad en los centros educativos de Infantil y Primaria de esta comunidad autónoma. La investigación se llevará a cabo mediante un enfoque eminentemente cuantitativo basado en encuestas que serán aplicadas a una muestra representativa de centros de Educación Infantil y Primaria desde una perspectiva de análisis multinivel. Más concretamente, se diseñarán y aplicarán dos cuestionarios que permitan recoger información desde dos niveles de anidamiento: profesorado y centros educativos. El cuestionario dirigido al profesorado permitirá analizar diversas variables entre las que se incluirá la cantidad y calidad de formación recibida en materia de atención a la diversidad (y basada en los indicadores propuestos por Hutzler et al., 2005), así como la percepción del profesorado sobre la atención a la diversidad (utilizando algunos indicadores del estudio de Cuadrado et al., 2023). Otro aspecto a analizar será la percepción del uso de una pedagogía inclusiva (adoptando los criterios del estudio de Tarantino et al., 2022). También se considerarán las actitudes docentes hacia la inclusión (de acuerdo con los indicadores de Kudlacek et al., 2002) y, de igual modo, otras variables relacionadas con tendencias sociales, políticas y culturales del profesorado, como por ejemplo su posición política en el espectro izquierda-derecha. Obviamente se evaluarán variables sociodemográficas que nos puedan dar un perfil del profesorado (p. ej., años de experiencia, formación, etc.).

En el segundo nivel de anidamiento se evaluará mediante un cuestionario destinado a los equipos directivos diferentes variables contextuales referentes a los propios centros educativos y al contexto en el que se ubican. Se evaluará, entre otras variables, el partido político que gobierna en la localidad y la densidad de población (tomando como referencia el análisis contextual llevado a cabo por Westling, 2018). Además, se analizará la asignación presupuestaria otorgada al centro por la administración educativa y el número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) matriculado en el centro (siguiendo el protocolo del trabajo de Giangreco, 2011). Se considerará también el número de docentes especialistas que trabajan en el centro, así como la percepción de los miembros del equipo directivo sobre la eficacia de los planes de atención a la diversidad y acción tutorial (en este último caso, diseñando preguntas “ad hoc” para la recogida de la información). Finalmente, se incluirá una evaluación del apoyo percibido por parte de la administración educativa en el desarrollo de políticas inclusivas en los centros (tomando como referencia la investigación de Hutzler et al., 2019).

A nivel de procedimiento la investigación se llevará a cabo en varias fases sucesivas a lo largo del año 2025. En primer lugar, se procederá a la selección de una muestra representativa de centros de Infantil y Primaria en Aragón. Posteriormente, se contactará con los centros a través de la administración educativa y se solicitará su participación en el estudio, solicitando los permisos correspondientes. Una vez establecido el contacto, se procederá a la recogida de datos distribuyendo los cuestionarios de manera online, tanto a

profesorado como a equipos directivos. Posteriormente, se llevará a cabo un análisis multinivel de los datos recopilados, lo que permitirá examinar de manera independiente el efecto de las variables individuales del profesorado por un lado, y de las diferentes condiciones contextuales de los centros educativos por otro.

En términos generales, este estudio pretende ofrecer una radiografía actual sobre el estado de la atención a la diversidad y la inclusión educativa en los centros escolares de Aragón, lo que permitirá identificar algunas posibles fortalezas y áreas de mejora. Además, el análisis de los resultados posibilitará extraer una serie de conclusiones tanto a nivel individual (es decir, desde la perspectiva del docente como profesional) como institucional (es decir, desde la perspectiva más general del centro), lo que permitirá la posterior individualización de estrategias de intervención. En definitiva, este estudio va a permitir analizar en nuestra comunidad autónoma los factores individuales y contextuales que influyen en la implementación de políticas inclusivas en los centros educativos de infantil y primaria.

Referencias bibliográficas

Cuadrado, E., Domínguez-Herrera, B., Luque, B., Moyano, M., & Tabernero, C. (2023). Construction and Validation of the Perception of Attention to Diversity Scale (PADS). *Education and Urban Society*, *55*(5), 555-576. https://doi.org/10.1177/00131245211069945

Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2011). Revisiting Personnel Utilization in Inclusion-Oriented Schools. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 121-132. http://doi.org/10.1177/0022466911419015

Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, *20* (3), 309–327. https://doi.org/10.1080/08856250500156038

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(3), 249-266. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183

Kudláček, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *19*, 280-299. https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.280

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, *36*, 100456. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456

Westling, D. L. (2018). Inclusion in the United States: correlations between key state variables. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. http://doi.org/10.1080/13603116.2018.144134

Factores influyentes en la autoeficacia de un docente en formación de cara a garantizar una Educación Física inclusiva

Bruno Lamesa Aldaz [1], Emilio Royo Ortín[2], Mónica Aznar Cebamanos[3]
[1,2,3]Universidad de Zaragoza

Resumen

Coll (2007) define el término de competencia como un saber hacer que implica movilizar e integrar procedimientos, actitudes, valores y normas, hechos y conceptos para aplicarlos a situaciones relevantes. Concibiendo el garante de la inclusión en educación física (EF.) como una situación relevante, se tiene en cuenta la competencia que desempeñan los docentes de educación física de cara a la inclusión. Bandura (1997) explica las fuentes que influyen en el concepto de autoeficacia de un individuo (en este caso enfocado al garante de la inclusión en EF) destacándose experiencias pasadas, estados emocionales, persuasión o disposición de estrategias y recursos entre otros. A través de este estudio, se pretenden reflejar desde la teoría de la autoeficacia diferentes factores relevantes que podrían incrementar esa autoeficacia docente en el ámbito inclusivo (Gentile et al., 2023). A su vez, mediante un enfoque retrospectivo se busca encontrarle un posible significado a los resultados obtenidos a través del estudio que se plantea. La muestra recogida comprendió a un total de 68 docentes en formación (estudiantes de magisterio con mención en EF) que cumplimentaron el instrumento validado SE-PETE-D (*Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities)* (Block et al. 2013) y adaptado al contexto y sistema educativo español por Reina et al. (2016). Los resultados mostraron una moderada y alta percepción de autoeficacia en los docentes en formación. En consecuencia de lo expuesto, se desarrollan y conocen cuáles podrían haber sido esos factores influyentes que han determinado los resultados y puntuaciones obtenidos a través de esta investigación:

Un factor que podría determinar e influir en la autoeficacia de un individuo de cara al garante de la inclusión se trata de la familiarización con esta (Gentile et al., 2023) siendo la teoría del contacto (Allport, 1979) un posible constructo teórico de relevancia a atender de cara al aumento de la autoeficacia docente a través de la familiarización. La teoría del contacto (Allport, 1979) enfatiza la interacción directa entre personas con y sin discapacidad como una herramienta para mejorar sensibilizar y familiarizar hacia la inclusión, siendo también un constructo teórico influyente en este ámbito actitudinal. Otro factor de relevancia que influye en la autoeficacia docente y es concebido como un aspecto fundamental de cara a un perfil competencial en el ámbito de la inclusión, reside en las actitudes que el individuo presenta respecto a estas (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013). A su vez, este aspecto guarda relación con el factor influyente desarrollado anteriormente, sosteniendo que una interacción directa con personas con discapacidad va a favorecer tanto esa familiarización como actitudes positivas (Armstrong et al., 2017). Finalmente, se destaca la relevancia del bagaje de un individuo respecto al uso y conocimiento de estrategias, métodos y propuestas inclusivas a través de un aumento y mayor demanda de estas (Abellán et al., 2021; Reina et al., 2019). Gentile et al. (2023) refleja cómo los resultados de alta autoeficacia se encuentran directamente relacionados con la aplicación de diferentes estrategias y propuestas inclusivas, a su vez, otros resultados en la literatura científica reflejan las actitudes positivas (otro de los factores influyentes en el concepto de autoeficacia de un individuo) como un requisito fundamental para la aplicación de estrategias inclusivas (Avradamis y Norwich, 2002).

El planteamiento de estos aspectos como posibles factores relacionados entre sí e influyentes en los resultados del estudio subrayan como necesidad focalizar la formación de docentes en términos de EF inclusiva (independientemente de la etapa en la que se encuentren) en función de estrategias y experiencias inclusivas, la familiarización con individuos con discapacidad a través del contacto directo y la mejora de actitudes y sensibilización de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

Abellán, J., y Hernández-Martínez, A. (2021). Aprendizaje-servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, 96*(35.1). https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83261

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Basic Books.

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., y Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal, 10*(1), 11-22. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003

Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., y Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly, 30*(2), 184–205. https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161*, 34-39.

Gentile, A., Giustino, V., Rodriguez-Ferrán, O., La Marca, A., Compagno, G., Bianco, A., Battaglia, G., y Alesi, M. (2023). Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *Frontiers in Psychology, 14*, 1158082. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1158082

Jiménez-Monteagudo, M. L., y Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una EF inclusiva: Situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 13*(51), 471-494.

Reina, R., Hutzler, Y., Íñiguez-Santiago, M. D., y Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(1), 132-149.

Propuesta Didáctica para Integrar la Perspectiva de Género en la Enseñanza y Aprendizaje del Pensamiento Computacional

Yucnary-Daitiana Torres-Torres[1], Marcos Román-González[2], Juan Carlos Pérez-González[3]
[1]Escuela Internacional de Doctorado Universidad Nacional de Educación a Distancia EIDUNED
[2]Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Facultad de Educación,
[3] Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, Facultad de Educación,

Resumen

La subrepresentación de las mujeres en el ámbito del Pensamiento Computacional (PC) y en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) sigue reflejando un carácter marcadamente masculino (Charlie, 2018) ello dificulta la integración, participación y desarrollo profesional de las mujeres en estos contextos (Cotino-Arbelo et al., 2025). Dicha subrepresentación no se debe únicamente a factores educativos, también responde a barreras estructurales y sociales que limitan su participación y generan brechas de género (UNESCO, 2019). Entre ellas se incluyen estereotipos de género, falta de sensibilización en las comunidades académicas para integrar y responder las necesidades educativas del colectivo femenino, falta de referentes femeninos, entre otros (European Commission, 2021).

Distintas investigaciones indican que las niñas enfrentan múltiples obstáculos que limitan su progreso educativo, especialmente en áreas vinculadas al PC y las disciplinas STEM. Entre estos obstáculos se encuentran la discriminación por razones de género, los estereotipos de género y diversos factores de índole cultural y social. Las normas sociales impuestas, junto con la insuficiencia de apoyo y oportunidades para participar en actividades formativas como laboratorios o proyectos tecnológicos, generan un entorno educativo diferenciado que frecuentemente orienta a las niñas hacia carreras tradicionalmente consideradas "femeninas", alejándolas de áreas de estudio relacionadas con el PC y STEM (Napp, 2022; UNESCO, 2019; UNICEF, 2023).

Pese a distintas iniciativas enfocadas en reducir las barreras estructurales y sociales que perpetúan las brechas de género, la desigualdad continúa siendo una realidad en el contexto del PC y STEM (Bernabeu, 2020; Méndez, 2020).

Con el objetivo de proponer acciones pedagógicas y didácticas transversales e interdisciplinares que buscan disminuir estas brechas de género en la enseñanza y el aprendizaje del PC y que repercuten en áreas STEM, se han desarrollado tres estudios. El primero permitió conocer la percepción y motivación de los estudiantes hacia el PC e identificar brechas de género claves en la enseñanza y aprendizaje del PC (Torres-Torres et al., 2022). El segundo enfocado en testar estrategias didácticas en la enseñanza y aprendizaje del PC desde una perspectiva de género (Torres-Torres et al., 2020). El tercero centrado en una revisión sistemática de la literatura que analiza estrategias didácticas implementadas en la educación primaria y secundaria en la enseñanza del PC (Torres-Torres et al., 20224).

Como resultado de estos estudios, se desarrolla una propuesta de orden pedagógico y didáctico denominada “Acciones Mínimas (AM)” que busca integrar la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje del PC y áreas STEM cuya naturaleza transversal e interdisciplinar permite su implementación en cualquier contexto de aprendizaje formal o informal, en toda acción educativa y en todos los niveles educativos:

AM1: Implementar acciones de sensibilización dentro de la comunidad académica para fomentar la integración de la población femenina en el ámbito del PC y STEM.

AM2: Romper estereotipos y/o roles de género en la enseñanza y aprendizaje del PC y STEM.

AM3: Promover el interés de la población femenina en el PC y STEM atendiendo sus necesidades educativas.

AM4: Fomentar el liderazgo femenino en toda actividad de enseñanza y aprendizaje del PC y STEM.

AM5: Visibilizar el trabajo de mujeres destacadas en el campo del PC y STEM como referentes.

AM6: Visibilizar el trabajo del colectivo femenino en el proceso de aprendizaje del PC y STEM.
AM7: Establecer redes de apoyo en los procesos de construcción del conocimiento del PC y STEM dentro de la comunidad académica.

Estas acciones permiten la integración de la perspectiva de género en el currículo, favoreciendo así la integración efectiva del colectivo femenino en toda actividad de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del PC y STEM. Esto genera un impacto directo en el en la sociedad actual como en la futura (Mérida-Serrano et al., 2023; Morais Maceira, 2017; Sáinz, 2017; Varela et al., 2021).

La evidencia objetiva sugiere que la población femenina posee competencias equivalentes a las de la población masculina en los procesos de aprendizaje del PC y las disciplinas STEM, sin presentar desventajas inherentes en este ámbito (Papavlasopoulou et al., 2020). Simplemente, es necesario abordar estrategias que mitiguen y eliminen las brechas de género en los procesos de construcción de conocimiento en estas áreas. En este sentido urge implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que aborden las "acciones mínimas" propuestas.

Se puede afirmar que aún persisten importantes desafíos para alcanzar una integración plena y satisfactoria de la perspectiva de género en estas áreas del conocimiento; ello exige esfuerzos continuos y la implementación de estrategias específicas para superar las barreras estructurales y sociales existentes (Master et al., 2023; Niousha et al., 2023). No obstante, la evidencia sugiere que la integración efectiva de la población femenina en los procesos de enseñanza y aprendizaje del PC y las disciplinas STEM es plenamente viable, siempre que se implementen estrategias adecuadas y se aborden las barreras existentes de forma integral. (Román-González et al., 2018).

Referencias bibliográficas

Bernabeu, L. O. (2020). *Una educación en igualdad desde la escuela*. Amaltea Consultoría de Igualdad de Género. https://www.planigualdadempresas.es/educacion-en-igualdad/

Charlie, B. L. (2018). *Male-dominated STEM disciplines: How do we make them more attractive to women? IEEE Instrumentation & Measurement Magazine*, 21, 4–14

Cotino-Arbelo, A. E., Molina-Gil, J., & González-González, C. S. (2025, abril). *Youth expectations and perceptions of generative artificial intelligence in higher education*. Ponencia presentada en la IEEE EDUCON - Conferencia mundial sobre educación en ingeniería, Londres, Reino Unido. https://www.researchgate.net/publication/387644729_Computational_Thinking_and_AI_Literacy_A_Gender-Based_Analysis_Among_Early_Learners#fullTextFileContent

European Commission. (2021). *She Figures 2021: Gender in research and innovation*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090

Master, A., Tang, D., Forsythe, D., Alexander, T. M., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2023). Gender equity and motivational readiness for computational thinking in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*, 242–254. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.004

Méndez, J. (2020). *Sara: Eliminando las brechas de género con nuevas oportunidades accesibles para el aprendizaje tecnológico*. Universidad del Desarrollo. Facultad de Diseño. https://repositorio.udd.cl/items/3cd2cec4-c8eb-41f2-93f7-c4414858221e

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, E., Olivares-García, M. A., Rodríguez-Carrillo, J., & Muñoz-Moya, M. (2020). Sustainable development goals in early childhood education. Empowering young girls to bridge the gender gap in science. *Sustainability*, 12, 9312. https://doi.org/10.3390/su12229312

Morais Maceira, H. (2017). Economic benefits of gender equality in the EU. Intereconomics, 52(3), 178–183. https://doi.org/10.1007/s10272-017-0669-4

Napp, C., y Breda, T., (2022). The stereotype that girls lack talent: A worldwide investigation. *Science Advances*, *8*(10), eabm3689. https://doi.org/10.1126/sciadv.abm3689

Niousha, R., Saito, D., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2023). Investigating the effect of binary gender preferences on computational thinking skills. *Education Sciences*, *13*(5), 433. https://doi.org/10.3390/educsci13050433

Papavlasopoulou, S., Sharma, K., & Giannakos, M. N. (2020). Coding activities for children: Coupling eye-tracking with qualitative data to investigate gender differences. *Computers in Human Behavior*, *105*, 105939. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.003

Qadir, J. (2023). *Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education*. Ponencia presentada en la IEEE Global Engineering Education Conference, Kuwait, Kuwait, pp. 1-9. https://doi.org/10.1109/EDUCON54358.2023.10125121

Román-González, M., Pérez-González, J. C., Moreno-León, J., & Robles, G. (2018). Can computational talent be detected? Predictive validity of the computational thinking test. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *18*, 47–58. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.06.004

Sáinz, M. (2017). *¿Por Qué no Hay Más Mujeres STEM? Se Buscan Ingenieras, Físicas y Tecnólogas*. Editorial Ariel, S. A., & Fundación Telefónica. https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicacioneslistado/pagina-itempublicaciones/itempubli/590/

Torres-Torres, Y. -D., Román-González, M., & Pérez-González, J.-C. (2022). Brechas de Género en la iniciación a la Programación Informática en Educación Secundaria en España. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), Art. 4. https://doi.org/10.5209/rced.76564

Torres-Torres, Y.-D., Román-Gonzáles, M., & Pérez-González, J.-C., (2024). Didactic Strategies for the education of computational thinking from a gender perspective: A systematic review. *European Journal of Education*, e 12640. https://doi.org/10.1111/ejed.12640

Torres-Torres, Y.-D., Román-González, M., & Pérez-González, J.-C. (2020). Unplugged teaching activities to promote computational thinking skills in primary and adults from a gender perspective. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(3), 225-232. https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3008338

Torres-Torres, Y.-D., Román-González, M., & Pérez-González, J.-C. (2021). Specific Didactic Strategies Used for the Development of Computational Thinking in the Female Collective in Primary and Secondary Education: A Systematic Review Protocol. Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21), 25-29. https://doi.org/10.1145/3486011.3486414

UNESCO. (2019). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479

UNICEF. (2023). *Informe sobre la brecha de género en STEM en la formación técnico-profesional en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-sobre-la-brecha-de-g%C3%A9nero-en-stem-en-la-formaci%C3%B3n-t%C3%A9cnico-profesional-en-m%C3%A9xico

Varela, M., Hadad, C., Contreras, S. y Masnatta. (2021). Chicas en Tecnología. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.

Impacto de la exposición a pantallas en la autorregulación y rendimiento académico de escolares

Noelia Sánchez-Pérez[1], María Ángeles Palomar-García[2], Manuel Alcaraz-Iborra[3], Ginesa López-Crespo[4]
[1,2,3,4]Universidad de Zaragoza

Resumen

El rápido incremento en el uso de dispositivos con pantallas (televisión, ordenador, dispositivos táctiles) ha generado preocupaciones sobre sus posibles efectos en el desarrollo cognitivo de los menores. Sin embargo, las investigaciones desarrolladas hasta el momento han arrojado resultados no concluyentes. Por una parte, se ha encontrado una relación nula entre la exposición a pantallas y las Funciones Ejecutivas (FE; Jusienė et al., 2018; Larsen Mamani, 2022), mientras que otras investigaciones afirman que el tiempo prolongado de exposición a estos dispositivos puede influir negativamente en el rendimiento académico (Visier-Alfonso, et al., 2023) y en el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales, como FE (McHarg et al., 2020; Zhang et al, 2022). Éstas se definen como procesos cognitivos de orden superior que facilitan la conducta dirigida a objetivos y la autorregulación. Siguiendo el modelo de Diamond (2013), estas funciones incluyen tres componentes centrales: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Los procesos de FE respaldan tareas que requieren atención sostenida, resolución de problemas y adaptabilidad, y se consideran fundamentales para el éxito tanto en contextos académicos como sociales (Diamond, 2013; Souissi et al., 2022). En esta línea, el presente estudio se planteó con el objetivo de analizar la posible relación mediacional entre el tiempo de exposición a pantallas (diferenciando entre la exposición a ordenadores, televisión y dispositivos de pantalla táctil), FE y el rendimiento académico en escolares de Educación Primaria.

Para ello se contó con una muestra compuesta por 177 escolares de desarrollo normotípico (62 niñas y 82 niños) cursando 2º y 3º de Primaria en 7 centros educativos públicos rurales y urbanos de la provincia de Teruel. Para medir las FE se utilizó el Cuestionario de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva (BRIEF; Gioia et al., 2000), que fue cumplimentado por las familias. El tiempo de exposición a pantallas se evaluó mediante un cuestionario adaptado de McHarg, Ribner, Devine y Hughes (2020), que recoge información proporcionada por los cuidadores principales sobre la cantidad de tiempo dedicado a ver la televisión, ordenadores y a dispositivos de pantalla táctil. El rendimiento académico de los participantes se evaluó mediante dos pruebas: el Test de Eficiencia Lectora (TECLE; Carrillo y Marín, 1997), que ofrece un indicador rápido del nivel lector de los menores, y la subprueba de cálculo matemático de la Woodcock-Johnson III (WJ-III; Woodcock, McGrew y Mather, 2001; validación en español de Diamantopoulou et al., 2012). Los resultados de este estudio muestran una relación negativa significativa entre el tiempo de exposición a dispositivos de pantalla táctil y las FE de los escolares. Asimismo, menores FE se asociaron con peores resultados en el rendimiento académico. Según informan las familias, los niños y niñas que pasan más tiempo frente a dispositivos con pantallas muestran mayores dificultades para la autorregulación, lo que se asocia negativamente con su eficacia lectora y habilidades para el cálculo matemático.

Estos hallazgos sugieren una asociación entre un mayor tiempo de exposición a pantallas y un menor desarrollo de habilidades cognitivas clave, lo que se relaciona con un rendimiento académico inferior en áreas académicas fundamentales como la lectura y las matemáticas. Aunque la naturaleza transversal de los datos no permite establecer relaciones causales, los resultados indican que los escolares que dedican más tiempo a dispositivos con pantallas táctiles tienden a mostrar peores resultados en funciones ejecutivas y en su desempeño académico. Este estudio destaca la importancia de continuar investigando el impacto del uso de pantallas en el desarrollo cognitivo y académico de los menores, y resalta la necesidad de que familias y educadores sean conscientes de la posible influencia del tiempo de exposición a estos dispositivos en el rendimiento escolar. Sin embargo, se requieren futuras investigaciones longitudinales para entender mejor la dirección de estas relaciones.

Referencias bibliográficas

Carrillo, M. S., & Marín, J. (1997). *Test de Eficiencia Lectora (TECLE)*. Madrid: TEA Ediciones.

Diamantopoulou, S., Treviño, E., McGrew, K. S., y Valdés, L. (2012). Validación en español de la Woodcock-Johnson III. *Psicothema*, 24(2), 197-202.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., y Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF). Psychological Assessment Resources.

Jusienė, R., Rakickienė, L., Breidokienė, R., y Laurinaitytė, I. (2020). Executive function and screen-based media use in preschool children. *Infant and Child Development, 29*(1), 1-13.

Larsen Mamani, P. L. (2022). *Links Between Screen Time, Montessori Preschool Exposure, and Working Memory*. [Tesis de doctorado, Walden University]. Repositorio ProQuest

McHarg, G., Ribner, A. D., Devine, R. T., y Hughes, C. (2020). Screen time and executive function in toddlerhood: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11, 570392.

Visier-Alfonso, M. E., Garrido-Miguel, M., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., Hernández-Luengo, M., y Martínez-Vizcaíno, V. (2023). Influence of screen time on diet quality and academic achievement: a mediation analysis. *Journal of Public Health*, 1-11.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S., y Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III*. Riverside Publishing.

Zhang, Z., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., Kuzik, N., Crozier, M., Hunter, S., Predy, M, y Carson, V. (2022). Associations between screen time and cognitive development in preschoolers. *Paediatrics & Child Health*, *27*(2), 105-110.

Errores conceptuales en biología evolutiva: análisis y propuestas para mejorar su enseñanza en el sistema educativo español

Rocío de Torre Ceijas [1], Jaime García Gila[2]
[1]Universidad de Zaragoza
[2]Universidad a Distancias de Madrid (UDIMA)

Resumen

La teoría de la evolución constituye una parte fundamental del cuerpo del conocimiento de las ciencias de la vida, y su aprendizaje es esencial en la alfabetización científica de la ciudadanía. La Síntesis Evolutiva Moderna (SEM) es el marco teórico integrador de la biología evolutiva que permite comprender el origen de la diversidad biológica, las relaciones filogenéticas entre organismos, sus adaptaciones y su distribución geográfica (Kutschera y Niklas, 2004). Su comprensión de resulta imprescindible para interpretar, valorar información y tomar decisiones ante problemas globales en distintos ámbitos, como por ejemplo en el campo de la medicina, donde el aumento de la resistencia a antibióticos es una amenaza creciente para la salud pública. En el campo de la ecología, es necesario comprender los mecanismos evolutivos que relacionan el drástico declive de la biodiversidad a distintos niveles (genético, poblacional, ecosistémico, etc.) con el cambio climático, la destrucción y la fragmentación de hábitats. Asimismo, en el ámbito de la seguridad alimentaria, la alta dependencia de un número reducido de especies cultivadas con poca variabilidad genética incrementa la vulnerabilidad de los cultivos con poca capacidad de adaptación ante la aparición de nuevas plagas o el cambio de condiciones ambientales. A pesar de su relevancia, los contenidos sobre evolución biológica tienen poco peso tanto en el currículo de secundaria y bachillerato, como en el de muchos programas de estudios universitarios del sistema educativo español, siendo abordados de forma tardía durante la etapa de educación secundaria. Esta circunstancia, sumada a la complejidad del concepto, conlleva a errores y malinterpretaciones, así como a sesgos cognitivos asociados, lo que a su vez deriva en ideas alternativas sobre la biología evolutiva entre la población (Jiménez y Muñoz, 2015; Pobiner et al., 2019). El objetivo principal de este trabajo es detectar y analizar los errores conceptuales y los sesgos cognitivos más comunes sobre conceptos relativos a la evolución biológica presentes entre alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y población adulta con estudios universitarios en el contexto del sistema educativo español. Asimismo, se espera determinar qué factores sociodemográficos pueden influir en la generación de las ideas alternativas para, finalmente, proponer en base a los resultados, una serie de estrategias, metodologías y recursos innovadores encaminados a mejorar la alfabetización científica en esta rama del conocimiento. Para ello, se diseñó un cuestionario con preguntas sociodemográficas y preguntas sobre evolución biológica de elección múltiple y cerradas utilizando la escala de Likert del 1 al 5, basado en cuestionarios ampliamente validados (Beniermann et al., 2021; Rutledge y Warden, 1999), que contó con la aprobación del comité de Ética de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). El cuestionario fue respondido en forma presencial (en papel) por 33 alumnos de 4º de la ESO y 28 alumnos de 1º de bachillerato que cursaban la asignatura de biología y geología; y de forma *online* por 38 personas con estudios universitarios. Los resultados evidencian la presencia de concepciones erróneas e ideas alternativas sobre la evolución biológica, independientemente del nivel educativo. Como era esperable, la tasa de acierto en las respuestas para 13 de las 19 preguntas realizadas fue significativamente mayor entre la población adulta con estudios universitarios. El estudio reveló que, las variables sociodemográficas como el interés por la biología y el nivel académico máximo alcanzado son, en algunos casos, determinantes en el conocimiento de algunos conceptos. Para algunas de las repuestas se encontraron diferencias entre géneros, siendo mayores las tasas de acierto entre el género masculino, pero los resultados no son concluyentes. Los resultados reflejan dificultades generalizadas a la hora de interpretar árboles filogenéticos en gran parte de la muestra, en donde existe un cierto sesgo en mostrar una direccionalidad temporal en la evolución hacia el ser humano como producto final de esta. Las respuestas

sobre homologías y adaptaciones reflejan un sesgo muy común hacia opciones que incluyan la introducción de intencionalidad en la evolución o adaptaciones específicamente diseñadas, sobre todo entre el estudiantado de 4º de la ESO. Por otro lado, los resultados también muestran una confusión entre los términos evolución y origen de la vida para los tres grupos poblacionales estudiados. Este estudio pone de manifiesto la necesidad de seguir mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre evolución biológica mediante el diseño situaciones de aprendizaje adaptadas a distintos niveles educativos, con el fin de incrementar la alfabetización científica (Fernández-Aragón y Fernández-Arias, 2025). Para abordar estos errores conceptuales y sesgos cognitivos, se propone: (I) Incorporar la evolución de forma transversal en el currículo en asignaturas relacionadas con las ciencias naturales y la biología, abordándola desde la educación primaria hasta niveles universitarios, como por ejemplo en estudios de medicina, bioquímica o magisterio; (II) Emplear metodologías activas como el aprendizaje basado en indagación y análisis de estudios de caso; (III) Utilizar recursos visuales y modelos conceptuales interactivos y más didácticos adaptados a los distintos contextos formativos y de divulgación; (IV) Fomentar el pensamiento crítico y la discusión científica, promoviendo la identificación y reflexión sobre ideas alternativas y sesgos cognitivos sobre biología evolutiva; e (V) Incluir ejemplos cotidianos, analogías y aplicaciones prácticas de la evolución para afrontar desafíos globales con el fin de hacer el conocimiento más accesible y relevante para la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Beniermann, A., Kuschmierz, P., Pinxten, R., Aivelo, T., Bohlin, G., Brennecke, J. S., Cebesoy, U. B., Cvetković, D., Đorđević, M., Dvořáková, R. M., Futo, M., Geamana Nicoleta, Korfiatis, K., Lendvai, A., Mogias, A., Paolucci, S., Petersson, M., Pietrzak, B., Porozovs, J., … Graf, D. (2021). *Evolution Education Questionnaire on Acceptance and Knowledge (EEQ) - Standardised and ready-to-use protocols to measure acceptance of evolution and knowledge about evolution in an international context*. Zenodo.

Fernández-Aragón, C., y Fernández-Arias, C. (2025). La teoría evolutiva en la educación médica: desde Darwin hasta la tecnología educativa. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 67-90.

Jiménez, A. G., y Muñoz, A. M. (2015). Análisis de las hipótesis evolutivas en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *14*(1), 35-54

Kutschera, U., y Niklas, K. J. (2004). The modern theory of biological evolution: an expanded synthesis. *Naturwissenschaften*, *91*, 255-276.

Pobiner, B., Watson, W. A., Beardsley, P. M., y Bertka, C. M. (2019). Using human examples to teach evolution to high school students: Increasing understanding and decreasing cognitive biases and misconceptions. En K. Kampourakis y L. B. Reiss (Eds.), *Evolution education re-considered: Understanding what works* (pp. 185-205). Springer.

Rutledge, M. L., y Warden, M. A. (1999). The development and validation of the measure of acceptance of the theory of evolution instrument. *School Science and Mathematics*, *99*(1), 13-18.

Diseño y análisis de actividades para trabajar la luz y el color con un maestro en formación con discapacidad visual total.

Jorge Pozuelo-Muñoz[1], Carlos Rodríguez-Casals[2], Esther Cascarosa Salillas[3], Ana de Echave-Sanz[4], Eva Terrado-Sieso[5], Alfonso Pardo[6], Anabella Salamanca[7]
[1,2,3,4,5,6,7]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La enseñanza de física a alumnado con problemas de visión es un desafío, especialmente en conceptos vinculados con la percepción de la luz y el color. La falta de recursos educativos adecuados y las limitaciones de tiempo dificultan su correcta enseñanza, por lo que es esencial desarrollar estrategias inclusivas (Holt et al., 2019; Kouroupetroglou & Kacorri, 2010). Una forma común de adaptar estos contenidos es a través de materiales táctiles, que pueden ser específicos para ciertos conceptos o más generales (Camargo-Pérez et al., 2021; Sahin & Yorek, 2009). Sin embargo, los simuladores, aunque útiles, generalmente dependen de elementos visuales, y los dispositivos hápticos (Bandyopadhyay & Rathod, 2017), aunque eficaces para percibir, no siempre ayudan a comprender fenómenos físicos (Perkins et al., 2006).

En la enseñanza de la luz, se utilizan hilos para representar la trayectoria de fenómenos como la transmisión, reflexión y refracción (Torres & Mendes, 2017). El concepto de color es más complejo, pero investigaciones sobre la percepción del color en ciegos congénitos han mostrado que pueden entender el color a través de experiencias sensoriales y semánticas, sin necesidad de percepción visual (Saysani et al., 2018).

Este trabajo se enfoca en diseñar estrategias educativas inclusivas que permitan a un estudiante de magisterio con ceguera congénita, comprender estos fenómenos físicos y a su vez, pueda trabajarlos en el futuro como maestro de educación primaria.

Objetivo. Diseñar y evaluar materiales didácticos adaptados para la enseñanza de conceptos de luz y color a un estudiante de Magisterio de Educación Primaria, ciego congénito, fomentando su comprensión a través de métodos táctiles y auditivos. En el diseño de los materiales se ha tenido presente la enseñanza de los conceptos desde el punto de vista científico y también didáctico, de forma que, en su futuro como maestro, pueda trabajar en el aula dichos fenómenos.

Metodología. El estudio dividió el diseño de los materiales en dos bloques:

- Luz: Incluyó conceptos como transmisión, reflexión, refracción, materiales transparentes y opacos, sombras y penumbras.
- Color: Se abordó la descomposición de la luz blanca y el modelo RGB mediante materiales táctiles y sonidos.

Se realizaron dos sesiones de tres horas donde el estudiante interactuó con los materiales diseñados y se empleó una aplicación generadora de sonidos. La actividad de laboratorio la realizó junto con el resto del grupo, con las salvedades de que sus materiales estaban adaptados y estuvo acompañado por uno de los investigadores. Los datos se obtuvieron mediante la observación directa y una entrevista posterior.

Resultados. Durante las actividades diseñadas para trabajar los conceptos de luz y color, el estudiante mostró entusiasmo al abordar por primera vez estos fenómenos de manera adaptada.

En cuanto al concepto de luz, el estudiante comprendió que esta puede percibirse a través del tacto, identificando diferencias al interactuar con materiales transparentes y opacos. Por ejemplo, percibió el calor generado por una fuente de luz al atravesar un material transparente y notó la ausencia de esta sensación con materiales opacos. Durante la actividad sobre sombras y penumbras, el uso de recortes permitió al estudiante explorar cómo la forma y posición de un objeto afectan las sombras. Si bien logró comprender

el concepto, señaló que la duración y cantidad de materiales utilizados dificultaron el proceso. Por otro lado, los hilos que representaban trayectorias de luz facilitaron su entendimiento de la transmisión, reflexión y refracción, siendo este último fenómeno el que despertó mayor interés.
Respecto al concepto de color, el estudiante mostró curiosidad al explorar la descomposición de la luz blanca, aunque no realizó preguntas específicas sobre ello. Al incorporar sonidos para ilustrar el modelo RGB, su interés aumentó notablemente. Mediante la asociación de frecuencias sonoras con colores (rojo, verde y azul), el estudiante fue capaz de identificar cada color y comprender cómo su combinación da lugar al color blanco. La simulación del espectro visible, modificando la intensidad de las frecuencias, le permitió distinguir diferentes tonos y relacionarlos con la mezcla proporcional de luz RGB.
Finalmente, la ausencia de sonido se utilizó para explicar el concepto de color negro, lo que llevó al estudiante a reflexionar sobre sus experiencias personales y la percepción del negro. Expresó que no sabe cómo describir el color negro y comprendió que este no es equivalente a la ausencia de visión, sino a la falta de luz. Asimismo, identificó que los objetos negros se perciben por contraste cuando hay luz.

Discusión. La interacción directa con la luz y el uso de materiales táctiles facilitaron la comprensión de conceptos abstractos. La introducción de sonidos como herramienta sensorial mejoró la enseñanza del modelo RGB y permitió al estudiante establecer conexiones entre las propiedades físicas de la luz y su representación. Sin embargo, se evidenciaron desafíos relacionados con la duración de las actividades y la cantidad de materiales utilizados.
El interés del estudiante por la refracción y la comprensión inicial de los colores a través del sonido destacan la importancia de diversificar las estrategias educativas inclusivas para abordar fenómenos complejos. Además, las reflexiones del alumno sobre el negro y la ausencia de luz subrayan la necesidad de profundizar en las diferencias entre percepción visual y ausencia de percepción.

Conclusiones. La implementación de materiales adaptados y estrategias multisensoriales permitió una experiencia de aprendizaje enriquecedora para el estudiante, tanto para su formación como futuro docente como para la comprensión de los fenómenos trabajados. El uso de hilos facilitó la comprensión de conceptos complejos como la trayectoria de la luz en su transmisión. A su vez el uso de sonidos permitió al estudiante crear un modelo sobre la manera en la que percibimos los colores. Por otro lado, las actividades estuvieron dirigidas a que el estudiante conociese actividades adaptadas para poder trabajar en el futuro como maestro de educación primaria.
Este trabajo destaca la necesidad de desarrollar estrategias educativas inclusivas que combinen elementos táctiles y auditivos para estudiantes con problemas de visión, fomentando su participación activa en el aprendizaje de fenómenos físicos. Dicha necesidad se intensifica cuando las estrategias están dirigidas a formar a futuros y futuras docentes, como ha sido el caso de esta investigación.

Agradecimientos. Al grupo de investigación de referencia "Beagle. Investigación en Didáctica de Ciencias Naturales" (S27-23R, Gobierno de Aragón) y al Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA).

Referencias bibliográficas

Bandyopadhyay, S., & Rathod, B. B. (2017). The sound and feel of titrations: A smartphone aid for color-blind and visually impaired students. *Journal of Chemical Education, 94*(7), 946–949. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00027

Camargo-Pérez, J. L. (2021). Tocando la luz. La física desde otra visión. *Bio-grafía*, (Nº. Extra 1). https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14792

Holt, M., Gillen, D., Nandlall, S. D., & Setter, K. (2019). Making physics courses accessible for blind students: Strategies for course administration, class meetings, and course materials. *The Physics Teacher*. *57*(2), 94-98. https://arxiv.org/pdf/1710.08977

Kouroupetroglou, G., & Kacorri, H. (2010). Deriving accessible science books for the blind students of physics. *AIP Conference Proceedings*, *1203*, 1308. https://doi.org/10.1063/1.3322361

Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., Reid, S., Wieman, C., & LeMaster, R. (2006). PhET: Interactive simulations for teaching and learning physics. *The Physics Teacher*, *44*(18), 18–23.

Sahin, M., & Yorek, N. (2009). Teaching science to visually impaired students: A small-scale qualitative study. *Online Submission*, *6*(4), 19–26.

Saysani, A., Corballis, M. C., & Corballis, P. M. (2018). Colour envisioned: Concepts of colour in the blind and sighted. *Visual Cognition*, *26*(5), 382–392. https://doi.org/10.1080/13506285.2018.1465148

Torres, J. P., & Mendes, E. G. (2017). Making visual illustrations of physics accessible to blind students. *The Physics Teacher*, *55*(77), 398–400. https://doi.org/10.1119/1.5003738

Iniciativas inclusivas en Pedagogía Hospitalaria: Un análisis descriptivo-analítico y documental del impacto en el alumnado infanto-juvenil

Simón Gil-Tévar[1], Soraya Andaluz-Delgado[2]; Noelia Gutiérrez-Martín[3]
[1,2,3]Universidad Católica de Ávila

Resumen

La pedagogía hospitalaria es un ámbito en constante crecimiento que busca cubrir y garantizar las necesidades básicas educativas del alumnado hospitalizado. Esta rama disciplinar de la pedagogía aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población infanto-juvenil que recibe atención educativa en su estancia de hospitalización y convaleciente en las áreas sanitarias (Lizasoáin, 2000). Una disciplina refrendada por la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado (1986) y numerosas investigaciones científicas (Violent et al., 2022). Cada vez son más las iniciativas innovadoras que nacen de las aulas hospitalarias para dar respuesta a la diversidad del alumnado atendido.

Nuestro estudio tiene un enfoque descriptivo-analítico y de revisión documental. Se analizan seis iniciativas educativas implementadas en diferentes hospitales impulsadas desde las aulas hospitalarias. Para ello se realiza un análisis de sus objetivos, estrategias y los resultados de la intervención. Así mismo, se analizan de forma exhaustiva la documentación disponible de las seis iniciativas pedagogicas. La elección de la muestra se basó en la relevancia para nuestro objeto de estudio y la accesibilidad de la información. Las iniciativas analizadas son Los Guachis (Hospital Universitario de Albacete), Mundo de Estrellas (Hospital universitario Virgen del Rocío, Sevilla), Radio Robhospi (Hospital Virgen de la Luz de Cuenca), Un hospital de cuento (Hospital General Universitario de Alicante), Aprendiendo a ser en un aula diferente (Hospital de Día Infantojuvenil de Zaragoza), Hospital Amic (Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona).

Los resultados muestran que las diferentes iniciativas se han configurado como agentes transformativos en las instancias hospitalarias suponiendo un impacto positivo en las dimensiones cognitivas, psicológicas, sociales y motrices. Se visualizan diferentes estrategias implementadas como la educación musical y teatral, educación patrimonial, técnicas radiofónicas, acciones asistenciales de transformación social y la innovación digital y docente. Por otra parte, los resultados estudiados de los proyectos ponen énfasis en la mejora de calificaciones, una mayor participación social y una reducción de la ansiedad y el estrés.

A modo de conclusión, las iniciativas innovadoras en las aulas hospitalarias plantean enfoques novedosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo una integración de la salud y la educación. Las diferentes iniciativas muestran tendencias innovadoras e inclusivas en el campo de la educación hospitalaria. En este sentido, se observa un especial interés en las diferentes dimensiones sociales, emocionales y lúdicas de las iniciativas, además de abordar los aspectos curriculares. Un aspecto significativo es la estrecha relación de los y las agentes implicados en las diferentes propuestas estudiadas, mostrando un ecosistema de colaboración entre los diferentes agentes educativos, sanitarios, familiares, voluntarios y pacientes.

Referencias bibliográficas

Violent, V.; González, S.; y Muñoz-Violant, S. (2022). Pedagogía hospitalaria: un resumen de 35 años de historia. En Ocampo, A.; Le Breton, D.; Follari, R.M; Violant, V.; y Schelemenson, S. (eds.) *Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria. Problemas analítico-metodológicos,* (pp. 42-59). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Lizosoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo*. Pamplona: EUNSA.

Lectura y Diversidad: Promoviendo la Inclusión en Adultos con Discapacidad Intelectual

Cristina Borau-Viu[1], Mireya Mallén-Berdejo[2]
[1]Universidad de Zaragoza

Resumen

La discapacidad intelectual (en adelante, DI) impacta significativamente en la vida de las personas, limitando su capacidad para comprender, aprender y participar plenamente en las actividades cotidianas (Pérez et al., 2016). Esta condición puede presentar diversos desafíos que afectan no solo el ámbito individual, sino también al social y emocional de quienes la experimentan. La participación social y cultural se vuelve crucial para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y promover su integración en la sociedad (Bigby et al., 2018). Estas actividades ofrecen oportunidades para establecer conexiones significativas con los demás, desarrollar habilidades sociales y emocionales, y fortalecer el sentido de pertenencia y bienestar general.

En este sentido, los clubes de lectura han surgido como una valiosa herramienta para fomentar la participación social y cultural, incluyendo a personas con DI. Estos espacios ofrecen un ambiente inclusivo donde los participantes comparten experiencias, ideas y emociones a través de la lectura y la discusión de libros (Mulas et al., 2020). Además de promover el disfrute de la lectura, los clubes de lectura también pueden contribuir al desarrollo personal y emocional, brindando la oportunidad de expresarse, desarrollar habilidades de comunicación y establecer relaciones significativas con los demás (Cremades y Fernández, 2013). Aunque se han realizado algunos estudios sobre clubes de lectura en el contexto español (Espinet, 2005; Aranda y Galindo, 2009; Carreño, 2012; Moral y Arbe, 2013), pocos se han centrado específicamente en este grupo demográfico.

Esta investigación se propone explorar las experiencias de participación en clubes de lectura en personas con DI, con el objetivo de comprender mejor su papel en la mejora del bienestar y la inclusión. Al resaltar la importancia de estos espacios para promover la participación y la conexión social, se espera avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa para todos.

El presente estudio se centra en el análisis de un club de lectura, mediante la aplicación de la metodología de investigación cualitativa y el análisis detallado de los testimonios recopilados a través de entrevistas, el objetivo principal es desentrañar las dinámicas y percepciones que rodean a este fenómeno. Se busca comprender en profundidad cómo estas dinámicas impactan en la experiencia de los participantes y en la promoción de la lectura dentro de la comunidad. El estudio se enriqueció con una muestra diversa de participantes que formaban parte del club de lectura inclusiva. En su conjunto, los participantes se organizaron en tres grupos principales, cada uno desempeñando un papel

esencial en el funcionamiento, con 8 usuarios que participaban de forma voluntaria 2 bibliotecarias voluntarias estudiantes universitarias encargadas de planificar y coordinar las sesiones del club, asegurando su fluidez y eficacia y 6 profesionales procedentes de diversas entidades y asociaciones de la ciudad.

Los resultados de la investigación sobre el impacto del club de lectura inclusivo revelan múltiples beneficios para los participantes. En cuanto al ocio, se observa que el club proporciona una experiencia enriquecedora, mejorando el disfrute y la gestión del tiempo libre. En el ámbito de las relaciones sociales, se destacan el fortalecimiento de amistades y la creación de nuevas conexiones, fomentando un ambiente de compañerismo y apoyo mutuo. En términos de bienestar emocional, los participantes reportan un aumento en la autoestima y la motivación, sintiéndose valorados y escuchados en un espacio seguro para la expresión de opiniones. Respecto al hábito lector, se evidencia un incremento en la frecuencia y el interés por la lectura, con mayor disposición a explorar nuevos libros y géneros. El impacto de la lectura va más allá del entretenimiento, favoreciendo el desarrollo personal, social y cognitivo. Se reconoce su papel en la autonomía, la integración social y el pensamiento crítico, además de su capacidad para generar reflexión y empatía.

En cuanto a las expectativas y metas, los participantes expresan el deseo de continuar formando parte del club, fortaleciendo la comunidad y manteniendo las relaciones establecidas. Finalmente, se valora positivamente la disponibilidad de recursos, aunque se sugiere mejorar la accesibilidad a materiales específicos para personas con discapacidad visual.

La investigación confirma que los clubes de lectura inclusivos generan beneficios en los hábitos lectores, bienestar emocional y relaciones sociales de personas con discapacidad intelectual. Los participantes han mejorado su frecuencia y disfrute de la lectura, alineándose con estudios previos sobre el impacto positivo del entorno lector. Además, el club fomenta la comunicación y reflexión, fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia.

En el ámbito social, se observa un enriquecimiento en la interacción y el apoyo mutuo, promoviendo el debate y la inclusión. También se destaca el valor del club como espacio de ocio significativo, aumentando la satisfacción y el disfrute de los participantes.

Los organizadores y voluntarios resaltan la necesidad de mejorar la accesibilidad a materiales para personas con discapacidad visual y fortalecer estrategias pedagógicas para maximizar el impacto del club. Finalmente, se sugiere diseñar programas de intervención que optimicen la percepción y participación de la comunidad en estas actividades, consolidando su papel en la inclusión social y el desarrollo personal.

Los hallazgos de esta investigación tienen importantes implicaciones prácticas que pueden beneficiar tanto a profesionales como a organizaciones y la sociedad en general. Primero, los resultados resaltan la importancia de los clubes de lectura como espacios que no solo proporcionan entretenimiento, sino también oportunidades significativas para el crecimiento personal, la socialización y el desarrollo de habilidades (González-Ramírez et al., 2023). Esto sugiere que fomentar la participación en clubes de lectura podría ser una estrategia efectiva para mejorar el bienestar emocional y el desarrollo intelectual de los individuos.

Teacher education and community pedagogy: research lines

Giorgia Coppola
University of Palermo

Abstract

The profound historical, social and cultural changes that still characterise the Italian school system today require teachers to adapt rapidly to these changes (Strollo, Capobianco, 2022).

Recently, the pedagogical debate has been stimulated by the need to rethink teacher training in order to define new professional profiles (Perla, 2017). For this reason, reflection on teacher education has focused on the need to acquire new skills useful for defining a new teaching professionalism. In initial and in-service training, the issue of competence has become the focus of interest (Le Boterf, 2011). However, such pathways are often not very effective as they are far removed from the real day-to-day experiences of teachers. Moreover, such pathways often lead to the acquisition of knowledge and skills rather than competences, increasing the risk of "learnification" (Biesta, 2017). This Anglophone term refers to the process whereby everything is measured in terms of learning objectives. Training courses that follow this logic aim for the acquisition of knowledge rather than the formation of the individual's real competences.

On the basis of these premises, this article aims to stimulate a reflection on teacher education and the need for it to follow a community pedagogical approach (Tramma, 2009).

Teacher training courses are often based on individualistic approaches that are ineffective for the real needs of today's schools. The scientific contributions offered by ecological and systemic-relational theories (Bateson, 1972; Bronfenbrenner, 1979) are more adequate to grasp the training and educational needs of teachers because they pay more attention to relational, contextual and organisational factors (Rossati, Magro, 1999).

The idea that a good school is a community is not new (Dewey, 1916), but the application of this model still seems very complex today.

The aim of the paper is to initiate theoretical research, using a phenomenological-hermeneutic approach (Zahavi, 2025), on integrated, systemic and community-based teacher training that supports professional practice and reduces the psychosocial risks of the profession (Zamengo, Valenzano, 2018).

Training that takes the form of an educational process aimed at the human flourishing of the individual and the whole community (Nussbaum, 2010). In order to achieve this, it is necessary first of all to recognise the centrality of the interpersonal relationship and the community dimension, which clearly characterise the teacher's action. In fact, the teacher is called upon not only to manage the relationship with the pupils, but also to manage the relationship with the parents, with the colleagues, with the manager, with the whole community. For this reason, teacher training courses should promote, in a pedagogical key, the acquisition not only of technical and methodological skills, but also of the so-called soft skills (Schön, 1993). In particular, reference is made to relational skills such as: the ability to empathise, to cooperate, to communicate, to negotiate (D'Addelfio, 2023). The article intends to reflect on the concept of community, understood both as a direction of meaning and as an operational itinerary in the pedagogical education of teachers (Strike, 2004).

Referencias bibliográficas

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Lanham: Jason Aronson Inc.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Taylor & Francis.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

D'Addelfio, G. (2023). *Emozioni e relazioni educative nella scuola secondaria. Saggi sulle competenze deli insegnanti*. Palermo: Palermo University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir età interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, *188*(3), pp. 97-112.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Perla, L. (2017). L'eccellenza nell'insegnamento. Appunti per la formazione. In Mariani, A. M. (a cura di). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 330-348). Brescia: La Scuola.

Rossati A., Magro G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.

Schön, D. A. (1993). I*l Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Strike, K. A. (2004). Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, *110*(3), pp. 215-232.

Strollo, M. R., Capobianco, R. (2022). La scuola come agenzia educativa formale e la funzione docente. In Strollo, M. R., Vittoria, P. (a cura di). *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti* (pp. 9-34). Milano: FrancoAngeli.

Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative: Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Zahavi, D. (2025). *Phenomenology: the basics*. London: Routledge.

Zamengo, F., Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208, pp. 345-364.

Atención a la diversidad en la aplicación del flipped classroom en aulas rurales multigrado

Javier Castillo-López
Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. El flipped classroom (FC) es un enfoque pedagógico que invierte la secuencia didáctica tradicional (Lo y Hew, 2017), mediante una estructura bifásica (Bergmann y Sams, 2014). En la fase de aprendizaje individual (FAI), los estudiantes trabajan autónomamente fuera del aula, generalmente a través de recursos audiovisuales que presentan una instrucción directa en diferido. Posteriormente, en la fase de aprendizaje colectivo (FAC), dentro del aula, se consolidan los conocimientos adquiridos mediante actividades prácticas y colaborativas.

Este enfoque sitúa al alumnado en el centro del proceso educativo, favoreciendo la adaptación a sus características (Galindo-Domínguez, 2020). Ahora bien, es necesario analizar las evidencias disponibles con cierta cautela, ya que aún carece de un corpus de conocimiento empírico consolidado. Además, no hay suficiente evidencia que analice su implementación en aulas rurales multigrado (ARM).

Estas aulas, pueden ser definidas como: aquellas clases que, formando parte de un colegio situado en el territorio rural, alberga alumnado perteneciente a dos o más cursos, por imposición coyuntural y/o elección pedagógica (Castillo-López, 2024). Hasta el momento, han sido insuficientemente abordadas tanto por la normativa educativa (Cornish, 2021), como por la investigación académica (Smit et al., 2015).

Este estudio, enmarcado en una investigación doctoral más amplia, busca contribuir al conocimiento en ambos campos, analizando la atención a la diversidad en la implementación del FC en ARM.

Objetivos.

- Ob1. Describir las estrategias implementadas para adaptar el proceso educativo a las características individuales del alumnado en la aplicación del FC en ARM.
- Ob2. Analizar la percepción del profesorado sobre las posibilidades y limitaciones del FC para atender la diversidad del alumnado en ARM.

Metodología. Para alcanzar los objetivos planteados, se diseñó una investigación cualitativa de naturaleza parcialmente emergente, mediante un estudio de caso múltiple. Esta metodología resulta pertinente cuando se pretende comprender un fenómeno a partir del análisis de los hechos y de las percepciones de los participantes (Stake, 2005). Se desarrolló mediante entrevistas en profundidad con 15 docentes de ARM de la Comunidad Autónoma de Aragón que, contando con formación sobre FC, lo testaron en sus clases. El análisis de los datos fue acometido mediante fases consecutivas de codificación y codificación axial, empleando el software Atlas.ti.

Resultados

Objetivo Ob1.

El análisis de las prácticas docentes permitió identificar los siguientes hallazgos:

- La FAI se diseñó de manera homogénea para todo el alumnado.
  - Se planteó un mismo contenido para toda la clase, sin distinción de curso.
  - Se utilizó un único recurso de autoaprendizaje para todos los estudiantes.
- Durante la FAI, el alumnado pudo gestionar la información a su propio ritmo.
- El profesorado realizó un seguimiento del desempeño individual de los estudiantes durante la FAI.
- Durante la FAC, se plantearon actuaciones encaminadas a adaptar el proceso educativo.
  - Existieron actividades individuales, combinando tareas comunes con otras específicas planteadas según el curso o la capacidad de los estudiantes.

- Se introdujeron variaciones en los roles dentro de las actividades grupales, para adaptar la tarea de cada miembro a su capacidad.
- Hubo una distribución temporal flexible en algunas tareas, para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.
- Existieron medidas compensatorias para aquellos estudiantes que no habían realizado la FAI.
- Se combinaron apoyos personales y grupales.
- Se empleó la tutoría entre iguales como estrategia de acompañamiento para el alumnado más joven o con menos conocimientos.
- El docente realizó un seguimiento continuo y formativo de los estudiantes durante la fase presencial.

Objetivo Ob2.
El análisis del discurso de los docentes permitió sintetizar las siguientes percepciones sobre las posibilidades y limitaciones del FC en ARM:

- No resulta viable diseñar recursos específicos para cada curso o estudiante para la FAI.
- El FC permite incorporar adaptaciones específicas dentro de programaciones multigrado.
- Es factible personalizar el trabajo de cada estudiante en la FAC, tomando como referencia el nivel de aprendizaje alcanzado en la FAI.
- El FC facilita el diseño de programaciones graduadas para alumnado específico.

Discusión. La revisión bibliográfica no identificó estudios previos sobre implementación del FC en ARM, lo que impide comparaciones directas con otras investigaciones. No obstante, los hallazgos pueden contrastarse con propuestas teóricas sobre atención a la diversidad formuladas en sendos cuerpos teóricos. El diseño uniforme de la fase de aprendizaje individual para toda la clase es un procedimiento habitual dentro del FC. Sin embargo, obras como las de Chen et al. (2014) o la publicada por la Flipped Learning Network (2014) destacan la necesidad de crear materiales adaptados a las capacidades de los diferentes estudiantes. La diferenciación parcial de los recursos y saberes, sin embargo, sí es defendida por obras centradas en las ARM (Shareefa, 2020; Smit y Humpert, 2012).
La adaptación de materiales supone una carga laboral significativa, evidenciada en estudios sobre FC (Bursa y Cengelci Kose, 2020; Nadal, 2022); y sobre ARM (Abós y Bustos, 2015; Fargas-Malet y Bagley, 2022). La diferenciación observada durante la FAC coincide con prácticas habituales en el FC (Birova, 2020; Galindo-Domínguez, 2020). Destacan las experiencias cercanas al *just in time teaching*, adaptando la FAC según el nivel alcanzado por cada uno durante la FAI, como sugieren expertos en FC (Almasseri y Alhojailan, 2019; Prieto et al., 2018). Finalmente, el profesorado destaca las posibilidades de realizar un apoyo diferenciado, aspecto este defendido tanto desde la didáctica multigrado (Bannister-Tyrrell y Pringle, 2021; UNESCO, 2015), como en el FC (Bataineh y Al-Sakal, 2021; Boyd, 2020).

Conclusiones. Los resultados sugieren que el FC facilita procesos educativos que reconocen la diversidad del alumnado en ARM, respaldando hallazgos alcanzados en contextos graduados (Aidinopoulou y Sampson, 2017; Bataineh y Al-Sakal, 2021; Birova, 2020). No obstante, se evidencia la necesidad de abandonar un diseño uniforme en la FAI, pues puede generar dificultades o desmotivación según el nivel del estudiante. Estos hallazgos invitan a continuar explorando estrategias de adaptación que optimicen la aplicación del FC en estas aulas. Asimismo, contribuyen a reducir el vacío, denunciado por Bannister-Tyrrell y Pringle (2021), Shareefa (2020) o Smit y Humpert (2012), respecto al estudio de una educación diferenciada en ARM.

Referencias bibliográficas

Abós, P., y Bustos, A. (2015). Teaching Strategies and Space Organization in Multigrade Classrooms. *Sisyphus. Journal of Education.*, *3*(2), 58-77. https://doi.org/https://doi.org/10.25749/sis.7886

Aidinopoulou, V., y Sampson, D. G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology y Society*, *20*(1), 237-247. https://pdfs.semanticscholar.org/fb4b/0cc4c1a335e792bfbb82351a901577cdccbd.pdf?_ga=2.177441442.668530941.1610817481-829804450.1610817481

Almasseri, M., y Alhojailan, M. I. (2019). How flipped learning based on the cognitive theory of multimedia learning affects students' academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, *35*(July), 769-781. https://doi.org/10.1111/jcal.12386

Bannister-Tyrrell, M., y Pringle, E. (2021). Differentiation in an Australian Multigrade Classroom. En L. Cornish y M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia* (pp. 185-212). Springer.

Bataineh, R. F., y Al-Sakal, R. M. I. (2021). To Flip or Not to Flip: Potential Effects on EFL Reading Comprehension. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), 1091-1108. https://eric.ed.gov/?id=EJ1292473

Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Ediciones SM.

Birova, L. (2020). *Flipped classroom in teaching englis as a foreign language to adult learners* [Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/66759

Boyd, S. (2020). Components Necessary To Create a Flipped Model of Instruction for Accelerating 4Th-8Th Grade Gifted/Talented Students. *School of Education Student Capstone Projects*, *482*. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/482/

Bursa, S., y Cengelci Kose, T. (2020). The Effect of Flipped Classroom Practices on Students' Academic Achievement and Responsibility Levels in Social Studies Course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *21*(4), 143-159. https://doi.org/10.17718/TOJDE.803390

Castillo-López, J. (2024). *Flipped classroom en aulas rurales multigrado. Un estudio exploratorio* [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. https://e-spacio.uned.es/entities/publication/ee614977-db3a-4c11-a342-6f003e9b5a6b

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, y Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers and Education*, *79*, 16-27. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004

Cornish, L. (2021). Quality Practices for Multigrade Teaching. En L. Cornish y M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia* (pp. 165-184). Springer.

Fargas-Malet, M., y Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, *21*(5), 822-844. https://doi.org/10.1177/14749041211022202

Flipped Learning Network. (2014). *What Is Flipped Learning ? The Four Pillars of F-L-I-P ™*. http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Galindo-Domínguez, H. (2020). *Efectividad de la metodología Flipped Classroom en el aula de educación primaria. Un análisis del rendimiento académico, la orientación motivacional, el autoconcepto y el clima social-aula* [Universidad de Deusto]. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=6tuFEpJdC2A%3D

Lo, C., y Hew, K. (2017). Using «First Principles of Instruction» to Design Secondary School Mathematics Flipped Classroom: The Findings of Two Exploratory Studies. *Educational Technology y Society*, *20*(1), 222-236. https://www.researchgate.net/publication/312045900_Using_First_Principles_of_Instruction_to_

design_secondary_school_mathematics_flipped_classroom_The_findings_of_two_exploratory_studies

Nadal, A. (2022). Evaluación crítica de la Flipped Classroom. De la teoría a la realidad. *Revista Boletín Redipe*, *11*(9), 88-95. https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i9.1882

Prieto, A., Díaz, D., Lara, I., Monserrat, J., Sanvicen, P., Santiago, R., Corell, A., y Álvarez, M. (2018). Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 175-194. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18836

Shareefa, M. (2020). Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559

Smit, R., y Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, *28*(8), 1152-1162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003

Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., y Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, *74*, 97-103. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007

Stake, R. E. (2005). *Investigción con estudios de casos* (3ª). Ediciones Morata.

UNESCO. (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes Practical Tips for Teaching Multigrade Classes* (3ª). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101

Hacia una Escuela Transformadora: Valderrubio y su Modelo de Comunidad Educativa

Lucía Fernández-Terol[1], Ana I. Sebastián-García[2]
[1]Universidad de Zaragoza
[2]Centro de Magisterio la Inmaculada

Resumen

Introducción. Ante los desafíos educativos actuales, muchas escuelas han comenzado a adoptar modelos de Comunidades de Práctica ampliada (CdP-a), una evolución que integra elementos de Comunidad Profesional de Aprendizaje, Comunidad de Práctica Profesional y Comunidades de Aprendizaje (Bolívar y Domingo, 2024). Este enfoque global busca potenciar el capital profesional y fortalecer los lazos comunitarios, incluyendo a familias, vecinos, autoridades locales y entidades sociales y educativas. En este contexto, la presente investigación explora el desarrollo de un proyecto de emprendimiento social impulsado desde la comunidad educativa del CEIP Juan Pablo I (Valderrubio, Granada) que han permitido a una escuela avanzar hacia una CdP-a. Este proyecto ha sido posible tras un largo proceso de cambio y mejora impulsado por el equipo directivo a través de un liderazgo distribuido que incluye al profesorado y un conjunto de condiciones organizativas que han facilitado iniciativas de éxito educativo y proyectos de transformación social a través del aprendizaje-servicio. Este estudio se inscribe dentro del proyecto PID2020-117020GB-100, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Métodos. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso intrínseco en una escuela seleccionada por su relevancia y trayectoria e procesos de cambio e innovación educativa. Se empleó una metodología participativa y comunicativa basada en historias de vida y relatos, siguiendo la propuesta de Bolívar y Domingo (2019). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres miembros del equipo directivo, ocho docentes y un representante del ayuntamiento, complementadas con una entrevista grupal a los alumnos que conforman el Consejo de la Infancia de este centro educativo. También se utilizó la observación participante y el análisis documental de proyectos de centro. El análisis temático (Braun y Clarke, 2006) guio la interpretación de los datos.

Resultados. Los hallazgos evidencian condiciones organizativas clave y prácticas educativas exitosas que han consolidado la identidad de la escuela como agente de cambio y transformación social. Entre estas condiciones destacan el liderazgo distribuido y transformacional, la visión y valores compartidos, la cultura de colaboración, la confianza interrelacional y las redes externas. Estas condiciones han impulsado el desarrollo de un proyecto comunitario de aprendizaje-servicio, “Puntos de Vida”, involucrando a toda la comunidad educativa en la mejora del entorno. En el marco de este proyecto, el centro educativo ha desarrollado el método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer), en conjunto con el equipo “ComUna”, conformado por docentes, estudiantes, familias y vecinos, afianzando un enfoque educativo inclusivo.

Discusión y Conclusiones. El liderazgo transformador del equipo directivo ha convertido la escuela en un referente de equidad e inclusión, destacándose la transición hacia una CdP-a con énfasis en la participación estudiantil y comunitaria y el liderazgo compartido. La autonomía docente, la formación continua y la colaboración profesional (Hargreaves y O'Connor, 2018) han fortalecido una cultura de aprendizaje conjunto. Iniciativas como “Puntos de Vida” y el equipo “ComUna” han potenciado la voz de los estudiantes, favoreciendo su implicación y logrando aprendizajes significativos (Rincon-Gallardo, 2019). La escuela ha estrechado lazos con las familias, establecido alianzas estratégicas y movilizado su capital social, consolidando una cultura educativa integral y transformadora en la comunidad.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Grao.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101*. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.

Rincon-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge.

Hacia una Escuela Justa y Socialmente Comprometida: El Rol Activo del Estudiantado en su Aprendizaje

Lucía Fernández-Terol[1], Ana I. Sebastián-García[2]
[1]Universidad de Zaragoza
[2]Centro de Magisterio la Inmaculada

Resumen

Introducción. En el actual contexto educativo, caracterizado por desigualdades en calidad y equidad, surge la necesidad de repensar la escuela desde un enfoque de justicia social. La educación para la justicia social aborda las desigualdades sociales y promueve la equidad en un mundo marcado por disparidades en raza, género, clase socioeconómica, orientación sexual, discapacidad y otros factores (Murillo y Hernández, 2014). Construir escuelas que fomenten la participación estudiantil y su capacidad de transformación social es un reto clave para garantizar un aprendizaje significativo e inclusivo. Este estudio se centra en analizar las prácticas de una institución educativa comprometida con la justicia social, concretamente, el desarrollo curricular para integrar temas de justicia social a través del trabajo por proyectos y el aprendizaje-servicio. Estas prácticas han contribuido a su consolidación como comunidad de práctica profesional ampliada. Este modelo de escuela surge como evolución que integra elementos de Comunidad Profesional de Aprendizaje, Comunidad de Práctica Profesional y Comunidades de Aprendizaje (Bolívar y Domingo, 2024). Las escuelas que avanzan hacia CPA-a destacan por s capacidad para potenciar el capital profesional y fortalecer los lazos comunitarios, incluyendo a familias, vecinos, autoridades locales y entidades sociales y educativas. Este estudio se inscribe dentro del proyecto más amplio (Ref. PID2020-117020GB-100), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 centrado en Comunidades de Práctica Profesional que avanzan como "escuelas transformadoras" para la mejora de los aprendizajes de todos, para todos y entre todos. Dentro de este marco, un tema emergente clave es la capacidad de agencia de la escuela en la comprensión y transformación de la sociedad, con especial énfasis en la implicación del alumnado como agente de cambio.

Métodos. Se ha desarrollado un estudio de caso intrínseco en el CEIP Juan Pablo I (Valderrubio, Granada). Se ha seguido un enfoque cualitativo con metodología etnográfica, combinado con una perspectiva (auto)biográfica y un modelo dialógico-participativo que promueve la comunicación entre investigadores e informantes clave. A lo largo de seis cursos escolares, se ha documentado la trayectoria de la escuela, integrando datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros de la comunidad educativa, desde el profesorado y equipo directivo, hasta alumnado y vecinos de la localidad, observaciones participantes y análisis documental. Se ha puesto especial énfasis en la voz del estudiantado y su implicación activa en el proceso de aprendizaje. El análisis de los datos se guio por el análisis temático de Braun y Clarke (2006).

Resultados. Los hallazgos destacan la importancia del aprendizaje-servicio como herramienta clave para el desarrollo de una escuela justa. La participación activa del estudiantado en proyectos educativos vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible ha fortalecido su rol como agentes de cambio en la comunidad. La metodología de trabajo basada en proyectos ha permitido que el alumnado desarrolle competencias esenciales para la vida, fomentando su compromiso social y su autonomía en la construcción del conocimiento. Asimismo, se ha identificado que el liderazgo distribuido del profesorado, junto con una cultura escolar basada en la colaboración, ha sido fundamental para sostener estas prácticas transformadoras.

Discusión y Conclusiones. Los resultados evidencian que la transformación educativa hacia un modelo más equitativo y participativo requiere un liderazgo escolar transformador que guíe el sentido de la

educación hacia la inclusión y la justicia social. El fortalecimiento del capital profesional docente (Hargreaves y O'Connor, 2018), la promoción de nuevas formas de gobernanza democrática y la consolidación de estructuras organizativas flexibles son aspectos clave para liberar el aprendizaje y fomentar la autonomía de los escolares (Rincon-Gallardo, 2019). Además, las metodologías activas y el liderazgo curricular del profesorado han demostrado ser determinantes en la creación de una cultura de aprendizaje compartido y en la ampliación del impacto de la escuela en su entorno.

En síntesis, este estudio aporta evidencia sobre cómo una escuela comprometida socialmente y con una pedagogía inclusiva puede convertirse en un espacio de transformación social, promoviendo el desarrollo de ciudadanos críticos y activos en su comunidad. La experiencia analizada demuestra que, cuando el estudiantado asume un papel protagonista en su aprendizaje, la escuela se convierte en un verdadero motor de cambio y equidad.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Grao.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101*. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.

Murillo, F.J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *3*(2), 13-32

Rincon-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge.

Prácticas artísticas desde una perspectiva de género en educación

Carmen A. Cares Mardones [1], Soraya Tejada Sánchez[2]; Lucía Loza Puras [3]
[1,2,3]Universidad de La Rioja

Resumen

Los profundos desequilibrios que existen entre mujeres y hombres son el resultado de la utilización negativa de estereotipos, que han definido poderes y roles en torno a ellos, y esa naturalidad con la cual se han determinado las jerarquías es la que detona la necesidad de modificar los mensajes que se transmiten a las niñas y los niños (Subirats, 2017). La educación y la formación del profesorado han acogido de manera positiva lo relativo al género y la diversidad sexual, tanto en España como en América Latina (Calvelhe, 2021), abriendo paso a los estudios, los debates sobre el currículo y la transformación de las prácticas pedagógicas.

Dentro de ese conjunto de nuevas propuestas se encuentra la educación artística con perspectiva de género, que se ofrece como un espacio de transformación, porque el arte permite experimentar el mundo de una manera más compleja e imaginativa (Eisner, 2017) y por ello invita a la conformación de propuestas diversas e inclusivas; como las prácticas artísticas feministas y las pedagogías feministas, que permiten gestar espacios de reflexión sobre la condición de mujer y las relaciones de poder y control que subyacen (García-Huidobro Munita y Montenegro-González, 2020).

El estudio realizado ha tenido como objetivo identificar aquellas prácticas que pueden contribuir desde el arte y la educación artística al desarrollo de una educación en igualdad de género. Se ha recogido una muestra no probabilística de 81 docentes de cinco países de habla castellana, quienes han sido contactados a través de la técnica de la bola de nieve. En una primera fase se les ha solicitado explicar brevemente de qué manera aplican la perspectiva de género en su labor docente y cómo esas prácticas se vinculan al arte; y en una segunda fase se ha llevado a cabo una selección por conveniencia y se han efectuado entrevistas en profundidad.

Los resultados iniciales indican que existe un interés por instalar prácticas educativas con perspectiva de género y que el arte forma parte importante en ese quehacer, pero también la historia, el lenguaje y la utilización de los espacios recreativos. A veces existe un conocimiento superficial en cuanto a lo que realmente puede ser transformador, pero existe la percepción de que hay una necesidad de cambiar los modelos educativos y modificar la forma en la cual se comprende la distribución social de los roles.

Referencias bibliográficas

Eisner, E.W. (2017). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.

Calvelhe, L. (2021). Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos, experiencias queer y educación artística. *Educación artística: revista de investigación (EARI), 12*, 215-227.

García-Huidobro Munita, R. y Montenegro-González, C. (2020). *Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social- Revista Electrónica Educare, 24*(1), 1-16.

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.

Necesidades percibidas por el profesorado de centros "Amara Berri" sobre su formación inicial en atención a la diversidad

Ana B. Olmos Ortega [1], Rosa A. Alonso Ruiz[2]; M. Ángeles Valdemoros San Emeterio [3], Sergio García Martínez[4]
[1,2,3,4]Universidad de la Rioja

Resumen

El Sistema Amara Berri es un modelo pedagógico innovador y transformador, tanto de sus prácticas educativas como de la comunidad (Cerda-Jopia et al., 2021; Martín, 2007). En la actualidad se ha constituido en una red de centros cooperativa, generando un estilo pedagógico y cultural basado en la comunicación entre centros que se ha diseminado por todo el territorio español (Martín, 2010; Páez y Moreno, 2024). Cada institución educativa goza de autonomía y participación dentro de la red, lo que viabiliza una educación inclusiva de calidad (Jurado de los Santos, 2020) que pone el foco en el estudiantado, con sus propios intereses y potencial, así como su singular esquema conceptual y emocional (Anaut, 2004).

Nace este modelo de escuela de la visión de Loli Anaut, quien, basándose en su experiencia y conocimiento, fue su líder pedagógica (Murúa et al., 2024). Esta maestra dio forma a un proyecto globalizador basado en contextos vitales dentro de un sistema abierto que ha defendido siempre que la educación es parte de la vida y, por tanto, escapa de los muros de una entidad escolar (Anaut, 1989, 2004).

El sistema Amara Berri está en consonancia con las teorías educativas más actuales que ponen al alumnado en el centro del aprendizaje y buscan su preparación para el futuro, teniendo en cuenta los retos de la sociedad (Salterain y Losada, 2022). Lo anterior exige la puesta en marcha de actuaciones que se identifiquen como fortalezas en la atención a la diversidad desde la perspectiva inclusiva y el fomento de valores entre el alumnado y el cuerpo docente (Páez y Moreno, 2024).

En consecuencia, el sistema Amara Berri, como modelo de escuela inclusiva, se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje *(DUA)* (Meyer et al., 2014). En los centros de esta red se plantean propuestas de calidad que huyen de diseños únicos para todo el alumnado y plantean, sin embargo, diseños flexibles que atiendan a la diversidad (Elizondo, 2022). Lo hacen a través de situaciones contextualizadas, basadas en tareas vitales diversas, multiniveladas y con apoyo entre iguales (Gorosmendi, 2020); consiguiendo así generar procesos de pensamiento que capacitan al alumnado a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo (Hernández y Tobón, 2016).

Todo ello requiere de una formación inicial del profesorado sobre atención a la diversidad respecto a aspectos cardinales como la educación en valores, la organización del espacio y el tiempo, los agrupamientos del alumnado, las estrategias metodológicas, o la selección, diseño y práctica de actividades y tareas, entre otras.

Partiendo de estas premisas, se plantea como objetivo del presente trabajo examinar la percepción del profesorado sobre su formación inicial respecto a la atención a la diversidad y el grado de mejora de la misma tras su experiencia docente en un centro "Amara Berri".

La muestra asciende a 98 maestros y maestras en ejercicio en un centro de la Red "Amara Berri". Se utiliza el cuestionario adaptado de Colmenero y Pegalajar (2015).

Los resultados apuntan a que la mayoría del profesorado encuestado valora carencias en su formación inicial sobre atención a la diversidad, tanto en la adquisición de conocimientos como de competencias necesarias para identificar convenientemente las necesidades educativas del alumnado y afrontar la diversidad en el aula. Especialmente, destacan carencias en medidas y programas de atención a la diversidad, en la selección y adaptación de objetivos, competencias y saberes básicos, así como en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos obtenidos confirman que, tras su experiencia en un centro de la Red "Amara Berri" consideran que su formación sobre atención a la diversidad ha mejorado

sustancialmente respecto a la organización del espacio y tiempo, el agrupamiento del alumnado, las estrategias metodológicas o la adaptación de elementos curriculares, entre otros aspectos cardinales para la atención a la diversidad.

Puede concluirse la existencia de una opinión generalizada entre los y las docentes en referencia a que se le debería haber concedido mayor importancia a la atención a la diversidad en su formación inicial, así como que esta se ha visto ampliamente reforzada tras su ejercicio docente en un centro de la Red "Amara Berri".

Los hallazgos que nos brinda esta investigación proyectan propuestas de formación inicial o permanente para el profesorado que contribuyan a la atención a la diversidad, así como a una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

Anaut, L. (1989). *La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto en una escuela pública*. Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco.

Arnaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Cerda-Jopia, J. L., Vizcarra-Morales, M. T., & Sánchez-Letelier, M. E. (2021). Algunas propuestas para mejorar la formación del profesorado de Chile a la luz de las prácticas pedagógicas de éxito en el País Vasco. *Tendencias Pedagógicas, 38,* 98-111. https://doi.org/10.15366.tp2021.38.009

Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *ESE. Estudios sobre Educación, 29,* 165-189. https://doi.org/10.15581/004.29.165-189

Elizondo C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation. 3*(1), 99-108. https://doi.org/10.134 4/joned.v3i1.39714

Gorosmendi, M. (2020). Sistema Amara Berri. Aprendizaje en contextos vitales. *Participación educativa, 7*(10), 2020, 91-106.

Hernández, H. y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai, 12*(6), 399-420.

Jurado de los Santos, P. (2020). Inclusión y educación: bases de y para una educación inclusiva. En L. Ortiz, J.J. Carrión (Coord.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 49-82). Dykinson.

Martín, E. (2007). Sistema Amara Berri. Competencias para el desarrollo de un proyecto global. En, Ávila, R.M., López, R. y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.55-70). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. *Participación educativa, 15,* 170-182.

Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.

Murua, L., Arguiñano, A., Luzarraga, J.M. y Karrera, I. (2024). Factores que posibilitan y facilitan la innovación escolar. Un estudio sobre la creación y consolidación del sistema Amara Berri. En Pizá-Mir, B., Baena, S., Benito, B., Delgado, G., García, O., Torrente, M.J. y Vázquez, J. (Eds). *Herramienta del desarrollo integral humano: avances, senderos y miradas desde un enfoque integrado en los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 770-791). Dykinson.

Paez, I. y Moreno, I. (2024). Atención a la diversidad en el Sistema Amara Berri. Una mirada inclusiva desde la perspectiva del docente. En M. García, B. Sánchez, M. Natividad y C. Torres (Coord.), *Empoderando el futuro: educación y desarrollo en la Agenda 2030* (pp. 18-32). Dykinson.

Salterain, I. y Losada, D. (2022). La innovación educativa ante los retos de la sociedad actual un estudio de caso basado en el sistema Amara Berri. En G. Román, M. Orcasitas, O. Leonet y E. Pérez (Coord.), *Educando en el siglo XXI: El rol de la innovación y de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje* (pp. 99-108). Graó.

La orientación en los márgenes del sistema educativo: reiteraciones, retos y cambios en un estudio de caso

Daniel García-Goncet [1], Noemí Salvador Sánchez[2]; Sara Carreras Navarro[3]
[1]Universidad de Zaragoza
[2,3]Fundación Picarral

Resumen

Fundamentación. Los resultados de multitud de estudios en torno a la emergencia y desarrollo de los actuales sistemas educativos constatan que dichos sistemas nunca estuvieron ideados para acoger y atender al conjunto del alumnado (Archer, 1981; Puelles, 2012; Tröhler, D. y Barbu, 2012; Viñao, 2004, 2006). De hecho, la lucha por el acceso y presencia de ese alumnado no previsto inicialmente en la escuela ha sido considerado elemento catalizador de cambios en la institución escolar (Ainscow, 2020; Calderón y Rascón, 2022; Malaquia, 2019; Parrilla, 2002). Algunos de esos cambios dieron lugar a cierta apertura del propio sistema educativo y a la complejización de sus márgenes (García-Goncet, 2022). De manera coherente con esta evolución, la concepción y el papel de la orientación educativa también ha sido modificando: pasando de un modelo interesado fundamentalmente por las variables intrapersonales del alumnado y, particularmente, por lo considerado como patológico (Repetto, 2009), hacia un modelo más centrado en la interacción del alumnado con los contextos en los que se encuentra (Hernández et al., 2007), y más recientemente, avanzando hacia su consideración como motor de la transformación de dichos contextos (Blasco-Serrano et al., 2023; Lavigne y Leiva, 2023).

Objetivo. Considerando todas estas cuestiones, puede resultar de interés explorar experiencias de orientación educativa situada en los márgenes del sistema educativo y apreciar su evolución a lo largo del tiempo. De manera más concreta, en este trabajo esperamos reconstruir y comprender las prácticas y discursos más significativas de profesionales de la orientación que se han desempeñado profesionalmente en algunos de dispositivos de atención a la diversidad situados en los márgenes del sistema educativo.

Metodología. De manera coherente con los objetivos propuestos, se ha optado por una metodología eminentemente cualitativa (Flick, 2015) y, concretamente, por un estudio de caso único (Stake, 1999; Yin, 2018). Así, los datos e informaciones objetivos se han organizado para dotarles de carácter unitario y constituirse en objeto de estudio. Nuestro caso de estudio lo constituye el Departamento de Orientación de un centro educativo surgido hace casi cuatro décadas. El centro surgió a partir del compromiso de vecinos y vecinas del barrio en el que se ubica ante las situaciones injustas y la exclusión educativa que vivía parte de las y los jóvenes del propio barrio. Dada su prolongada y particular trayectoria, podemos considerar que el centro ha contribuido a conformar los márgenes del sistema educativo y, en buena medida, continúa perteneciendo a dichos márgenes.

Resultados. El análisis de los datos e informaciones recolectados a lo largo de nuestro trabajo nos permiten identificar diferentes momentos en el desarrollo de las prácticas y discursos de las profesionales de la orientación del centro educativo objeto de estudio.

Orígenes. Al comenzar su andadura esta iniciativa vecinal contra la exclusión educativa, en 1986, no aparece explícitamente ninguna idea clara referida a la orientación educativa. La precariedad de los medios podría explicar esta ausencia. De hecho, no había profesionales dedicados específicamente a realizar labores propias de la orientación. Sin embargo, hay que considerar también la novedad que los servicios de orientación educativa y profesional suponían en el sistema educativo en aquellos momentos, pues había sido creados recientemente por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Primeros pasos. Una de las profesionales de la orientación nos ponía un ejemplo sobre la insuficiencia de la buena voluntad y la necesidad de profesionalizar la intervención. Mientras en el conjunto del sistema educativo se había ido consolidando el modelo de orientación definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a finales de los años 90, el centro se dotó de un par de profesionales que asumirían específicamente labores propias de la orientación.

Actualización de la nomenclatura y algo más. La estabilidad de las profesionales de la orientación hará que buena parte de los discursos y prácticas asociadas a la orientación se mantengan, en buena medida, de manera inalteradas a lo largo del tiempo. Así, no son identificados cambios especialmente significativos en las prácticas y discursos de la orientación hasta el momento de la jubilación de ambas. En ese momento llegarán nuevos. Dentro de este nuevo equipo surgirán intensos debates en torno a las prácticas y discursos propios de la orientación hasta entonces habituales en el centro.

Lo inacabado y lo continuo. La estabilidad del departamento de Orientación ha sido menor y en fechas recientes han cambiado parte de sus miembros. En la actualidad únicamente permanece una de las personas que dio el relevo a las dos profesionales que iniciaron el camino. No obstante, algunas de las modificaciones más relevantes introducidas se mantienen. Por tanto, se confirma un nuevo sentido de la orientación en las prácticas y discursos de las profesionales, si bien los debates sobre el ajuste ideal entre alumnado y programas formativos se mantiene como una de las constantes.

Discusión. Los resultados expuestos son coherentes con la evolución general seguida por la orientación educativa (Álvarez y Bisquerra, 2012; Santana, 2015). Actualmente, en los discursos y prácticas se ha reforzado lo que algunas investigaciones que vienen a señalar como actividad preferente y propia de la orientación educativa: apoyar la introducción de cambios en los contextos a través de la colaboración (Sandoval, 2019). Además, los resultados muestran cómo algunas actividades previamente consideradas manifestaciones canónicas de la profesionalidad de la orientación fueron abandonadas tras debatir sobre su potencial para constituirse en obstáculos a la justicia social y educativa, lo que ha sido confirmado por otras investigaciones (Calderón-Almendros et al., 2024). Sin embargo, los resultados muestran la falta de consolidación de cambios en torno a nociones claves dentro de la orientación, como las vinculadas a la inteligencia, lo que podría limitar el alcance de las transformaciones alcanzadas (Moreno et al., 2022).

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Álvarez González, M., y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer España.

Archer, M. S. (1981). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, XXXIII*(2), 284–310.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea.

Blasco-Serrano, A. C. ., García Goncet, D., & Pérez-Castejón, D. (2023). Construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *34*(3), 107–125. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888

Calderón Almendros, I., & Rascón Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, *41*(41), 43–54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J., y Vila-Merino, E. S. (2024). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. International

Journal of Inclusive Education, 28(11), 2424–2437. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512

García-Goncet, D. (2022). De la reproducción a la producción de los márgenes del sistema educativo. Una aplicación del concepto bourdiano de campo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 15*(2), 225-243. https://doi.org/10.7203/RASE.15.2.24146

Hernández, V., Santana Vega, L. y Cruz González, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los Centros Educativos: un estudio cualitativo. *RIE-Revista de investigación educativa, 25*, 287-304.

Lavigne Cerván, R. y Leiva Olivencia, J. J. (2023). *Psicopedagogía. Procesos, avances y propuestas para la inclusión educativa*. Octaedro.

Malaquia, C. (2019). The Fight for the Human Right to Inclusive EducationConceptualisation of Inclusion, Implementation Challenges and the Journey from Theory to Practice. *Rizoma freiriano, 26*, 12-26.

Moreno Parra, J. J., Fernández Torres, P. y Cortés González, P. (2022). La inteligencia en la formación inicial de los orientadores. Perspectivas discentes. *Revista de educación*, 398, 87-110. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-553

Parrilla Latas, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación, 327*, 11-29.

Puelles Benitez, M. de. (2012). *Problemas actuales de política educativa*. Morata.

Repetto Talavera, E. (Dir.) (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. UNED.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2019). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 441–454. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094

Santana Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Pirámide.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tarabini Clemente, A (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.

Tröhler, D. y Barbu, R. (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Octaedro.

Viñao Frago, A. (2006). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods (Sixth Edition)*. SAGE

The Concept of Gentle Digital in the Experience of "Artoo - Art Told by Children": Model, Research, and Inclusive Implications in Educational Contexts

Alessandra Carenzio [1], Simona Ferrari[2]; Francesca Gentile[3]
[1,2,3] Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

The project "Artoo – Art Told by Children" (https://artoobear.com/en/) is an educational initiative, designed by Alchemilla, based on the introduction of an innovative approach in which social theater practices serve as the foundation for encounters with art. At the heart of the process is children's authorship, which is enhanced through the concept of gentle digital as a means of expression. Accompanying children on this journey is Artoo, a bear who loves art and lives in a museum attic, seeking children's help when he does not understand the artworks. Artoo acts as a "mediator-actor" with a precise educational stance: a large, imposing bear unafraid to acknowledge his own limitations, recognizing the children's unique ability to establish deep connections with art.

This contribution specifically focuses on the gentle digital approach by outlining its characteristics and conditions through three key steps. The first step describes the platform that materializes the concept of gentle digital, enabling young children to engage in storytelling practices. This platform creates a "gentle" space where children record their voices narrating artworks and decide whether to make these recordings accessible to Artoo and, subsequently, to the adults in their lives. The most significant aspect lies in the dynamics of voice, the practice of re-listening, and the decision-making process entrusted to children, allowing them to exercise their right to presence (or absence) in the digital space. Additionally, the platform is designed with inclusivity in mind (a fundamental criterion for defining digital as gentle), utilizing accessible images and symbols that do not require literacy. This contribution will explore the rationale behind this choice.

The second step presents findings from explicitation interviews conducted with Artoo's "atelierists"—the facilitators who implement the project in schools and early childhood services while also training teachers. Alongside this data, results from two focus groups with preschool and primary school teachers who participated in the initiative will be discussed. How does their educational stance shift when engaging with Artoo? What can adults learn from the project's design principles and the approach to digital tools placed in children's hands?

Finally, the contribution concludes with the analysis of the educational and didactic impact of gentle digital, particularly in relation to the role of adults (both teachers and parents) and the creative expression opportunities afforded to young children. In essence, gentle digital challenges the conventional perception of the relationship between screens and childhood as static and passive. Instead, it embraces the framework of surprise, as emphasized in Bruner's work, and acknowledges children as bearers of treasures.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1962). *Essay for the left hand*. Belknap Press.

Carenzio, A. (2024a). *Children and media From «Living Room Culture» to Media Appropriation: childhood and media throughout the History of Media Literacy Education.* Polenghi, S. (ed.), *Educational Tools in History. New sources and perspectives*, Armando Editore.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Franco Angeli.

Gentile, F. & Innocenti Malini, G. E. (2016). "Like me". Mimesis and Dramaturgic Play in Early Childhood. Bernardi C. et al. (a cura di). Bodies Exposed. Dramas, Practices and Mimetic Desire. *Comunicazioni sociali*, 9, 249-260.

Ferrari, S., Pelizzari F, (2023). *Coding and Creativity: Reflections and Design Proposals*. Ampartzaki, M. (ed.), *Pedagogy, Learning, and Creativity*. InTechOpen, 1-17. doi: 10.5772/intechopen.109971

Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby. What Children's Mind Tells Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*, Farrar, Straus and Giroux.

Juul, J. (1995). *Dit Kompetente Barn*, Leonhardt & Høier Literary Agency A/S. It. Juul, J. (2011). *Il bambino è competente*. Feltrinelli.

Hagen, M. H., Cruzes, D. S., Jaccheri, L., & Fails, J. A. (2023). Evaluating digital creativity support for children: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 100603.

Marangi, M. (2023). *Addomesticare gli schermi*. Scholé.

Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

Vermersch, P. (1993). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Percepciones y Desafíos del Profesorado ante la Innovación Educativa: Un Estudio de Caso

Amaya Satrústegui Moreno [1], Ana Cristina Formento Torres[2]
[1,2]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La educación en las sociedades modernas está en constante transformación impulsada por el rápido avance tecnológico y las necesidades de los estudiantes (Díaz, 2024; Domenech-Betorech, 2017; Torrecilla et al., 2019). Las generaciones actuales de alumnos tienen acceso a una variedad de fuentes de información, lo que plantea tanto oportunidades como diversos riesgos, como la desinformación (Haidt, 2024). Este contexto ha generado un debate sobre la necesidad de revisar las metodologías de enseñanza tradicionales, y se ha comenzado a ver la innovación educativa como una posible respuesta a la exigencia de mejorar los procesos de aprendizaje (OECD, 2019).

A lo largo del tiempo, los sistemas educativos han evolucionado para abordar problemas sociales, comenzando con la lucha contra la pobreza y la desigualdad en la posguerra, pasando por la preocupación por la competencia profesional en los años 80, hasta llegar a la necesidad actual de garantizar la inclusión y la calidad educativa. La innovación educativa juega un papel clave en este proceso, siendo vista como un medio para lograr la igualdad de acceso y la mejora de los resultados en los diferentes sistemas educativos (Juarez-Pulido, 2019; McKinsey & Company, 2007), según los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Objetivo. La investigación tiene como objetivo explorar las percepciones del profesorado sobre la innovación educativa en un centro escolar, para entender tanto las oportunidades como los desafíos que enfrenta la implementación de nuevas metodologías de enseñanza.

Metodología. El estudio se centró en 24 docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de un colegio concertado en Zaragoza. Se utilizó una encuesta ad hoc diseñada específicamente para recoger las opiniones de los docentes sobre la innovación educativa. La encuesta, elaborada colaborativamente por siete profesores de distintas áreas, contenía ocho preguntas abiertas que buscaban obtener respuestas cualitativas detalladas sobre las experiencias y perspectivas del profesorado.

El análisis de los datos empleó un enfoque mixto. Primero, se realizó un análisis cualitativo para identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas. Luego, se utilizaron frecuencias y porcentajes para categorizar las respuestas más representativas. Se utilizaron herramientas visuales como nubes de palabras y tablas para facilitar la interpretación de los hallazgos.

Resultados. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes (71%) considera que la innovación educativa supone una mejora en el ámbito educativo, asociándose principalmente con la capacidad de adaptarse a las necesidades de las nuevas generaciones. Además, el 87% de los encuestados vincula la innovación con la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. Estos enfoques se alinean con las tendencias actuales que favorecen la participación activa de los estudiantes y el trabajo en equipo (Hattie, 2009).

Sin embargo, también se identificaron barreras importantes para la implementación efectiva de la innovación. La falta de tiempo y de formación en nuevas metodologías fueron mencionadas por el 50% de los docentes, mientras que el 25% señaló la escasez de recursos. Otros obstáculos incluyen la oposición de las familias (16%), la dificultad de coordinación entre docentes (16%) y la tendencia a aplicar metodologías sin un análisis adecuado de su relevancia (12%).

El profesorado expresó varias preocupaciones sobre el impacto negativo que la innovación podría tener en el rendimiento académico del alumnado (38%) y sobre el cumplimiento de los objetivos curriculares

establecidos (29%). Además, el 25% de los encuestados mostró inseguridad sobre su preparación para implementar estas nuevas metodologías.
Por otro lado, se identificaron algunas necesidades clave del profesorado, como la formación especializada (25%), la provisión de tiempo para la preparación (25%) y el acceso a recursos materiales adecuados (21%). Además, el profesorado solicitó estar más involucrado en las decisiones sobre la innovación educativa y abogó por la creación de espacios para el intercambio de experiencias y buenas prácticas (17%).

Conclusiones. Los resultados de la investigación indican que, aunque el profesorado está mayoritariamente dispuesto a adoptar enfoques innovadores, existen barreras significativas que dificultan su implementación exitosa, especialmente la falta de recursos, tiempo y formación. A pesar de estas dificultades, los docentes muestran una visión optimista hacia el futuro de la innovación educativa, señalando la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad como áreas clave para el desarrollo (Juarez-Pulido et al., 2019).
Para facilitar la innovación, es esencial que las instituciones educativas proporcionen un apoyo continuo al profesorado, incluyendo formación especializada, recursos adecuados y tiempo para la planificación. También es necesario implementar mecanismos de evaluación y seguimiento de las metodologías aplicadas para valorar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (De Espinosa et al., 2019; Engels et al., 2021; Galleguillos & Olmedo, 2019).
La investigación destaca que la innovación educativa debe ser un proceso reflexivo y colaborativo, respaldado por una infraestructura adecuada, y no un fin en sí misma, sino una herramienta (Hattie, 2009) para conseguir mejorar los resultados de aprendizaje y fortalecer los sistemas educativos en un contexto de mejora continua (Nwosu et al., 2021; Rossi et al., 2020).

Referencias bibliográficas

De Espinosa, I. P. L., Martínez, Y. M., & Seijo, J. C. T. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado*, *23*(4), 128-151. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468

Díaz, A. (2024). *Reseña* Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023): PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. *Revista de USITE, Supervisión 21*, *1*, 1-26. https://doi.org/10.52149/sp21/71.13

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193

Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, *75*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485

Galleguillos, F., & Olmedo, H. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *9*, 119-135. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109647

Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Deusto.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Juarez-Pulido, E., González-Peña, D., & Sánchez-Cárdenas, D. (2019). *La educación innovadora en el siglo XXI: Prácticas, experiencias y metodologías activas*. Editorial Universitaria.

McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey & Company.

Nwosu, K. C., Unachukwu, G. C., & Hickman, G. P. (2021). Cooperative and teacher-directed learning classrooms: Places for the development of metacognitive skills for reading proficiency. *Electronic*

Journal of Research in Educational Psychology, *19*(53), 19-50. https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3352

OECD. (2019). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jrs6gwwvxxs-en

Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D. D., Dapieve-Patias, N., & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, *23*(1), 254-263. https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.1.12

Torrecilla Sánchez, E. M., Olmos Miguélañez, S., & Martínez Abad, F. (2019). Explanatory factors as predictors of academic achievement in PISA tests: An analysis of the moderating effect of gender. *International Journal of Educational Research*, *96*, 111-119. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.002

Digital educational poverty: a new framework for educational interventions in the postdigital society

Stefano Pasta [1], Alessandra Carenzio[2]; Simona Ferrari [3]
[1,2,3]Catholic University of the Sacred Heart, Milan

Abstract

Since 2021, the Research Center on Education, Media, Innovation, and Technology (Cremit) at the Catholic University has proposed the adoption of the new construct of "digital educational poverty" (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021) to update and expand the concept of "digital divide". This idea is not merely understood as a lack of devices or access to the internet but refers to the absence of digital skills, multiliteracies and a cultural approach. Skills are connected to new forms of literacy, essential for analyzing the production and consumption of various digital content by "viewers" and, consequently, serve as a kind of "pedagogical toolkit" enabling access to opportunities offered by the social web (Pasta & Marangi, 2024).

As defined by Save the Children (2021, p. 15), "digital educational poverty thus refers to the deprivation of opportunities to learn, but also to experience, develop, and allow skills, talents, and aspirations to flourish freely, through the responsible, critical, and creative use of digital tools." This perspective avoids a utopian and cyber-enthusiastic view that associates the Internet solely with positive aspects, instead aligning with classical Media Education frameworks to consider the Internet as an "extension of reality" marked by both risks and opportunities.

The notion of digital educational poverty results from the hybridization of two perspectives in defining digital competence: the "rights-based" approach and the "New Literacies" approach (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022; Pasta, 2022).

The rights-based perspective draws inspiration from the *European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) 2.1* (Carretero Gomez, Vuorikari & Punie, 2017) and its updates in version *2.2* (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). It also takes into account documents such as the *European Union Strategy on the Rights of the Child* (2021) and the *General Comment to the United Nations Convention on the Rights of the Child* regarding children's rights in relation to the digital environment (2021). This perspective aligns with the concept of "digital competence" outlined in *Europe's Digital Decade 2030* (2021) and earlier surveys on digital competence, such as *ICILS* (2018) and *DESI* (2019). However, some declinations of DigComp reveal a limitation in their static conceptualization of digital competences, mistakenly relying on certifications, patents, and checklists (Rivoltella, 2022; Ferrari & Pasta, 2023).

To address this limitation, the construct of digital educational poverty incorporates a second paradigm, New Literacies, which emphasizes the dynamic and interdisciplinary nature of competences (Buckingham, 2019). This is closely related to the concept of Dynamic Literacies (Potter & McDougall, 2017), highlighting how a segmented approach undermines the "civic mission" of digital competence (Pasta, 2021). From a theoretical perspective, digital competence is reinterpreted according to three dimensions: critical (semantics, meanings, social and cultural significance), ethical (values, responsibilities, citizenship), and aesthetic (codes, languages, narratives) (Pasta & Rivoltella, 2023).

In Italy, this approach is reflected in the five areas of the Ministry of Education's *Digital Civic Education Curriculum* (2018). On an international level, similar perspectives are evident in the work of the Stanford History Education Group (SHEG) at Stanford University, particularly in *Students' Civic Online Reasoning* (2019) and *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning* (2016).

The first part of the contribution will focus on defining the concept, emphasizing the innovations introduced by this framework. The second part will translate the framework into practical educational initiatives and intervention methods across different contexts, analyzing completed projects and proposing potential lines of intervention. Specifically, the discussion will highlight Media Educational interventions with:

a) adolescents in the context of Italian schools ("Connessioni Digitali" project);

b) educational communities in 0-6-year-old services, focusing on shared educational responsibility among parents, educators, and teachers (LABZEROSEI, Master's Program "Digital Tools for Early Childhood Education (0-6 Years): Activating Integrated, Creative, and Participatory Educational Pathways");
c) migrants from socially disadvantaged backgrounds (Pasta & Zoletto, 2023);
d) prevention efforts in the socio-health sector.
Finally, the application of the framework across these contexts will be reinterpreted as an approach to Media Literacy aimed at advancing Social Justice.

Referencias bibliográficas

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity Press.

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ferrari, S., & Pasta, S. (2023). Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 170-192.

Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. Povertà educativa digitale: costrutto, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236-252.

Pasta, S. (2021). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 51-63.

Pasta, S. (2022). «Pauvreté éducative numérique». Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne". In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez, & S. Gahar (Eds.), *Éducation et psychologie en temps de crises* (pp. 35-50). Paris: Harmattan.

Pasta, S., & Marangi, M. (2024). Producing digital artifacts to counter "digital education poverty" in the logic of third space learning. In T. Minerva, & A. De Santis (Eds., *Innovating Teaching & Learning. Inclusion and Wellbeing for the Data Society. ISYDE 2023, Italian Symposium on DIGITAL EDUCATION* (pp. 248-259). Milano: Pearson Italia.

Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P.C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica* (697-710), vol. 1.

Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2023). Cittadinanza onlife. Ricerca partecipata, scrittura collaborativa, sviluppo professionale degli insegnanti. *Pedagogia e Vita*, 81(2), 76-84.

¿Predicen los valores personales y la inteligencia cultural el prejuicio manifiesto y sutil?

Francisco L. Adell Carrasco[1], Olga Cregenzán Royo[2]
[1]Universidad Internacional Isabel I de Castilla
[2]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. El prejuicio hacia la población migrante es un fenómeno influenciado por factores individuales y contextuales (Davidov y Meuleman, 2015; Hsu et al. 2022). Cualquier persona que crece en un contexto social y una cultura determinada puede tener prejuicios (Tetlock y Mitchell, 2008) ya sea de forma consciente o inconsciente (Pettigrew y Meertens, 1995). Según datos del último informe del Ministerio de Interior (2023), los delitos de odio se han incrementado en España un 21,35% frente al año 2022, siguiendo con la tendencia habitual. Para dar explicación este fenómeno, tanto la Teoría de los Valores Humanos Básicos de Schwartz (1992) como el modelo de la Inteligencia Cultural (Ang y Van Dyne, 2008; Early y Ang, 2003) han demostrado su relevancia en la comprensión de actitudes negativas hacia los grupos que son culturalmente diferentes. Así, se ha observado como valores que priorizan la Autopromoción y la Conservación se relacionan con actitudes prejuiciosas, mientras que la Apertura al cambio y la Auto-trascendencia fomentan la inclusión y la aceptación de personas del grupo externo (Greenhalgh y Watt, 2015). Además, la inteligencia cultural es una variable clave para la adaptación en entornos multiculturales y se ha vinculado a la reducción del prejuicio (Genkova et al., 2021).

Objetivo. Este estudio se centra en evaluar en qué medida los valores personales y la inteligencia cultural predicen el prejuicio manifiesto y sutil, comparando la influencia en profesionales del tercer sector de acción social que trabajan con personas migrantes, con profesionales que trabajan en otros sectores laborales.

Metodología. La muestra la formaron 160 personas, de nacionalidad española, todas mayores de edad, que deciden participar en el estudio de forma anónima y voluntaria. De ellas, 91 trabajaban en entidades del tercer sector de acción social atendiendo a personas migrantes, que accedieron a participar en el estudio tras contactar con diferentes entidades en el territorio nacional. Otras 69 personas trabajaban en otros sectores laborales, y cumplimentaron los cuestionarios a través de redes sociales. Se aplicaron los siguientes cuestionarios estandarizados para la toma de datos: el Cuestionario de Valores de Schwartz (Balaguer et al., 2006; Schwartz, 1992), la Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995; Rueda y Navas, 1996) y la Escala de Inteligencia Cultural (Ang et al., 2007; Moyano et al., 2015). Se realizaron análisis de regresión y de correlación mediante el SPSS v.25 para identificar relaciones significativas entre las variables.

Resultados. En relación con los valores personales, los resultados mostraron que la Autopromoción y la Conservación se asociaban positivamente con el prejuicio, mientras que la Apertura al Cambio y la Auto-trascendencia se relacionaron con menores niveles de prejuicio. La benevolencia, en particular, predijo una reducción significativa del prejuicio manifiesto en los profesionales del tercer sector, mientras que, en otros sectores, valores como la tradición, la seguridad, la autodirección y el poder predecían actitudes prejuiciosas.

En cuanto a la inteligencia cultural, se encontró que los participantes con puntuaciones más altas en esta variable tendían a mostrar actitudes más inclusivas. Su influencia en la reducción del prejuicio fue más pronunciada en el tercer sector, lo que sugiere que el contexto laboral puede mediar la relación entre inteligencia cultural y prejuicio.

Al comparar ambos grupos, los profesionales del tercer sector mostraron niveles significativamente más bajos de prejuicio manifiesto en comparación con los participantes de otros sectores laborales. Sin embargo,

no se encontraron diferencias significativas en el prejuicio sutil, lo que sugiere que esta forma de prejuicio puede estar presente de manera más generalizada y menos dependiente del entorno laboral.

Discusión. Los hallazgos señalan que los valores personales y la inteligencia cultural influyen en la predisposición al prejuicio. La benevolencia y el hedonismo pueden actuar como inhibidores del prejuicio en el tercer sector, mientras que la tradición y la seguridad pueden reforzarlo en otros sectores. Además, los profesionales con mayor inteligencia cultural muestran menores niveles de prejuicio, por lo que formaciones que refuercen estas competencias podrían disminuir los prejuicios en la población siendo especialmente recomendables en entornos donde el contacto con personas migrantes es constante.
La ausencia de diferencias significativas en el prejuicio sutil sugiere que estas actitudes pueden estar más arraigadas y requerir intervenciones más profundas y prolongadas. Asimismo, es necesario seguir investigando en qué medida los valores personales pueden modificarse a través de experiencias formativas o laborales.
Desde un enfoque práctico, los resultados sugieren que las organizaciones del tercer sector podrían beneficiarse de programas de desarrollo de inteligencia cultural y promoción de valores de Auto-trascendencia y Apertura al Cambio. Estos programas podrían diseñarse para reducir actitudes prejuiciosas en el entorno laboral y fomentar una mayor sensibilidad cultural entre los profesionales.

Conclusión. El fomento de valores de Auto-Trascendencia y de Apertura al Cambio, y la formación en inteligencia cultural pueden reducir el prejuicio en distintos sectores laborales. Diseñar intervenciones orientadas a fortalecer estos aspectos sería clave para la inclusión social. Además, es importante continuar explorando estrategias que permitan una mayor sensibilización sobre el prejuicio sutil, dada su persistencia en distintos contextos.

Referencias bibliográficas

Ang, S., y Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: definition, distinctiveness, and nomological network. En S. Ang y L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: theory, measurement, and applications* (pp. 3–15). M. E. Sharpe.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., y Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, *3*(3), 335 – 371. https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x.

Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M. L., Guallar, A., y Pons, D. (2006). Análisis de la estructura de valores de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *59*(3), 345 – 358.

Davidov, E. y Meuleman, B. (2015). Explaining attitudes towards immigration policies in European countries: the role of human values. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. *38*(5), 757-775. https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.667985.

Earley, P. C. y Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford University Press.

Genkova, P., Schaefer, C. D., Schreiber, H., Rastikova, M., Pobre, J., Veresné, K. V., Suhajda, C., Viszetenvelt, A., y Bjekic, J. (2021). Scale characteristics of intercultural competence measures and the effects of intercultural competence on prejudice. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.686597.

Greenhalgh, E.M. y Watt, S. E. (2014). Preference for consistency and value dissimilarities in dehumanization and prejudice toward asylum seekers in Australia. *European Journal of Social Psychology*, *45*(1), 110-119. https://doi.org/10.1002/ejsp.2066.

Hsu, H-T., Givens, A., Bailey, R., Wilson, C., Rattliff, R., y Winter, V. R. (2022). Awareness of racism among social work students in a challenging era: an application of social ecological mode. *Advances in Social Work*, *22*(2), 533 – 552. https://doi.org/10.18060/24969.

Ministerio del Interior (2023). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España 2023*. Gobierno de España. https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2023.pdf

Moyano, M., Tabernero, C., Melero, R., y Trujillo, H. M. (2015). Spanish version of the Cultural Intelligence Scale (CQS). *International Journal of Social Psychology*, *30*(1), 182-216. https://doi.org/10.1080/02134748.2014.991520.

Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, *25*(1), 57 – 75. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106.

Rueda, J. F. y Navas, M. S. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, *11*(2), 131 – 149. https://doi.org/10.1174/02134749660569314.

Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65), Academic Press.

Tetlock, P.E., y Mitchell, G. (2008). Calibrating prejudice in miliseconds. *Social Psycholosy Quarterly*, *71*(1), 12-16. https://doi.org/10.1177/019027250807100104.

¿Predicen las necesidades psicológicas básicas el prejuicio manifiesto y sutil? Explorando el rol moderador de los valores personales

Francisco L. Adell Carrasco[1], Olga Cregenzán Royo[2]
[1]Universidad Internacional Isabel I de Castilla
[2]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) establece que la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación) desempeña un papel central en la motivación humana y en el desarrollo del bienestar. En contextos laborales que implican contacto frecuente con poblaciones vulnerables, la satisfacción de estas necesidades puede promover actitudes más inclusivas (Legault et al., 2007), mientras que su frustración podría estar asociada a un incremento del prejuicio (Lueders et al., 2019). De manera similar, la Teoría de los Valores Humanos de Schwartz (2012), sugiere que los valores personales pueden influir en la manera en que las personas procesan la información y evalúan a otros grupos sociales. Si bien algunos estudios han explorado la relación entre las necesidades psicológicas básicas y los valores personales (Bozgeyikli, 2010; Kesici, 2015; Russo et al. 2021), la investigación en este campo sigue siendo limitada y en desarrollo, por lo que resulta de interés explorar dicha relación en el ámbito de los prejuicios.

Objetivo. Este estudio tiene como objetivo evaluar la capacidad de predicción de la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre los tipos de prejuicio manifiesto y sutil en profesionales del tercer sector de acción social. Además, busca identificar qué valores personales potencian o mitigan la influencia de la frustración de las necesidades sobre el prejuicio.

Metodología. La muestra estuvo conformada por 120 profesionales del tercer sector de acción social los cuales fueron reclutados a través del contacto con entidades del tercer sector que atienden población migrante. Se aplicaron los siguientes cuestionarios estandarizados para la recogida de datos: el Cuestionario de Valores de Schwartz (Balaguer et al., 2006; Schwartz, 1992), la Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995; Rueda y Navas, 1996) y la Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (Van der Kaap-Deeder et al., 2020). Se realizaron análisis de regresión y de moderación con el SPSS v.25, utilizando la macro PROCESS de Hayes (2013) para evaluar interacciones entre las variables.

Resultados. La frustración de las necesidades de relación y competencia predijo significativamente un mayor prejuicio, mientras que la satisfacción de estas necesidades se asoció con menores niveles de prejuicio, identificándose efectos moderadores de los valores personales. Así, el universalismo amortiguó la relación entre la frustración de la relación y el prejuicio, sugiriendo que quienes priorizan valores de inclusión y diversidad son menos propensos a desarrollar actitudes negativas en contextos de frustración relacional. El poder intensificó la relación entre la frustración de la relación y el prejuicio manifiesto, lo que indica que individuos con mayor orientación hacia el dominio y el control tienden a reaccionar con mayor hostilidad cuando experimentan dificultades en sus relaciones interpersonales. El hedonismo mostró una moderación en la relación entre la frustración de la competencia y el prejuicio sutil, reflejando que quienes priorizan el placer y la diversión pueden mostrar menor tendencia al prejuicio en estos contextos.

Discusión. Los hallazgos refuerzan la idea de que la satisfacción y la frustración de necesidades psicológicas básicas desempeñan un papel crucial en la predisposición al prejuicio. La relación entre estas variables se vió modulada por los valores personales, lo que implica que ciertas orientaciones valorativas pueden agravar o mitigar el impacto de la frustración de necesidades en la percepción de grupos externos.

En particular, el universalismo actúa como un amortiguador del prejuicio, mientras que el poder parece incrementar la propensión a actitudes excluyentes. Desde una perspectiva aplicada, estos resultados subrayan la importancia de fomentar entornos laborales que faciliten la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y promuevan valores de Auto-trascendencia para reducir la discriminación. Además, sugieren la necesidad de intervenciones dirigidas a minimizar la influencia negativa de valores como el poder sobre la expresión del prejuicio.

Conclusión. El estudio muestra que la frustración de las necesidades psicológicas básicas es un factor de riesgo para el prejuicio, mientras que su satisfacción protege contra actitudes negativas. La influencia de los valores personales en esta relación resalta la importancia de diseñar programas de formación y sensibilización que promuevan valores de inclusión y diversidad en el ámbito profesional.

Referencias bibliográficas

Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M. L., Guallar, A., y Pons, D. (2006). Análisis de la estructura de valores de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada, 59*(3), 345 – 358.

Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students psychological needs and human value perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1798-1804. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.403.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach.* GuilfordPress.

Kesici, S. (2015). Psychological needs as predictors of human values in high school students. *The Anthropologist, 19*(2), 499-506. https://doi.org/10.31901/24566802.2015/19.02.20.

Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P., y Chung, J. (2007). On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: A self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*(5), 732 – 749. https://doi.org/10.1177/0146167206298564.

Lueders, A., Prentice, M., y Jonas, E. (2019). Refugees in the media : Exploring a vicious cycle of frustrated psychological needs, selective exposure, and hostile intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology, 49*(49), 1471 – 1479. https://doi.org/10.1002/ejsp.2580.

Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25*(1), 57 – 75. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106.

Rueda, J. F. y Navas, M. S. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social, 11*(2), 131 – 149. https://doi.org/10.1174/02134749660569314.

Russo, C., Barni, D., Zagrean, I., y Danioni, F. (2021). Value consistency across relational roles and basic psychological needs satisfaction: The mediating role of self-concept clarity. *Social Sciences, 10*(8), 291. https://doi.org/10.3390/socsci10080291.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65), Academic Press.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture, 2*(1), 11. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116.

Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., y Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University.

Representaciones sobre la estigmatización en la universidad: Diversidad e inclusión en la educación superior

Nahia Idoiaga Mondragon [1], Idoia Legorburu Fernandez[2]
[1,2]Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

La educación superior debe ser un espacio inclusivo donde la diversidad sea valorada y respetada. Sin embargo, la estigmatización de ciertos grupos vulnerables sigue siendo un problema significativo en las universidades (Angermeyer & Matschinger, 2005; Pescosolido et al., 2008). Este fenómeno puede limitar el acceso, la participación y el bienestar de estudiantes con diversidad funcional, cultural o de género, generando barreras para su desarrollo académico y personal. La exclusión y el estigma afectan no solo la vida universitaria, sino también las oportunidades futuras de estos estudiantes (Brouwers, 2020).

La teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1984, 1988) sugiere que el estigma se construye a partir de valores, ideas y prácticas que justifican la discriminación. Desde esta perspectiva, analizar cómo los estudiantes universitarios perciben la estigmatización permite comprender mejor los mecanismos que perpetúan la exclusión.

El objetivo general de este estudio es analizar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la estigmatización de diferentes grupos vulnerables dentro del entorno académico.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los colectivos que los estudiantes consideran más estigmatizados en la universidad.
2. Analizar las emociones y actitudes vinculadas a la discriminación en el contexto académico.
3. Evaluar el impacto del estigma en el bienestar y desempeño de los estudiantes afectados.
4. Explorar el papel de la universidad en la generación y mitigación del estigma.
5. Proponer estrategias para promover la inclusión y el respeto a la diversidad en la educación superior.

Se realizó un estudio con una muestra de 519 estudiantes universitarios, con una media de edad de 21.65 años (DT=4,56). Se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas sociodemográficas y una tarea de asociación libre sobre la palabra “estigmatización”. Para el análisis de datos se utilizó el software Iramuteq, aplicando un análisis de similitud léxica y un análisis de clasificación jerárquica descendente (Reinert, 1983, 1990).

Las respuestas fueron categorizadas en función de las principales representaciones del estigma dentro del entorno universitario, permitiendo identificar patrones discursivos y emocionales asociados a la discriminación.

El análisis reveló que los y las estudiantes perciben como los grupos más estigmatizados en la universidad a las personas con diversidad funcional, la comunidad LGTBIQ+ y los estudiantes con problemas de salud mental.

1. **Discriminación hacia la diversidad funcional**: Se encontró que muchas personas con discapacidad enfrentan barreras estructurales y actitudinales que limitan su plena participación en la universidad (Collins et al., 2019). Los estudiantes señalaron que la falta de accesibilidad, tanto física como académica, genera una exclusión sistemática.
2. **Estigma hacia la comunidad LGTBIQ+**: Un número significativo de participantes mencionó que los estudiantes de esta comunidad experimentan violencia simbólica y rechazo dentro de ciertos espacios universitarios. Estudios previos han confirmado que la universidad sigue siendo un entorno donde la heteronormatividad predomina, afectando el bienestar de estos estudiantes (Costa et al., 2015; Coulter & Rankin, 2020).
3. **Salud mental y estigma**: A pesar de los avances en la visibilización de la salud mental, los estudiantes con trastornos psicológicos siguen enfrentando discriminación y rechazo (Brouwers,

2020; Shalbafan et al., 2023). Muchos participantes indicaron que el miedo a ser juzgados impide que los estudiantes busquen ayuda psicológica, lo que agrava sus dificultades académicas.

4. **Actitudes y emociones vinculadas al estigma**: Los estudiantes describieron el estigma como una fuente de rechazo, aislamiento y sufrimiento emocional. Se identificaron términos como "soledad", "exclusión" y "desigualdad" como representaciones centrales del fenómeno.
5. **Rol de la universidad en la generación del estigma**: Varios participantes señalaron que algunas prácticas institucionales refuerzan el estigma, como la falta de formación en diversidad y la ausencia de protocolos de apoyo a grupos vulnerables. Otros mencionaron que los propios docentes pueden contribuir a la discriminación a través de discursos sesgados o falta de sensibilidad en el aula (Stentiford & Koutsouris, 2021).
6. **Estrategias para la inclusión**: Los estudiantes sugirieron que la universidad debe implementar medidas para reducir el estigma, como programas de sensibilización, apoyo psicológico accesible y modificaciones curriculares que reflejen la diversidad estudiantil (Testa, 2022).

Los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la educación superior no es un espacio completamente inclusivo. La persistencia del estigma hacia ciertos grupos afecta el bienestar y desempeño de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de una intervención institucional efectiva (UNESCO, 2005).

Se destaca la importancia de fomentar el contacto directo con grupos vulnerables como una estrategia clave para reducir el estigma. Estudios previos han demostrado que el contacto intergrupal positivo disminuye la discriminación y promueve actitudes más inclusivas (Heggestad et al., 2022).

Este estudio confirma que el estigma sigue siendo un problema dentro de la universidad y que afecta principalmente a las personas con diversidad funcional, la comunidad LGTBIQ+ y los estudiantes con problemas de salud mental.

Para avanzar hacia una educación superior más inclusiva, es fundamental:

- **Fomentar programas de sensibilización** sobre diversidad y equidad.
- **Asegurar la accesibilidad física y académica** para estudiantes con discapacidad.
- **Incluir formación en diversidad y estigma** en los programas docentes.
- **Implementar protocolos institucionales de apoyo** a grupos vulnerables.
- **Facilitar espacios seguros de diálogo** para promover el respeto a la diversidad.

Las universidades tienen la responsabilidad de erradicar el estigma y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en su desarrollo académico y personal.

Referencias bibliográficas

Angermeyer, M. C., & Matschinger, H. (2005). Labeling—stereotype—discrimination. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 40*(5), 391–395.

Brouwers, E. (2020). Social stigma is an underestimated contributing factor to unemployment in people with mental illness. *BMC Psychology, 8*(1), 36.

Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education, 44*(8), 1475–1487.

Costa, A. B., Peroni, R. O., de Camargo, E. S., Pasley, A., & Nardi, H. C. (2015). Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian public university. *Sexuality Research and Social Policy, 12*, 261–272.

Coulter, R. W. S., & Rankin, S. R. (2020). College sexual assault and campus climate for sexual- and gender-minority students. *Journal of Interpersonal Violence, 35*(5-6), 1351–1366.

Heggestad, A. K. T., Konow-Lund, A. S., Christiansen, B., & Nortvedt, P. (2022). A vulnerable journey towards professional empathy and moral courage. *Nursing ethics, 29*(4), 927-937.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–71). Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology, 18,* 211–250. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303

Pescosolido, B. A., Martin, J. K., Lang, A., & Olafsdottir, S. (2008). Rethinking theoretical approaches to stigma. *Social Science & Medicine, 67*(3), 431–440.

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données, 8(*2), 187-198.

Reinert, M. (1990). Alceste, Une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval [Alceste, a method for analyzing textual data. Applying to the text "Aurelia" of Gérard de Nerval]. *Bull. Methodol. Sociol. 26*, 25–54. doi: 10.1177/07591063900260010

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education, 46*(11), 2245-2261.

Testa, D. (2022). Supporting vulnerable students: Staff and parents speak. *Health Education Journal, 81*(3), 280-292.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

Shalbafan, M., El Hayek, S., & de Filippis, R. (2023). Stigma y discriminación en salud mental. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1136995.

Impacto de la Actividad Física Extraescolar en el Logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Rendimiento Académico: Factores Cognitivos, Psicológicos y Sociales como Mediadores

Óscar Villanueva-Guerrero[1], Jorge Zarazaga-Pelaez[2]; Valentina Barrachina[3]; Alberto Roso-Moliner[4], Demetrio Lozano[5], Elena Mainer-Pardos[6]
[1,2,3,4,5,6]Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad San Jorge

Resumen

Fundamentación. Diversas investigaciones han señalado que la actividad física influye en el desarrollo cognitivo, el bienestar psicológico y la cohesión social, todos ellos aspectos fundamentales para el aprendizaje y el éxito académico. Entre los mecanismos que explican esta relación se encuentran la autorregulación cognitiva, la atención, la memoria, la autoeficacia y la autoestima, así como los patrones de sueño y un estilo de vida saludable Además, la actividad física extraescolar puede contribuir a la consecución de los ODS, particularmente en lo que respecta a la salud y bienestar (ODS 3), la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5) y la acción por el clima (ODS 13). La educación física y la actividad extraescolar se presentan como herramientas clave para mejorar no solo el rendimiento académico, sino también para promover valores relacionados con la sostenibilidad y la equidad social.

Objetivo. Este estudio tiene como objetivo analizar la influencia de la actividad física extraescolar en el rendimiento académico y su conexión con los ODS. De manera específica, se pretende: (i) Identificar los principales factores cognitivos, psicológicos y sociales que median en la relación entre actividad física y rendimiento académico. (ii) Evaluar el impacto diferencial de la actividad física en distintas asignaturas y niveles educativos. (iii) Explorar el papel de la actividad física en la promoción de la sostenibilidad y la equidad en la educación.

Metodología. Se realizó una revisión sistemática siguiendo la declaración PRISMA, recopilando estudios observacionales y experimentales hasta mayo de 2024. Se incluyeron investigaciones que analizaron la actividad física como variable independiente y su impacto en el rendimiento académico mediante modelos de mediación. La búsqueda se llevó a cabo en bases de datos como Medline/PubMed, Web of Science y ERIC, empleando términos relacionados con la actividad física extraescolar, el rendimiento académico y los factores mediadores. Para la selección de estudios, se establecieron criterios de inclusión basados en el método PICOS. Se consideraron únicamente estudios revisados por pares y publicados en inglés o español. Posteriormente, los datos fueron extraídos y analizados por dos investigadores de manera independiente, resolviendo discrepancias mediante consenso con un tercer investigador.

Resultados. Los análisis revelaron que la actividad física extraescolar tiene un impacto significativo en el rendimiento académico, mediado por diversos factores cognitivos, psicológicos y sociales. Se identificaron los siguientes hallazgos clave: Factores Cognitivos: Se observó que la autorregulación cognitiva, la flexibilidad cognitiva, la inhibición, la atención y la memoria operativa son mediadores clave entre la actividad física y el rendimiento académico. La mejora de la condición cardiorrespiratoria se asoció con un mejor desempeño en pruebas de razonamiento y atención. Factores Psicológicos: La autoeficacia y la autoestima jugaron un papel crucial en la mediación de la relación entre la actividad física y el rendimiento académico. Los estudiantes con mayor nivel de actividad física extraescolar mostraron mayores niveles de confianza en sus habilidades académicas y menor ansiedad escolar. Factores Sociales: La actividad física favoreció la inclusión social, la cooperación y la participación en actividades grupales, reduciendo las desigualdades dentro del entorno educativo. Además, los hábitos de sueño y un estilo de vida saludable también mediaron la relación entre actividad física y éxito académico. Impacto en los ODS: La actividad física extraescolar se alineó con los ODS al promover la salud y el bienestar (ODS 3), fomentar una

educación de calidad y equitativa (ODS 4), contribuir a la igualdad de género en el deporte y la actividad física (ODS 5) y generar conciencia ambiental mediante la práctica de actividades sostenibles como el uso de espacios verdes y la movilidad activa (ODS 13).

Discusión. Los resultados obtenidos refuerzan la importancia de integrar programas de actividad física extraescolar en el ámbito educativo, no solo como una estrategia de mejora del rendimiento académico, sino también como una herramienta para promover el bienestar físico y mental de los estudiantes. Se encontró evidencia de que la participación en actividades deportivas extraescolares tiene un impacto positivo en habilidades ejecutivas clave para el aprendizaje. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones en los estudios revisados, como la heterogeneidad en la medición de la actividad física y la falta de estudios longitudinales que permitan establecer relaciones causales sólidas. Además, se recomienda ampliar la investigación para analizar el papel de la actividad física en la reducción de desigualdades educativas y en la mejora de la sostenibilidad ambiental.

Conclusiones. La actividad física extraescolar es un factor clave en el rendimiento académico y en la promoción de los ODS en el ámbito educativo. Los hallazgos sugieren que los programas educativos deben incorporar la actividad física como una estrategia integral para mejorar el aprendizaje y el bienestar estudiantil. Futuras investigaciones deberían centrarse en el desarrollo de metodologías más precisas para evaluar el impacto de la actividad física en la educación, considerando variables como la adherencia a la práctica deportiva, la calidad del sueño y el bienestar emocional. Asimismo, se recomienda la implementación de programas de actividad física extraescolar con un enfoque inclusivo y sostenible, que contribuya a la formación de ciudadanos más saludables y comprometidos con el desarrollo sostenible.

Correlación entre la actividad física y el desempeño académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

Óscar Villanueva-Guerrero[1], Valentina Barrachina[2]; David Gracia-Carrascosa[3]; Alberto Roso-Moliner[4], Demetrio Lozano[5], Elena Mainer-Pardos[6]
[1,2,3,4,5,6]Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad San Jorge

Resumen

Fundamentación. La literatura científica ha demostrado la importancia de la actividad física en el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) recomienda al menos 60 minutos de actividad física diaria en jóvenes de 5 a 17 años para mejorar su salud y bienestar. Estudios previos han encontrado asociaciones entre la práctica deportiva y habilidades cognitivas como la memoria, la concentración y la regulación del estrés, las cuales pueden incidir en el rendimiento académico (Álvarez-Bueno et al., 2017)Además, investigaciones como la de Sibley y Etnier (2002) han evidenciado que la actividad física puede optimizar funciones ejecutivas y mejorar la autoestima, factores que contribuyen a una mejor disposición hacia el aprendizaje. No obstante, otros estudios sugieren que la heterogeneidad metodológica en la medición del rendimiento académico y la actividad física dificulta establecer una relación causal clara (Vallejo & Jiménez, 2022).

Objetivo. El objetivo principal de este estudio es analizar la correlación entre el nivel de actividad física y el desempeño académico en estudiantes de ESO. Como objetivos secundarios, se busca: (i) Comparar el rendimiento académico entre sexos. (ii) Evaluar la influencia del tiempo dedicado a la actividad física en distintas asignaturas.

Metodología. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo con diseño transversal descriptivo en una muestra de 104 estudiantes de ESO. Se recogieron datos sobre la actividad física mediante un cuestionario basado en el International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), categorizando el nivel de actividad en función del número de días y tiempo semanal dedicado al ejercicio. Paralelamente, se recopilaron las calificaciones en cuatro asignaturas troncales (Educación Física, Historia, Inglés y Lengua Castellana y Literatura). Para el análisis de datos, se emplearon pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney con el software IBM SPSS Statistics 29.0.2.0, permitiendo evaluar diferencias significativas entre los distintos niveles de actividad física y su impacto en las calificaciones académicas.

Resultados. Los análisis estadísticos revelaron que los estudiantes que practicaban actividad física con mayor regularidad (cuatro veces por semana o más) obtenían mejores calificaciones en Educación Física ($p < 0.001$), Historia ($p = 0.007$) e Inglés ($p = 0.028$). Sin embargo, en la asignatura de Lengua Castellana, aunque los estudiantes físicamente activos mostraron un mejor rendimiento, la diferencia no fue estadísticamente significativa ($p = 0.081$). Además, el análisis por género indicó que las estudiantes femeninas obtuvieron mejores calificaciones en Historia e Inglés, mientras que los estudiantes masculinos destacaron en Educación Física.

Discusión. Los hallazgos de este estudio coinciden con la literatura previa que respalda la relación positiva entre la actividad física y el rendimiento académico. Se ha evidenciado que el ejercicio regular favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y de regulación emocional, lo que podría traducirse en una mejora en los resultados escolares (Castillo et al., 2007). Sin embargo, también se han encontrado diferencias entre asignaturas, lo que podría indicar que la actividad física influye de manera diferencial en el aprendizaje de distintos contenidos. Asimismo, se identificaron limitaciones como el tamaño de la muestra, la autopercepción de la actividad física como fuente de error en la medición y la falta de control sobre otros

factores que pueden influir en el rendimiento académico, como los hábitos de estudio, la calidad del sueño o el contexto familiar.

Conclusiones. Los resultados sugieren que la actividad física regular puede desempeñar un papel importante en el desempeño académico, especialmente en asignaturas donde se requiere mayor atención y concentración. Esto refuerza la necesidad de fomentar políticas educativas que promuevan la actividad física en el ámbito escolar, no solo como un componente de la asignatura de Educación Física, sino como una estrategia integral para la mejora del rendimiento académico y el bienestar estudiantil. Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra, incluir métodos más objetivos de medición de la actividad física (como aplicaciones móviles o dispositivos de seguimiento) y analizar la relación entre la actividad física y otros factores como el bienestar emocional o la calidad del sueño.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Garrido-Miguel, M., & Martínez-Castillo, I., Balaguer Solá, I., & García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. Revista de Psicología del Deporte, 16(2), 201-210.

OMS. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios. Organización Mundial de la Salud.

Vallejo, A. G., & Jiménez, M. A. (2022). Influencia de la actividad físico-deportiva en el rendimiento académico, la autoestima y el autoconcepto de las adolescentes: El caso de la isla de Tenerife. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 46, 120-128.

Vizcaíno, V. (2017). Academic achievement and physical activity: A meta-analysis. Pediatrics, 140(6).

Sibley, B., & Etnier, J. (2002). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. Pediatric Exercise Science.

Programa MIA de educación emocional en Educación Infantil: Estudio preliminar

Sara Núñez-Pajuelo[1], Lidia Losada[2]; Juan Carlos Pérez-González[3]
[1] Escuela Internacional de Doctorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
[2,3]Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Resumen

Desde el preámbulo de la LOMLOE (2020) se promueve la educación emocional, si bien aún faltan propuestas prácticas de programas de intervención en educación emocional basados en la evidencia. En concreto, la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional en la etapa de Educación Infantil es un campo de estudio con escasas contribuciones hasta la fecha (Pérez-González y Expósito-Casas, 2022). La educación de las emociones merece una planificación específica y estratégica, en el diseño de la intervención, durante el proceso de aplicación y en el momento de evaluar sus efectos en el alumnado; en contraposición al desarrollo de procesos asistemáticos, los programas diseñados para el desarrollo y adquisición de competencias emocionales requieren sistematicidad (Losada, 2024). El desarrollo socioafectivo tiene lugar en la infancia, por lo que la Educación Infantil es una etapa clave para la promoción del desarrollo de la competencia emocional. En el marco de la teoría de la inteligencia emocional rasgo (Petrides et al., 2016) se han desarrollado iniciativas de educación emocional prometedoras como el Programa VERA, dirigido a Educación Primaria (Benito-Moreno, 2017). En el presente trabajo se presenta una adaptación original y ampliación de este programa a la etapa de Educación Infantil, bajo la denominación de Programa Modelo de Intervención Afectiva (MIA). Entre las particularidades del Programa MIA se encuentra el uso de un cuento en cada sesión y el uso del aprendizaje cooperativo.

En el contexto de un centro educativo público de la Comunidad de Madrid se ha llevado a cabo un estudio cuasiexperimental con grupo control, con evaluaciones pretest y postest. La muestra fue seleccionada por accesibilidad y estaba integrada por 116 alumnos y alumnas, distribuidos a partes iguales entre el grupo de intervención y grupo control. El alumnado tenía edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. La evaluación de la dimensión social se ha realizado mediante un cuestionario sociométrico de autoinforme de cinco preguntas elaborado *ad hoc* para estas edades. Adicionalmente, se ha empleado una versión breve (10 items) de heteroinforme (a cumplimentar por la tutora de aula) del cuestionario TEIQue-CSF (Mavroveli et al., 2008; Piqueras et al., 2019). Se realizaron análisis de comparación de medias (ANOVA), análisis correlacionales y ANCOVA, con cálculo de tamaño del efecto.

Los resultados indican que el Programa MIA fue eficaz en la mejora de la inteligencia emocional rasgo de los niños del grupo de intervención, con un tamaño del efecto medio-alto (d de Cohen=.75). Asimismo, una exploración de diferencias en función del sexo reveló que, dentro del grupo de intervención, fueron los niños quienes experimentaron una mejora significativamente mayor que las niñas. Todo ello sugiere que el Programa MIA puede constituir una alternativa basada en la evidencia para la aplicación de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

Benito-Moreno, S. C. (2017). Diseño, desarrollo y evaluación del programa VERA de educación emocional en la etapa de educación primaria. Tesis doctoral: UNED. https://e-spacio.uned.es/entities/publication/d5a62e9d-3acb-47fd-ad10-370107dc8ac9/full

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 núm. 340 de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Losada, L. (2024) Educación emocional: caracterización y propuestas de intervención. En Hernández-Pérez, E., Pena, M., & Losada, L. (Eds.), *Aprendizaje emocional y social* (pp. 81–130). Sanz y Torres.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., and Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. Eur. Child Adolesc. *Psychiatry, 17*, 516–526. https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6

Pérez-González, J. C., & Expósito-Casas, E. (2022). *Aprendizaje y desarrollo en la infancia*. Sanz y Torres.

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J. M. J., Furnham, A., and Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review, 8*, 335–341. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507

Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., & Pérez-González, J. C. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: Modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in psychology, 10*, 507. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507

Perfil de aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional en estudiantes de bajo versus alto rendimiento académico en Economía y Empresa

Ana Belén G. Rasco[1], Juan Carlos Pérez-González[2]
[1] Escuela Internacional de Doctorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
[2]Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Resumen

La investigación sobre estrategias de motivación y aprendizaje autorregulado (AAR) y la investigación sobre inteligencia emocional (IE) constituyen los dos marcos teóricos de la investigación que presentamos. La investigación científica sobre AAR se enmarca en la teoría de Dunlosky (2013) y Pintrich (2004), y la investigación científica sobre IE se enmarca en la teoría de Salovey y Mayer (1990).

La evidencia acumulada sugiere que la utilización por los estudiantes de estrategias apropiadas de AAR predice su rendimiento académico en distintas áreas y tareas (García-Ros et al., 2023; Panadero, 2027; Pintrich, 2004; Ruiz-Martín et al., 2024). Por otro lado, la investigación meta-analítica ha evidenciado una correlación positiva entre IE y rendimiento académico (MacCann et al., 2020).

En el reciente estudio de Pérez-González et al. (2022), estos investigadores llegaron a explicar más de un 25% de la varianza en rendimiento académico promedio a partir de una combinación de variables no cognitivas. No tenemos constancia de ninguna investigación precedente con enfoque similar que se haya centrado en explorar esta cuestión con muestra de estudiantes de bachillerato en la materia de Economía y Empresa.

Objetivos

1- Explorar la relación entre IE, AAR, y el rendimiento académico.
2- Explorar perfiles diferenciales entre estudiantes de bajo vs alto rendimiento académico.
3- Fundamentar propuestas de acción tutorial basadas en la atención a la diversidad.

Metodología. La metodología empleada es la correspondiente a una investigación empírica con un enfoque cuantitativo, utilizando un estudio transversal y descriptivo-correlacional.

Se ha recogido información de una muestra por accesibilidad de 98 estudiantes de Bachillerato de la especialidad de Economía y Empresa, a través de tres instrumentos de autoinforme: a) un cuestionario de datos demográficos que incluyó preguntas sobre su rendimiento académico promedio (RA), rendimiento académico en la materia, y su grado de motivación hacia los estudios; b) un cuestionario estandarizado de inteligencia emocional (WLEIS); y c) una versión breve del MSLQ, cuestionario estandarizado de motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado.

Se realizaron análisis de comparación de medias (ANOVA, t de Student), análisis correlacionales y de regresión lineal.

Resultados. Para comprender mejor la posible incidencia de la IE y del AAR en los estudiantes, se crearon 2 grupos de estudiantes según su nivel de RA: grupo de bajo RA (de 0 a 5 sobre 10; n=26) vs. Grupo de alto RA (de 7 a 10; n=41). Se omitieron los estudiantes con promedio de 6 sobre 10 (n=24 estudiantes).

Mediante prueba t de Student se comparó el perfil de IE y de AAR de estos dos grupos de RA. Los estudiantes de alto RA se diferencian estadísticamente de los de bajo RA en sus mayores niveles de regulación emocional y de IE global.

La IE correlacionó positivamente ($r=.32$, $p<.01$) con el RA y con la motivación hacia los estudios ($r=.33$, $p>.01$). A nivel predictivo, mediante una ecuación de regresión simple, solamente la componente de "uso de emociones" de la IE explicó aproximadamente el 9% de la varianza del RA. Por otra parte, en una

diferente regresión simple, la "regulación emocional" como único predictor considerado llegó a explicar casi el 16% de la varianza en el RA promedio de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de AAR, las cinco componentes (de un total de 15) que mostraron correlación significativa con RA promedio fueron "Orientación a metas extrínsecas" ($r=.23$, $p<.05$), "Valor de la tarea" ($r=.32$, $p<.01$), "Creencias de control del propio aprendizaje" ($r=.24$, $p<.05$), "Autoeficacia" ($r=.56$, $p<.01$) y "Gestión del tiempo y del lugar de estudio" ($r=.31$, $p<.01$). La motivación hacia los estudios correlacionó positivamente con cinco componentes del AAR, por orden de tamaño del efecto: "Autoeficacia" ($r=.41$, $p<.05$), "Creencias de control sobre el propio aprendizaje" ($r=.34$, $p<.01$), "Gestión del tiempo y del lugar de estudio" ($r=.31$, $p<.01$), "Organización" ($r=.30$, $p<.01$), y "Valor de la tarea" ($r=.25$, $p<.05$).

Finalmente se realizó una regresión múltiple descartando problemas de colinealidad (Valores de tolerancia<.20; FIV>4.00), y los resultados arrojaron un alto poder predictivo del modelo.

Discusión. Los resultados de la regresión múltiple confirman de forma rotunda que entre las llamadas *soft skills* hay algunas que pueden marcar la diferencia en el desarrollo académico de los estudiantes, independientemente del efecto de otras variables también relevantes personales como la inteligencia o de otras variables ambientales como el apoyo familiar y el nivel de recursos económicos y socioculturales. Este resultado está en sintonía con las afirmaciones del Premio Nobel James Heckman a favor del enorme impacto en nuestras vidas de las habilidades no cognitivas (Heckman y Kautz, 2012).

Referencias bibliográficas

Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator, 37*(3), 12-21.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology, 42*(30), 26602-26616.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics, 19*(4), 451-464.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 146*(2), 150.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in psychology, 8, 250270.Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2019). Corrigendum: Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*, 2610.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, *16*, 385-407.

Pérez-González, J. C., Filella, G., Soldevila, A., Faiad, Y., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2021). Integrating self-regulated learning and individual differences in the prediction of university academic achievement across a three-year-long degree. *Metacognition and Learning, 17*(3), 1141-1165.

Ruiz-Martín, H., Blanco, F., & Ferrero, M. (2024). Which learning techniques supported by cognitive research do students use at secondary school? Prevalence and associations with students' beliefs and achievement. *Cognitive Research: Principles and Implications, 9*(1), 44.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

El cine como recurso didáctico en la formación docente: percepciones y aplicaciones en el aula

Víctor Manuel Pérez Martínez
Universidad San Jorge

Resumen

El uso del cine en la educación es una herramienta válida que permite abordar temas complejos o sencillos de manera visual, dinámica y accesible. A través del lenguaje cinematográfico, se facilita el análisis crítico y el desarrollo de competencias como la alfabetización visual, la reflexión y el debate. Gracias a su capacidad de conectar contenido académico con situaciones de la vida real o con contextos históricos, culturales y sociales, el cine se presenta como un recurso didáctico de gran valor, capaz de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y captar el interés del alumnado.

Hay coincidencia en que las producciones audiovisuales ofrece múltiples ventajas en el contexto educativo (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2023; Cepedello Moreno, 2020; Martínez Noboa, 2024; Szwydky, 2023). En primer lugar, permite presentar información de manera más atractiva y comprensible. Las imágenes en movimiento, junto con la narrativa y los efectos audiovisuales, facilitan la comprensión de conceptos abstractos o difíciles de asimilar mediante la lectura tradicional. Esto es especialmente útil en asignaturas como historia, ciencias sociales, filosofía o incluso matemáticas, donde una representación visual puede reforzar el aprendizaje teórico. Por otra parte, el cine fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. A través del análisis de películas, los estudiantes pueden evaluar los mensajes implícitos, reflexionar sobre la intención del director y debatir acerca de la representación de personajes y contextos. Esta actividad contribuye al fortalecimiento de la alfabetización mediática, una competencia clave en la sociedad actual, donde los medios de comunicación influyen en la percepción del mundo.

Otra oportunidad importante es que el cine permite abordar temas sensibles de manera indirecta pero efectiva. Problemas sociales como la discriminación, la desigualdad, la violencia o la migración pueden ser tratados a través del cine, proporcionando un espacio seguro para la reflexión y el diálogo. Los estudiantes pueden sentirse más cómodos discutiendo estos temas a través de la representación cinematográfica que mediante lecturas académicas o clases expositivas (Torres-Martín, et al., 2022).

Objetivo. El presente estudio, que corresponde a una investigación doctoral más amplia, tuvo como objetivo identificar la percepción del uso del cine en la práctica docente del profesorado en facultades de Educación. Se buscó comprender en qué medida los docentes incorporan el cine en sus estrategias pedagógicas, qué tipo de películas consideran útiles para la enseñanza y qué beneficios o desafíos enfrentan en su implementación.

Metodología. Para alcanzar este objetivo, se realizó una encuesta en las facultades de Educación de las provincias de Zaragoza y Salamanca. Se consultó a docentes sobre su experiencia en el uso del cine en el aula, las películas que han utilizado con fines educativos y su percepción sobre la efectividad de esta herramienta en el aprendizaje de los estudiantes.

Resultados. Los resultados de la encuesta reflejaron un alto interés del profesorado en el uso del cine como recurso didáctico. Un 63,2 % (n=133) del profesorado consultado mencionó al menos una película de interés para su práctica docente. En total, se recopilaron 240 títulos cinematográficos, de los cuales 167 conformaron el listado definitivo de películas recomendadas para el ámbito educativo. Es destacable la diversidad de producciones cinematográficas sugeridas, lo que evidencia la variedad de enfoques y la utilidad didáctica que el profesorado ha identificado en estos materiales. Entre las películas mencionadas, se encuentran tanto largometrajes de ficción como documentales, abarcando una amplia gama de temáticas y niveles educativos.

Algunos resultados evidencian que el cine es valorado por los docentes como una herramienta útil y efectiva en la enseñanza. Sin embargo, también se identificaron desafíos en su implementación. Algunos de los obstáculos mencionados por el profesorado incluyen la falta de tiempo en el currículo escolar para la proyección completa de películas, la necesidad de seleccionar fragmentos relevantes y la falta de formación específica en el uso pedagógico del cine.

Una de las **conclusiones** preliminares más relevantes es la importancia de reforzar la formación docente en el uso de materiales audiovisuales. Aunque muchas de las películas recomendadas no han sido originalmente concebidas para su uso en el aula, los docentes han identificado en ellas un alto potencial educativo. Esto sugiere la necesidad de incorporar estrategias específicas para integrar el cine de manera efectiva en los planes de estudio.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Muñoz, J. S., y Hernández-Prados, M. Á. (2023). El uso del cine como recurso educativo en la educación universitaria. En M. Á. Hernández-Prados (Ed.), *Las imágenes de la infancia en el cine: De la innovación a la reflexión* (pp. 23-42). Dykinson.

Cepedello Moreno, M. D. L. P. (2020). La intimidad en el cine de no ficción: Un'ora sola ti vorrei, de Alina Marazzi. *Signa*, *29*, 61-80. https://doi.org/10.5944/signa.vol29.2020.27163

Martínez Noboa, M. E. (2024). El uso del cine como herramienta educativa en las aulas. *Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana*, *2*, 12-26. https://doi.org/10.69850/ rimi.vi2.70

Szwydky, L. L. (2023). CODA: Transmedia Cultural History, Convergence Culture, and the Future of Adaptation Studies. En L. L. Szwydky y G. Jellenik (Eds.), *Adaptation Before Cinema. Palgrave Studies in Adaptation and Visual Culture* (pp. 283-303). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09596-2_13

Torres-Martín, J. L., Castro-Martínez, A., y Díaz-Morilla, P. (2022). Metodología transmedia en los grados de comunicación audiovisual en España. *index.comunicación*, *12*(2), 99-122. https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Metodo

Estrategias de resolución de un problema combinatorio por estudiantes de secundaria con TEA

Ignacio González-Ruiz
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

Resumen

El estudio de la combinatoria, particularmente de las permutaciones sin repetición, es esencial en la educación matemática. Su inclusión en los currículos responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento sistemático en los estudiantes y evitar intuiciones incorrectas en la resolución de problemas combinatorios (Lockwood, 2022; Zapata-Cardona, 2018). Sin embargo, cuando el foco se centra en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se deben considerar los rasgos cognitivos que pueden influir en sus estrategias de resolución de problemas (Chen et al., 2019; Polo-Blanco et al., 2022). Esta comunicación tiene como objetivo identificar las estrategias utilizadas por estudiantes con TEA para resolver un problema de permutaciones sin repetición, con el propósito de caracterizar su perfil cognitivo en el aprendizaje matemático. Se plantea también conjeturar las razones que podrían llevar a estos estudiantes a cometer errores al abordar este tipo de problemas.

Las personas con TEA suelen presentar dificultades en la comunicación y en la comprensión del lenguaje en contextos sociales. También pueden experimentar problemas con la planificación y ejecución de tareas, lo que incide en su capacidad para organizar información y resolver problemas matemáticos (APA, 2013; Happé, 1993; Ozonoff y Schetter, 2007). Además, aunque su pensamiento suele ser predominantemente visual, la abstracción matemática puede suponerles un desafío significativo (García-Moya, 2022). Las permutaciones sin repetición se refieren a las distintas maneras en que un conjunto finito de elementos puede ordenarse sin repetir ninguno. El número de estas permutaciones sigue la regla del producto, expresada mediante el factorial: $P_n = n!$. Los problemas de permutaciones sin repetición, también denominados problemas de colocación, requieren que los estudiantes ordenen una cantidad dada de elementos en una cantidad igual de espacios distinguibles (Gea et al., 2019; Matitaputty et al., 2022).

Investigaciones previas han señalado que los estudiantes con TEA pueden tener dificultades en la resolución de problemas matemáticos debido a alteraciones en funciones ejecutivas, procesamiento de información y habilidades comunicativas (Ozonoff y Schetter, 2007; Polo-Blanco et al., 2022). En estudios centrados en la enseñanza matemática a estudiantes con TEA, se ha encontrado que el uso de pictogramas y secuencias visuales facilita la resolución de problemas aritméticos verbales (García-Moya, 2018). También se ha observado que el razonamiento probabilístico de estos estudiantes tiende a estar influenciado por estrategias objetivistas basadas en la comparación aditiva de casos favorables y desfavorables (García-Moya et al., 2023). No obstante, no se han encontrado estudios previos que aborden específicamente la enseñanza de la combinatoria en estudiantes con TEA. Algunos trabajos han señalado que el uso de materiales manipulativos, esquemas gráficos y contextos familiares puede mejorar el desempeño en problemas combinatorios (Lockwood, 2022).

En esta comunicación se adopta un enfoque exploratorio dentro del paradigma del estudio de caso (Yin, 2009). Participaron cinco estudiantes de secundaria con diagnóstico de TEA, seleccionados con base en su historial clínico y su nivel educativo. Los participantes resolvieron individualmente un problema de permutaciones sin repetición, basado en el ítem 16 del cuestionario de Sabariego et al. (2021). Se les proporcionaron tarjetas con los nombres de tres personajes y un podio de tres posiciones. Se registraron sus respuestas y estrategias mediante grabaciones y notas de campo. Las respuestas fueron clasificadas en tres categorías: *correctas* –identificación de las seis permutaciones posibles–, *parcialmente correctas* –determinación de las seis permutaciones, pero con inconsistencias– e *incorrectas* –no identificación completa de las permutaciones–. También se analizaron las estrategias utilizadas: *enumeración sistemática* – ordenación estructurada de los elementos–; *esquema gráfico* –representaciones visuales para organizar

las ordenaciones–; *tabla* –uso de tablas para ordenar los datos; *operación aritmética* – uso de cálculos numéricos para estimar la cantidad de permutaciones; y, *sin identificar* –estrategias sin una estructura clara-. Asimismo, se clasificaron los errores en tres categorías: *enumeración no sistemática* –falta de un criterio claro para organizar los elementos–; *respuesta intuitiva errónea* – solución basada en suposiciones sin justificación–; y, *otros errores* –respuestas incorrectas sin patrón claro–.

Se identificaron respuestas correctas en tres participantes, una respuesta parcialmente correcta en uno y una respuesta incorrecta en otro. Los tres estudiantes que resolvieron correctamente el problema recurrieron a representaciones gráficas o tablas para organizar la información. Esto coincide con hallazgos previos que destacan la utilidad de representaciones visuales en el aprendizaje matemático de estudiantes con TEA (Delisio et al., 2018). El estudiante que dio una respuesta parcialmente correcta utilizó una enumeración sistemática adecuada, pero cometió un error en la cantidad final de permutaciones. Se conjetura que este error podría estar relacionado con dificultades en el procesamiento de información y en la atención sostenida, características frecuentes en estudiantes con TEA (Ozonoff y Schetter, 2007). El estudiante que propuso la respuesta incorrecta cometió un error de enumeración no sistemática. Se observó que la falta de un procedimiento estructurado y el uso de opiniones personales para justificar la respuesta fueron factores determinantes en el desempeño. Otro hallazgo relevante fue la dificultad de los estudiantes para verbalizar sus estrategias. Varios participantes presentaron respuestas poco detalladas o dificultades para explicar sus procesos, lo que podría estar relacionado con las alteraciones en la comunicación asociadas al TEA (Ingelin et al., 2021).

En suma, a través de los resultados plasmados en esta comunicación se permite identificar las estrategias y errores más frecuentes en estudiantes con TEA al resolver un problema de permutaciones sin repetición. Se destaca el papel positivo de las representaciones visuales y tabulares como herramientas facilitadoras del pensamiento combinatorio. Además, se identificó que la falta de sistematicidad y el razonamiento intuitivo erróneo fueron los errores más comunes. Los hallazgos sugieren que las dificultades en la planificación y ejecución de estrategias pueden estar relacionadas con alteraciones en las funciones ejecutivas y en la comunicación (Happé, 1993; Ozonoff y Schetter, 2007). Asimismo, se reafirma que los estudiantes con TEA suelen beneficiarse de enfoques didácticos que aprovechen su pensamiento visual predominante (García-Moya, 2022). Se recomienda continuar investigando estrategias específicas para mejorar la enseñanza de la combinatoria en estudiantes con TEA, explorando el uso de tecnologías interactivas y materiales manipulativos como apoyo en la resolución de problemas matemáticos.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.

Chen, L., Abrams, D. A., Rosenberg-Lee, M., Iuculano, T., Wakeman, H. N., Prathap, S., Chen, T. y Menon, V. (2019). Quantitative analysis of heterogeneity in academic achievement of children with autism. *Clinical Psychological Science, 7*(2), 362-380. https://doi.org/10.1177/2167702618809353

Delisio, L., Bukaty, C. y Taylor, M. (2018). Effects of a graphic organizer intervention package on the mathematics word problem-solving abilities of students with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2), 1-21.

García-Moya, M. (2018). Resolución de problemas con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En A. Carmeiro-Barrera y A. Díaz-Román (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 419-426). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

García-Moya, M., González-Ruiz, I. y Polo-Blanco, I. (2023). Argumentos del estudiantado con Trastorno del Espectro Autista al comparar probabilidades simples: Un estudio de casos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 37*(75), 91-109.

Gea, M. M., Batanero, C. y Venegas, A. (2019). Lenguaje y estrategias utilizados por futuros profesores de educación primaria en la resolución de problemas combinatorios. *Práxis Educacional*, *15*(33), 208-232. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i33.5283

Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, *48*(2), 101-119. https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R

Ingelin, B. L., Intepe-Tingir, S. y Hammons, N. C. (2021). Increasing the number sense understanding of preschool students with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education*, *43*(2), 116-128. https://doi.org/10.1177/02711214211006190

Lockwood, E. (2022). Leveraging prediction and reflection in a computational setting to enrich undergraduate students' combinatorial thinking. *Cognition and Instruction*, *40*(3), 413-455. https://doi.org/10.1080/07370008.2021.2020793

Matitaputty, C., Nusantara, T. y Hidayanto, E. (2022). Examining the pedagogical content knowledge of in-service mathematics teachers on the permutations and combinations in the context of student mistakes. *Journal on Mathematics Education*, *13*(3), 393-414. https://doi.org/10.22342/jme.v13i3.pp393-414

Ozonoff, S. y Schetter, P. L. (2007). Executive dysfunction in Autism Spectrum Disorders: From research to practice. En L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 287-308). Guilford Press.

Polo-Blanco, I., Suárez-Pinilla, P., Goñi-Cervera, J., Suárez-Pinilla, M. y Payá, B. (2022). Comparison of mathematics problem-solving abilities in autistic and non-autistic children: The influence of cognitive profile. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05802-w

Sabariego, P., Polo-Blanco, I., García-Moya, M. y Goñi-Cervera, J. (2021). Diseño, construcción y validación de un cuestionario para evaluar el pensamiento probabilístico en alumnado con Trastorno del Espectro Autista. En A. Vico Bosch, L. Vega Caro & O. Buzón García (Eds.), *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: Perspectivas metodológicas* (pp. 438-468). Dykinson S. L.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Zapata-Cardona, L. (2018). Supporting young children to develop combinatorial reasoning. En A. Leavy, M. Meletiou-Mavrotheris, y E. Paparistodemou (Eds.), *Statistics in early childhood and primary education* (pp. 257-272). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1044-7_15

La ciencia para todos: una investigación sobre la divulgación científica a través de las redes sociales

Sara Lo Jacono[1], Susana Puecher[2]; Roberta Silva [3]
[1,2,3,]Università di Verona

Resumen

En los últimos años, el impacto de la Science Literacy (SL) en la vida de los ciudadanos ha adquirido una relevancia creciente, no solo en términos de mejora del rendimiento académico en las disciplinas STEM, sino también en el desarrollo de competencias fundamentales para tomar decisiones informadas en materia de salud, así como para participar activa y conscientemente en debates políticos y sociales en los que la ciencia juega un papel central. La necesidad de promover la SL ha sido ampliamente reconocida tanto por la comunidad académica (Dickinson y Bonney, 2017; Priest, 2013) como por las instituciones (European Commission, 2015, 2020), pero con la crisis pandémica esta necesidad ha adquirido una urgencia sin precedentes (Fortus et al., 2022; Howell y Brossard, 2021; Serpa et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la SL se configura como un componente crucial para el desarrollo de una ciudadanía responsable. No solo permite potencialmente a cualquier persona adquirir conocimientos científicos, sino que también activa el pensamiento crítico y reflexivo, brindando a los ciudadanos la capacidad de abordar problemas complejos con un enfoque consciente y bien fundamentado. Este enfoque se vuelve aún más relevante en la era post-digital, donde las redes sociales y los medios de comunicación digitales han transformado la forma en que las personas acceden a la información científica, creando nuevas dinámicas de interacción.

La Science Communication (SC), estrechamente relacionada con la SL, se ha convertido en un área fundamental en el ámbito de la educación formal, informal y no formal. Si bien la Science Education (SE) es un concepto ampliamente reconocido, la SC ha sido históricamente menos clara en su definición. Según un enfoque reciente, la SC comprende "acciones organizadas, explícitas e intencionales destinadas a comunicar conocimientos, metodologías, procesos o prácticas científicas en entornos donde los no científicos son una parte reconocida del público" (Horst et al., 2016). Esto subraya que la SC juega un papel crucial en la difusión de información científica y en la lucha contra la desinformación, convirtiéndose así en un elemento central para la promoción de un conocimiento accesible para todos. A través de la SC, los contenidos científicos se hacen accesibles, incluso cuando se tratan temas complejos, favoreciendo un enfoque que no solo informa, sino que también educa y sensibiliza.

Metodología. El estudio se llevó a cabo en dos fases distintas. En la primera fase, se realizaron dos encuestas separadas: una dirigida a los creadores de contenido de SC (como pódcast, videos y publicaciones) y otra a sus consumidores. Las encuestas incluían preguntas de perfil y preguntas abiertas destinadas a investigar las motivaciones de los creadores y las modalidades de consumo de los usuarios. Los resultados de esta primera fase guiaron el diseño de la segunda fase, que implicó la realización de entrevistas semiestructuradas con un total de 34 participantes (22 consumidores y 11 creadores de contenido).

Las entrevistas se realizaron con el fin de profundizar en los temas emergentes de la encuesta inicial, proporcionando una comprensión más detallada de las experiencias vividas por los comunicadores científicos y su papel en la construcción de conexiones con el mundo académico. El protocolo de entrevistas era flexible, con preguntas clave que podían ampliarse en función de las respuestas de los participantes. Los participantes fueron reclutados entre aquellos que habían expresado interés en la fase de encuestas y a través de contactos adicionales en redes sociales como Facebook, Instagram y LinkedIn. El análisis de datos se realizó mediante un enfoque cualitativo de análisis de contenido inductivo, basado en un marco fenomenológico que busca explorar el fenómeno desde el punto de vista de quienes lo experimentan directamente (Hsieh y Shannon, 2005; Mortari, 2007; Mortari, 2022).

Resultados y Discusión. Los divulgadores científicos destacan la necesidad de desarrollar una serie de competencias fundamentales para una comunicación efectiva, entre ellas la capacidad de síntesis, la habilidad para crear contenido breve y accesible, así como la adaptabilidad a los canales digitales. El uso de plataformas sociales y la diversificación de los formatos, como videos, infografías y pódcast, se mencionan como herramientas clave para alcanzar a un público más amplio. Además, se subraya la importancia de las competencias socio-relacionales, como la capacidad de crear redes y colaborar con otros divulgadores, así como la interacción directa con el público.

A pesar de estas oportunidades, la SC enfrenta varios desafíos significativos. Entre ellos, se encuentran las dificultades económicas para sostener la divulgación científica de manera sostenible, la falta de un reconocimiento formal y académico de las competencias de los divulgadores, y la escasa colaboración con el mundo académico, lo que limita la integración de la SC en los procesos y contextos educativos tradicionales. Además, se destaca la necesidad de diversificar los formatos y mejorar la accesibilidad de los contenidos, en particular en plataformas más intuitivas y con un lenguaje claro.

Por otro lado, las entrevistas con los consumidores de contenido divulgativo revelan que la SC se percibe como una herramienta educativa y de entretenimiento, que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a una interpretación más informada de los problemas científicos y sociales. Los usuarios valoran positivamente la capacidad de los divulgadores para adaptar los contenidos científicos a públicos no especializados y subrayan la importancia de la interacción con expertos y otros usuarios, lo que enriquece el debate y favorece un aprendizaje colaborativo.

Finalmente, el estudio destaca la relación potencialmente beneficiosa entre la SC y la educación superior, sugiriendo que fortalecer esta conexión podría abrir nuevas oportunidades de colaboración entre divulgadores y académicos, contribuyendo significativamente a la difusión del conocimiento científico. En particular, se subraya la importancia de proporcionar formación específica en SC para los investigadores y de fomentar una mayor interacción entre ellos y el público en general, con el fin de mejorar la comunicación científica y combatir más eficazmente la desinformación.

Referencias bibliográficas

Dickinson, J. L., y Bonney, R. (Eds.). (2017). *Citizen science: Public participation in environmental research*. Cornell University Press. https://doi.org/10.7591/9780801463952

European Commission. (2015). *Science education for responsible citizenship: Report to the European Commission of the expert group on science education*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2777/12626

European Commission. (2020). *A skills agenda for Europe for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office.

Fortus, D., Lin, J., Neumann, K., y Sadler, T. D. (2022). The role of affect in science literacy for all. *International Journal of Science Education, 44*(4), 535-555. https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2036384

Horst, M., Davies, S. R., y Irwin, A. (2016). Reframing science communication. In U. Felt, R. Fouché, C. A. Miller, y L. Smith-Doerr (Eds.), *The handbook of science and technology studies* (4ª ed., pp. 881-907). MIT Press.

Howell, E. L., y Brossard, D. (2021). (Mis)informed about what? What it means to be a science-literate citizen in a digital world. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(15). https://doi.org/10.1073/pnas.1912436117

Hsieh, H. F., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.

Mortari, L. (2022). *Fenomenologia empirica*. Il Melangolo.

Priest, S. (2013). Critical science literacy: What citizens and journalists need to know to make sense of science. *Bulletin of Science, Technology y Society*, *33*(5-6), 138-145. https://doi.org/10.1177/0270467614529707

Serpa, S., Ferreira, C. M., Sá, M. J., y Santos, A. I. (2021). COVID-19 and scientific literacy. *Journal of Educational and Social Research*, *11*(2), 1-4. https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0024

La educación en valores: una reflexión sobre el propio concepto y sus posibilidades

Lindsay Martínez-García
Universidad de Oviedo

Resumen

El papel de la escuela como educadora en valores es uno de los temas que más interés despierta y, al mismo tiempo, más contradicciones encierra en su análisis y formulación. La legislación educativa, de una parte, recoge de manera constante esta función educativa y a ella se remite para justificar la importancia de una educación en igualdad o una educación para la democracia y la ciudadanía. El término valores aparece hasta 31 veces en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), incidiendo en la irrenunciable pretensión de formar ciudadanos libres, críticos, tolerantes y respetuosos, lo que sirve para envolver el texto legislativo en un discurso recurrente que emplaza la práctica educativa a asumir como prioridad pedagógica la formación en unos valores que sirvan como cemento cívico para la vida en común. La asignatura *educación en valores cívicos y éticos* es la expresión más concreta de esta necesidad. Sin embargo, de otra parte, los discursos que ponen en el centro la libertad de los padres para escoger la educación en valores que prefieran para sus hijos, en función de sus creencias particulares o señas culturales, toman también fuerza en sociedades que, como estudia Victoria Camps (2018) priorizan los criterios de bienestar individual y presentan cada vez más dificultades para potenciar los intereses públicos y la moral común. La pregunta es siempre hasta dónde la escuela debe cubrir este fin educativo de carácter ético, que excede lo puramente intelectual, y cómo debe hacerlo. Y si, es posible, en último término, una educación para una ética de mínimos que, en línea con el planteamiento de Adela Cortina (2020), potencie el respeto de valores plurales al tiempo que permita la consolidación de unas metas comunes que faciliten la convivencia. Por el contrario, quedaría asumir que, de manera irremediable, la escuela es siempre lugar y arena de tensiones entre valores enfrentados y difícilmente conciliables.

La cuestión es compleja y requiere, desde una dimensión teórica, de un ejercicio de conceptualización y análisis que comience haciendo un esfuerzo definitorio del propio concepto educación en valores, si es que el mismo término, en sí mismo confuso, lo permitiese para, desde ahí, pensar en qué medida la escuela cumple con esta función, y sus limitaciones y paradojas en la consecución de un fin que parece difícilmente determinable y que está inevitablemente sujeto a continuas turbulencias y cuestionamientos, siempre envuelto en movimientos sociales y culturales cambiantes que exigen de la escuela un cambio y adaptación a los tiempos globales y realidades heterogéneas. Este es el planteamiento que también coge fuerza desde algunos organismos internacionales como la Unesco (2021), que proponen una transformación pedagógica orientada hacia una ciudadanía más consciente. Es, en gran parte, este discurso en auge el que motiva este estudio. Y ello también porque la confusión y falta de claridad que la propuesta misma de educación en valores o educación para la ciudadanía enfrenta en los foros sociales, políticos y también académicos deriva fácilmente en una propuesta educativa muchas veces contradictoria, que espera de la escuela la educación en unos valores determinados y sus contrarios. El feminismo, por ejemplo, ha evidenciado algunas de estas contradicciones; ¿Cómo conseguir una educación en igualdad entre sexos al tiempo que determinadas prácticas sexistas y patriarcales se asientan en las aulas en nombre de la diversidad cultural? El resultado es, con ello, a menudo, una práctica

educativa que, atravesada por conceptos como diversidad, pluralidad, igualdad… se asienta sobre la abstracción conceptual y terminológica que muestra dificultades para procurar en la práctica la formación de unos hábitos más o menos consistentes y afines al sistema de valores que proclama la democracia.

Este trabajo no persigue tanto armar un discurso que escape de las contradicciones, pero sí pretende ahondar un poco más en las dificultades de un discurso insuficiente, pues consideramos que la educación en valores, la educación para la igualdad, o la diversidad, entre otras acepciones que circulan en la academia y también en los centros de enseñanza, exigen hoy un análisis más concienzudo que estudie las dificultades y contradicciones que este mar de términos entraña. Entrar a discutir, más específicamente, si la educación en valores, la educación para la diversidad, para la igualdad… puede ser enseñada por medio de asignaturas (véase también educación para la ciudadanía) que persiguen cubrir formalmente un fin que carece de la posibilidad de sistematización instructiva de la que sí gozan aquellos conocimientos que conforman un campo de saberes concreto; a saber, las matemáticas, la historia o la biología, entre todas aquellas asignaturas que tienen el estatus de disciplina.

Referencias bibliográficas

Camps, Victoria (2018). *La fragilidad de una ética liberal.* Edicions Uab

Cortina, Adela (2020*). Ética mínima*. Tecnos

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

Más vale prevenir que curar: el reto de la atención a la diversidad en la formación inicial de maestros de Educación Infantil

Laia Sans Alcalde[1], Jordi Méndez Ulrich[2]
[1,2]Universitat de Barcelona

Resumen

de la vida, incluida la educación. La escuela y, en particular el aula, se convierten en espacios donde convergen niños y niñas con características, necesidades y trayectorias diversas. Esta realidad exige un enfoque pedagógico que garantice el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones. Sin embargo, la insuficiencia de la formación especializada en inclusión y atención a la diversidad dentro de los planes de estudio universitarios supone un desafío para los futuros docentes, quienes pueden no estar plenamente preparados para responder a las necesidades de todo su alumnado, incluso en el caso de quienes cursan las menciones de atención a la diversidad. Este problema adquiere especial relevancia en la formación de maestros y maestras de Educación Infantil, una etapa clave para el desarrollo integral de los infantes. A pesar de no ser una etapa educativa obligatoria, su papel en la equidad educativa es fundamental, ya que permite detectar de manera temprana dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo y otras necesidades específicas vinculadas no sólo a los retos educativos, sino también a situaciones de riesgo de exclusión social o de salud, entre otras. Atender estas situaciones a tiempo, no sólo es un derecho, sino que también favorece el progreso académico, y contribuye al desarrollo saludable a nivel de bienestar físico, emocional y social del alumnado, promoviendo entornos de aprendizaje más inclusivos y adaptados a la diversidad.

El currículo estatal de Educación Infantil ya incorpora la inclusión como principio fundamental, estableciendo directrices para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, es necesario analizar en qué medida estos principios se reflejan en los planes de estudio de las universidades que forman a los futuros docentes. Conceptos clave como los principios y dimensiones de la escuela inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la detección temprana de necesidades educativas, deben abordarse de manera efectiva en la formación inicial del profesorado para que la inclusión no se quede en una declaración de intenciones, sino que se traduzca en estrategias pedagógicas concretas dentro del aula. En este sentido, la Ley Orgánica del Sistema Universitario de 2023 (LOSU) ofrece una oportunidad para transformar los planes de estudio de las universidades, garantizando una preparación más sólida en educación inclusiva y atención a la diversidad. Adaptar la formación docente a los principios y dimensiones de la escuela inclusiva (accesibilidad, humanidad, enfoque individual y personal, socialización, apoyo psicológico, médico y pedagógico) permitirá que los futuros profesionales adquieran las competencias necesarias para diseñar entornos de aprendizaje equitativos, accesibles y respetuosos con la diversidad del alumnado.

La presente comunicación tiene como objetivo realizar un análisis crítico de los planes de estudio del grado de Maestro/a de Educación Infantil en las diez universidades más representativas en el ámbito educativo en España, según el *Times Higher Education World University Rankings 2025*[2]. A través de este análisis, se busca identificar la presencia y el enfoque de la formación en inclusión educativa y atención a la diversidad dentro de los programas de formación inicial del profesorado, por lo que se refiere a formación obligatoria y/o básica. Además, se pretende evidenciar las carencias existentes en este ámbito, resaltando las necesidades y áreas de mejora que podrían contribuir a una preparación más completa y efectiva de los futuros docentes, garantizando así una enseñanza más equitativa y adaptada a la diversidad del alumnado

[2] Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad de Granada (UGR), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Deusto (UD), Universidad de Lérida (UdL), Universidad de Sevilla (US), Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

desde las primeras etapas educativas. Para ello, se llevó a cabo un análisis documental basado en la revisión crítica de los planes de estudio del grado de Maestro/a de Educación Infantil en las diez universidades de referencia seleccionadas en España. El análisis se centró en los planes docentes de las asignaturas relacionadas con la inclusión educativa dentro de estos programas de formación básica y obligatoria, con el fin de examinar el contenido, la profundidad y el enfoque con el que se abordan aspectos clave como la atención a la diversidad, los principios y dimensiones de la escuela inclusiva y la aplicación de metodologías adaptadas a las necesidades de todo el alumnado. A partir de esta revisión, se establecieron conclusiones que permiten resaltar las deficiencias y oportunidades de mejora en la formación inicial del profesorado en materia de inclusión educativa.

Nuestros resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado en inclusión educativa y atención a la diversidad. Aunque el currículo estatal de Educación Infantil reconoce su importancia, los planes de estudio analizados reflejan una presencia limitada de contenidos específicos que preparen a los docentes para afrontar los retos de la diversidad en el aula. La educación inclusiva no debe depender solo de la especialización, sino integrarse en la formación común del profesorado para garantizar la detección precoz de necesidades de aprendizaje. Por ello, es fundamental reforzar los futuros planes de estudio universitarios, incorporando contenidos y competencias transversales en atención a la diversidad dentro de la formación básica y/o obligatoria, asegurando que todos los docentes adquieran herramientas adecuadas desde el inicio de su trayectoria profesional. En este sentido, la LOSU representa un reto para las universidades pero al mismo tiempo brinda una oportunidad clave para impulsar estos cambios, promoviendo una formación más sólida y alineada con los principios de equidad y diversidad y garantizando una formación integral y especializada en atención a la diversidad desde una perspectiva práctica y aplicada.

Fotovoz como Herramienta de Análisis para la Diversidad e Inclusión en Educación Superior

Carmen Carmona Rodríguez[1], M. Jesús Benlloch Sanchis[2]; José Vidal Mollón [3]
[1,2,3]Universitat de València

Resumen

La educación superior se enfrenta el desafío de garantizar espacios inclusivos donde toda la comunidad universitaria pueda participar de manera equitativa, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca una educación de calidad, inclusiva y equitativa (UNESCO, 2015). A pesar de los avances normativos y políticas de equidad, siguen existiendo barreras arquitectónicas, simbólicas y sociales que dificultan la integración plena de colectivos en situación de vulnerabilidad, como personas con diversidad funcional, cultural, religiosa y de género (Ainscow, 2001; Barton, 2009; Booth y Ainscow, 2011; Slee, 2018).

En este contexto, la metodología Fotovoz (Wang y Burris, 1997) ha sido empleada como una estrategia de investigación-acción para empoderar a los estudiantes, permitiéndoles documentar su entorno y reflexionar críticamente sobre las barreras a la inclusión. Estudios recientes han demostrado su efectividad en la educación superior, destacando su capacidad para generar procesos de concienciación y participación estudiantil en la transformación del entorno universitario (Catalani y Minkler, 2010; Harper, 2002; Muñoz-Rodríguez y Carmona, 2022). Además, Fotovoz ha sido utilizada para analizar la diversidad cultural en el ámbito académico (Carmona et al., 2022), mientras que Baird y Fisher (2020) han explorado su aplicación en el análisis de las experiencias de estudiantes con discapacidad en universidades del Reino Unido, identificando las barreras estructurales y simbólicas que afectan su inclusión.

El presente estudio de investigación-acción utiliza la metodología de Fotovoz con estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Valencia, quienes capturaron imágenes de su campus universitario con el propósito de reflexionar sobre la accesibilidad y la equidad en el Campus Universitario. A través de la discusión grupal y el análisis de contenido y análisis de las imágenes fotografiadas, se evidenció la persistencia de barreras arquitectónicas, como la falta de accesibilidad en las aulas y la distribución desigual de espacios de socialización, lo que afecta la participación de estudiantes con movilidad reducida. Además, se identificaron obstáculos simbólicos, como la segregación de baños por género, que excluye a personas no binarias, y la disposición del profesorado en altillos dentro del aula, lo que refuerza una jerarquización en la enseñanza que limita la interacción entre docentes y estudiantes.

Otros resultados relevantes evidenciaron a partir de la existencia de indicadores calóricos en las escaleras del campus, una percepción de un mensaje problemático que refuerza la vigilancia sobre el cuerpo basado en el peso e imagen y que podría tener un impacto negativo en la salud mental del alumnado, especialmente en aquellos con antecedentes de trastornos de la conducta alimentaria. Como resultado del análisis colectivo, se formularon propuestas de mejora que incluyen la reorganización de espacios para hacerlos más accesibles, la implementación de baños inclusivos y la sustitución de mensajes en los espacios comunes por otros que fomenten el bienestar y la diversidad.

Los resultados de este estudio refuerzan la idea de que la educación inclusiva no solo requiere eliminar barreras físicas, sino también transformar las estructuras institucionales y las actitudes que perpetúan la exclusión (Ainscow et al., 2006; Slee, 2018). Fotovoz ha demostrado ser una herramienta eficaz para visibilizar estos problemas y generar estrategias de cambio desde la participación estudiantil, alineándose con los principios del ODS 4. Se concluye que es necesario fortalecer las políticas universitarias que promuevan la accesibilidad universal y fomentar espacios de diálogo donde el alumnado.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Baird, J. y Fisher, M. (2020). Photovoice and disability in higher education: A critical perspective. *Disability y Society, 35*(2), 245-264. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1713891

Barton, L. (2009). *Discapacidad e inclusión en educación: Una perspectiva sociológica*. Ediciones Morata.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Catalani, C. y Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education y Behavior, 37*(3), 424-451. https://doi.org/10.1177/1090198109342084

Carmona Rodríguez, C., Vazirani Magnani, S. y Hernaiz Agreda, N. (2020). El uso de Fotovoz para analizar la diversidad cultural en educación superior. En D. Cobos, E. López, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Coords.)., *Educar para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en educación* (pp. 2571-2580). Dykinson. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41286-6_23

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13-26. https://doi.org/10.1080/14725860220137345

Muñoz Rodríguez, D. I. y Carmona Rodríguez, C. (2022). Fotovoz como metodología innovadora en educación superior: Una revisión sistemática. *Techno Review, 11*(1), 1-20. https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v11.3502

Slee, R. (2018). *Inclusive education: From policy to classroom*. Routledge.

UNESCO. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4 - Educación de Calidad*. Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Wang, C. y Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education y Behavior, 24(*3), 369-387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

Literatura infantil, álbumes ilustrados y ODS: Una herramienta pedagógica para la conciencia ecológica

María Nogués Bruno [1], Marta Sampériz[2]
[1,2]Universidad de Zaragoza

Resumen

En los últimos años, la literatura infantil y juvenil ha experimentado un notable incremento en la publicación de álbumes ilustrados que abordan temáticas relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la UNESCO (2020). Estas obras buscan transmitir a los jóvenes lectores conocimientos y preocupaciones sobre sostenibilidad, fomentando una conciencia ecológica desde edades tempranas (Soulioti, 2022).

El concepto de "sentido del asombro", introducido por Rachel Carson en 1965, destaca la importancia de cultivar en los niños una conexión emocional y maravillada con la naturaleza. Este enfoque se refleja en numerosos álbumes ilustrados contemporáneos que, a través de narrativas cautivadoras y visuales impactantes, ofrecen experiencias estéticas que invitan a la reflexión sobre el entorno natural (Karlsen, 2018; L´Ecuyer, 2012). La ecocrítica, disciplina que analiza la relación entre la literatura y el medio ambiente, ha ganado relevancia en el ámbito de la literatura infantil y juvenil. Investigaciones recientes destacan cómo los álbumes ilustrados pueden servir como herramientas poderosas para promover la reflexión crítica sobre cuestiones ambientales y sociales (Goga et al., 2018; Hintz, 2020). El movimiento del "nature writing", con figuras emblemáticas como Emerson y Thoreau, ha resurgido en la literatura actual bajo denominaciones como "liternatura". Este enfoque contemporáneo enfatiza la conexión entre la narrativa literaria y el entorno natural, ofreciendo nuevas perspectivas sobre la importancia de esta relación en el contexto de la sociedad moderna (Romero, 2023).

En el ámbito educativo, las recientes disposiciones curriculares en España reflejan una creciente preocupación por la sostenibilidad y la educación ambiental. Desde la Educación Infantil, se promueve la adquisición de competencias que preparen al alumnado para enfrentar los desafíos del siglo XXI, incluyendo la protección del medio ambiente y el consumo responsable (Negrín & Marrero, 2021).

Los álbumes ilustrados de ficción se presentan como recursos valiosos en la educación primaria para abordar los ODS. Estas obras, a través de narrativas envolventes y elementos visuales atractivos, pueden facilitar la comprensión de conceptos complejos relacionados con la sostenibilidad y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes (Tabernero, 2022). Investigaciones recientes han explorado la eficacia de los álbumes ilustrados en la educación para el desarrollo sostenible. Por ejemplo, un estudio analizó cómo los futuros maestros del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz abordan la formación de lectores críticos y comprometidos con los ODS a través de la lectura de álbumes ilustrados. Los resultados sugieren que estos recursos literarios pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la conciencia ambiental y social entre los estudiantes (Gutiérrez Molero & Trigo Ibáñez, 2024).

Además, la integración de los ODS en la formación inicial docente ha sido objeto de estudio. Una investigación exploratoria con estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz reveló un desconocimiento significativo respecto a la integración de los ODS en las prácticas de aula y el uso de libros ilustrados de no ficción como recursos educativos. Este hallazgo subraya la necesidad de desarrollar estrategias docentes en la formación universitaria para abordar los ODS desde una perspectiva crítica y reflexiva (Rodríguez & Pérez, 2022). La educación desempeña un papel esencial en la promoción de cambios comportamentales necesarios para lograr una sociedad sostenible. Trabajar el respeto por la naturaleza, la concienciación ambiental y la interacción responsable con el medio desde edades tempranas es fundamental para formar ciudadanos comprometidos con el planeta (Herrero, 2016).

En conclusión, los álbumes ilustrados de ficción representan una herramienta pedagógica efectiva para abordar los ODS en el aula de Educación Primaria. A través de relatos que combinan texto e imagen, estos libros pueden inspirar a los estudiantes a reflexionar sobre su entorno y fomentar una conciencia crítica y comprometida con la sostenibilidad. La formación docente debe, por tanto, incorporar estrategias que promuevan el uso de estos recursos literarios, facilitando la integración de los ODS en la práctica educativa y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

Referencias bibliográficas

Carson, R. (2021). *El sentido del asombro*. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1965).

Emerson, R. W. (1836). *Nature*. James Munroe and Company.

Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan.

Gutiérrez Molero, P., & Trigo Ibáñez, E. (2024). *Álbumes ilustrados y educación para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Revista de Educación y Sostenibilidad, 12(1), 78-92.

Herrero, M. (2016). *Concienciación ambiental en la educación primaria a través de la literatura infantil*. Revista de Educación Ambiental, 28(1), 45-62.

Hintz, C. (2020). *Children's Literature and Climate Change: From Ecocriticism to Environmental Activism*. Environmental Humanities, 12(3), 201-220.

Karlsen, S. (2018). *Aesthetic Nature Experiences in Children's Literature: The Role of Wonder and Curiosity*. Nordic Journal of Child Studies, 35(2), 123-140.

L'Ecuyer, K. (2012). *Educar en el asombro*. Plataforma Editorial.

Negrín, F., & Marrero, C. (2021). *El ODS 4 y la educación sostenible en los currículos escolares*. Revista Internacional de Educación y Desarrollo, 7(1), 68-89.

Rodríguez, A., & Pérez, L. (2022). *Concepciones en formación inicial docente: ODS y libros ilustrados de no ficción*. Revista Prisma Social, 38(2), 45-67.

Romero, P. (2023). *Literatura: Nuevas narrativas en la literatura infantil y juvenil*. Ediciones Morata.

Soulioti, K. (2022). *Literary Representations of Sustainability in Children's Books: A Global Perspective*. International Journal of Children's Literature, 9(2), 121-139.

Tabernero, R. (2022). *Narrativas híbridas en la literatura infantil y juvenil: La construcción del lector crítico*. Revista de Literatura Infantil y Juvenil, 14(1), 55-78.

Thoreau, H. D. (1854). *Walden, or Life in the Woods*. Ticknor and Fields.

UNESCO (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y su impacto en la educación*. UNESCO. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Necesidades formativas para la atención educativa del alumnado en situación de enfermedad en el Grado de Educación Primaria.

Jorge Luis Méndez-Ulrich[1], María Cruz Molina Garuz[2]; Laia Sans Alcalde[3]
[1,2,3]Universitat de Barcelona

Resumen

Fundamentación: Las aulas hospitalarias y la atención domiciliaria representan los dos espacios educativos específicos principales en los que el alumnado hospitalizado o, en general, en situación de enfermedad reciben la atención educativa y acompañamiento socioeducativo y psicoeducativo en los momentos en los que por su condición de salud no les es posible acudir a su centro educativo de referencia, de acuerdo con una perspectiva de derechos y con el enfoque de sistema educativo inclusivo amparado en Catalunya por el *Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.* Además, tal como señala Molina (2020), la Pedagogía Hospitalaria no únicamente se ocupa de fomentar la continuidad educativa del alumnado en situación de enfermedad, sino que representa un factor promotor de resiliencia, salud y bienestar clave para promover la salud física, social y emocional de estos niños, niñas y jóvenes. No obstante, en la formación inicial de maestros que e brinda en la universidad, incluso en el caso de las menciones a través las cuales e forman los y las futuras docentes especialistas en atención a la diversidad no existe una formación específica relacionada con la intervención educativa con este alumnado ni como asignaturas específicas ni de forma explícita en los planes docentes de las asignaturas que configuran las menciones. Por lo que muchos maestros y maestras se encuentran desprovistos de conocimientos y recursos de intervención cuando la enfermedad irrumpe en el aula y han de acudir a su formación de ámbito más general en atención a la diversidad para adaptarla a estos casos, con el consiguiente perjuicio para el alumnado que atraviesa una enfermedad, tanto en lo relativo a sus aprendizajes, como a su calidad de vida y bienestar.

Objetivo y metodologia: En la presente comunicación se exponen los resultados de un estudio mixto orientado a conocer la percepción de los estudiantes de la mención en atención a la diversidad del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona en relación a: 1) la formación recibida a lo largo de la formación inicial para la atención educativa al alumnado en situación de enfermedad tanto en el aula ordinaria como durante su hospitalización; 2) su conocimiento de este ámbito de profesionalización tanto en relación al acceso al cuerpo de maestros hospitalarios como a las funciones a desempeñar; 3) su autoeficacia percibida para brindar atención educativa al alumnado en situación de enfermedad, y 4) la necesidad percibida de recibir formación específica en relación con la atención educativa orientada a esta tipología de estudiantes.

Resultados: Nuestros resultados sugieren que, si bien existe un interés creciente por este ámbito de intervención docente entre el estudiantado universitario y un deseo por recibir formación para la atención educativa al alumnado en situación de enfermedad y/o hospitalización como posible ámbito de profesionalización una vez finalizados los estudios de grado, la percepción de escasa (cuando no nula) formació afecta negativamente su sentido de autoeficacia a la hora de saber cómo plantear la intervención con este alumnado (a nivel de adaptaciones metodológicas, de recursos específicos existentes, etc.), ya sea en el aula ordinaria como en el aula hospitalaria o en el contexto de la intervención educativa domiciliaria.

Discusión y conclusiones: Finalmente, se realizan una serie de recomendaciones para la incorporación de formación en Pedagogía Hospitalaria en la formación inicial de maestros, basadas en los resultados del estudio, que resultan de especial interés en el momento presente en el que la *nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* (LOSU) ha llevado al actual proceso de revisión y reconfiguración de los planes de estudio, en los que los contenidos relacionados con la inclusión educativa

y la atención a la diversidad van progresivamente adquiriendo protagonismo, no únicamente como elemento específico del perfil de los maestros y maestras especialistas en atención a la diversidad, sino como contenido transversal a lo largo de todo el grado. Es por ello que este contexto de revisión y actualización de los planes de estudio del grado representan una oportunidad que no se ha de dejar escapar para incorporar materias específicas en Pedagogía Hospitalaria, sino de forma transversal a todo el alumnado del grado, al menos en los itinerarios formativos de mención en atención a la diversidad.

Actitudes de los futuros docentes ante la educación inclusiva: Desafíos y oportunidades en su formación

Idoia Legorburu Fernández[1], Nahia Idoiaga Mondragon[2]
[1,2]Universidad del País Vasco

Resumen

La educación inclusiva es un pilar fundamental en los sistemas educativos actuales, promoviendo el acceso equitativo a una enseñanza de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, género, cultura o necesidades específicas (UNESCO, 2009). Más allá de la integración, la inclusión educativa implica transformar las prácticas pedagógicas para atender la diversidad de manera efectiva (Blanco, 2009).

Las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva son determinantes en la implementación de estrategias de enseñanza equitativas (Saloviita, 2019). Estudios previos han demostrado que los docentes con experiencias en contextos inclusivos muestran una mayor disposición a trabajar con la diversidad, mientras que aquellos sin contacto previo con estudiantes con discapacidad pueden desarrollar barreras actitudinales (Avramidis et al., 2019).

El objetivo principal de este estudio es analizar las actitudes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva, centrándose en sus sentimientos, preocupaciones y predisposición a trabajar con estudiantes con discapacidad.

Los objetivos específicos son:

1. Examinar las diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva en función del género, la edad y la especialidad docente.
2. Identificar el nivel de contacto previo de los futuros docentes con personas con discapacidad y su impacto en sus actitudes hacia la inclusión.
3. Analizar la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida en inclusión y su preparación para aplicar metodologías inclusivas.

Este estudio utilizó un diseño cuantitativo, con una muestra de 369 estudiantes de educación infantil y primaria de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Se recogieron datos sociodemográficos y se aplicó la Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Educación Inclusiva (SACIE-R). La recopilación de datos se realizó a través de Google Forms.

Los datos se analizaron mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, incluyendo pruebas de comparación de medias y análisis de varianza (ANOVA) para explorar patrones en las actitudes de los futuros docentes.

Los resultados muestran que 34,9% de los participantes ha tenido contacto cercano con personas con discapacidad, mientras que 62,7% nunca ha trabajado con ellas. La literatura previa sugiere que la exposición a contextos inclusivos está directamente relacionada con actitudes más favorables hacia la diversidad (Stemberger & Kiswarday, 2018).

Se identificaron diferencias en función del género: los hombres mostraron actitudes menos negativas hacia la inclusión de lo esperado. Esto contrasta con estudios previos (Saloviita, 2019; Avramidis et al., 2019), que han encontrado una mayor predisposición a la inclusión en mujeres.

Además, el estudiantado de educación infantil mostraró actitudes más favorables hacia la inclusión en comparación con los de educación primaria. Este hallazgo coincide con los resultados de Sánchez et al. (2019), quienes sugieren que la formación en educación infantil enfatiza más los principios de inclusión y diversidad.

Los resultados resaltan la necesidad de fortalecer la formación en educación inclusiva dentro de los programas universitarios. Aunque las actitudes son generalmente positivas, la falta de contacto con personas con discapacidad y la percepción de insuficiente formación siguen siendo barreras importantes.

Asimismo, la diferencia de actitudes entre el estudiantado de educación infantil y primaria sugiere la necesidad de un enfoque más homogéneo en la formación docente, asegurando que ambos colectivos adquieran las competencias necesarias para atender a la diversidad.

La variable de género mostró resultados contradictorios con la literatura previa, lo que evidencia la necesidad de investigaciones adicionales para comprender mejor este fenómeno.

Este estudio concluye que, si bien los futuros y futuras docentes muestran una predisposición favorable hacia la educación inclusiva, existen áreas que requieren mayor atención en la formación universitaria:

- Aumento del contacto con contextos inclusivos, promoviendo experiencias prácticas con estudiantes con discapacidad.
- Refuerzo en la formación en metodologías inclusivas, asegurando que todos los futuros docentes adquieran herramientas para una enseñanza equitativa.
- Estrategias de formación diferenciadas, abordando las variaciones en actitudes según especialidad y género.

Finalmente, se recomienda continuar explorando estos temas mediante investigaciones longitudinales que evalúen el impacto de la formación inclusiva en la práctica docente.

Referencias bibliográficas

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*, 49–59. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12452

Blanco, R. (2009). *Educación inclusiva, un asunto de Derechos Humanos*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning, 34*(4), 433–442. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12279

Sánchez, P. A., de Haro-Rodríguez, R., & Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 8*(1), 18–24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.317

Stemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education, 33*(1), 47–58. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO

Accesibilidad en el currículo: Retos y barreras en la educación digital e inclusiva.

Cristina Sánchez Romero[1], Cristina García Vacas[2]; Eva María Jiménez Muñoz [3]
[1]Facultad de Educación. UNED.
[2]EIDUNED
[3]Comunidad de Madrid

Resumen

La acelerada transición hacia la educación digital, impulsada por la pandemia de COVID-19, puso de relieve profundas desigualdades y desafíos en el diseño instruccional de aprendizaje digital universal que afectan a todo el alumnado, evidenciando la urgente necesidad de abordar barreras en el acceso, la interacción y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante una revisión sistemática de la literatura basada en la estrategia PICO, en el marco del proyecto europeo *****, se identificaron y analizaron de manera integral las principales dificultades que emergen en el entorno virtual, clasificándolas en cuatro dimensiones fundamentales: la brecha digital, las dificultades en las funciones ejecutivas y psicoemocionales, las deficiencias en el diseño pedagógico y las limitaciones sociocomunicativas. Los resultados indican que la brecha digital se manifiesta en el acceso desigual a dispositivos tecnológicos y a conexiones de internet confiables, situación que afecta de forma crítica a estudiantes vulnerables, limitando su capacidad para participar plenamente en el proceso educativo digital. A esto se suma la insuficiencia en la alfabetización digital, tanto en el alumnado como en el profesorado, lo que impide el uso óptimo de las herramientas tecnológicas disponibles y refuerza las desigualdades existentes. En lo que respecta a las dificultades en las funciones ejecutivas y psicoemocionales, se observan no solo los síntomas asociados con la ansiedad, el estrés y la desmotivación, sino también barreras vinculadas con la gestión del tiempo, la organización personal y la atención, elementos críticos que inciden de manera significativa en la capacidad de los estudiantes para estructurar y gestionar su propio aprendizaje en entornos virtuales. Asimismo, las deficiencias en el diseño pedagógico se evidencian en la implementación de recursos y metodologías poco adaptados a las especificidades del aprendizaje en línea, lo que dificulta la asimilación de los contenidos y la continuidad del proceso educativo. Por otro lado, las limitaciones sociocomunicativas revelan la dificultad para establecer interacciones colaborativas y afectivas, elementos esenciales para el desarrollo integral y la construcción de conocimientos significativos. Frente a este panorama, se proponen estrategias que incluyen la capacitación continua del profesorado en competencias digitales, la creación de contenidos educativos accesibles y flexibles, y la adopción de herramientas tecnológicas que faciliten tanto la comunicación como el soporte emocional en entornos virtuales. Estas intervenciones, sumadas a la necesidad de implementar políticas públicas orientadas a reducir la brecha digital, pretenden transformar la educación digital en un espacio verdaderamente inclusivo y equitativo. Los hallazgos de esta revisión sistemática no solo destacan las barreras que afectan a todo el estudiantado, sino que también proporcionan un marco conceptual robusto que puede orientar futuras investigaciones y prácticas pedagógicas innovadoras. En definitiva, abordar de manera integral estas dificultades no solo potenciará la eficacia del aprendizaje en línea, sino que también contribuirá a la construcción de modelos educativos que prioricen la inclusión y la equidad, garantizando que la transformación digital se traduzca en oportunidades reales para todos los estudiantes, independientemente de su contexto. Este análisis es el primer punto de partida, que pone de manifiesto la complejidad inherente a la implementación del diseño instruccional universal en la educación digital y subraya la importancia de adoptar un enfoque holístico que integre aspectos tecnológicos, psicoemocionales y pedagógicos, garantizando un entorno de aprendizaje colaborativo y solidario. Este enfoque debe responder a las demandas de la sociedad actual y, sobre todo, asegurar la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad, eliminando barreras y brindando oportunidades equitativas para su desarrollo académico y personal.

Comparación de los valores en estudiantes de Trabajo Social de Lleida (España) y Leiria (Portugal) a partir del modelo de Schwartz

Lana Kovačević Kuč[1], Carolina[2]
[1,2]Universitat de Lleida

Resumen
Este trabajo de investigación pretende analizar los valores de los estudiantes de Trabajo Social (TS) de la Universidad de Lleida (UdL) y del Instituto Politécnico de Leiria (IPL) mediante el cuestionario de Schwartz. Se han obtenido resultados que muestran diferencias culturales moderadas en las cuatro dimensiones estudiadas: auto-trascendencia, auto-mejora, apertura al cambio y conservación. Los estudiantes de Portugal obtienen puntuaciones ligeramente mayores en auto-trascendencia y conservación, mientras que en España destacan en apertura al cambio. Auto-mejora presenta puntuaciones bajas. Estas diferencias tienen implicaciones en las intervenciones formativas de los estudiantes y se propone trabajar los valores desde una perspectiva práctica y educativa para preparar a los futuros profesionales para los retos sociales, alineando el ODS Nº16 (UNESCO, 2017).

Fundamentación. El cuestionario de Schwartz ha sido seleccionado como una herramienta clave para este estudio, ya que permite explorar con detalle cómo las personas ponen en práctica los valores en función del contexto cultural y las normas sociales que definen lo deseable o positivo en cada cultura.
Schwartz ha desarrollado varios cuestionarios para medir los valores, adaptándolos a distintas necesidades. El primero, SVS (Schwartz Value Survey, 1992), permitía calificar los valores en función de su importancia personal mediante una escala de nueve puntos (Machado, 2020: 16-17). Posteriormente, el PVQ (Portrait Values Questionnaire), introducido en 2001, simplificó la evaluación con perfiles más accesibles para una población amplia, incluyendo a niños y personas mayores (Machado, 2020: 29-30).
Entre 2001 y 2017, Schwartz introdujo varias revisiones del PVQ, culminando en la versión más reciente: PVQ-RR. Este cuestionario, presentado a finales del 2010, mide 19 valores, que incluyen los 10 valores originales y los dominios motivacionales asociados.
La teoría de los valores de Schwartz ofrece analizar las motivaciones humanas, estructurado en cuatro dimensiones principales:

- Conservación: Seguridad, conformidad y tradición.
- Auto-mejora: Éxito y poder.
- Apertura al cambio: Autodirección y estimulación.
- Auto-trascendencia: Universalismo y benevolencia.

Objetivo general. Realizar un análisis comparativo de los valores entre los estudiantes del grado de TS de Lleida (España) y los del grado de Servicios Sociais de Leiria (Portugal).

Objetivos específicos

- Conocer los valores que destacan el estudiantado de TS de la UdL y del Politécnico de Leiria de acuerdo con la teoría de Schwartz.
- Analizar los resultados en relación con la afectación sobre la formación de los estudiantes de TS.

Metodología. Se ha utilizado el último modelo de la escala de valores de Schwartz, utilizando la última versión del PVQ-RR, manteniendo las preguntas y estructura pero presentándolos neutros con respecto al género con el objetivo de poder pasar un único cuestionario a todos los estudiantes independientemente de su identificación de género (femenino/masculino/no-binario). El cuestionario consta de 57 ítems diseñados para medir estos valores. Los cuestionarios se pasaron entre enero y junio de 2023 tanto en la UdL como en el politécnico de Leira.

El análisis de los resultados obtenidos puede impactar en el alumno a través de propuestas metodológicas que potencien los valores más débiles se está realizando a través de grupos de debate entre los miembros implicados de la UdL encontrándose actualmente en la primera fase de este análisis que integrará, en la siguiente parte del proyecto, los resultados obtenidos en el grado de Educación Social y el Doble Grado de Educación Primaria e Infantil.

Resultados. La comparativa se puede mostrar a través del análisis descriptivo entre las dos universidades:

- Auto-trascendencia: Valores destacados entre los estudiantes de TS de Lleida, reflejando una fuerte alineación con la ética profesional de la disciplina, basada en la benevolencia y el universalismo.
- Conservación: Los estudiantes de Leiria muestran niveles más altos en esta dimensión, destacando la importancia de la seguridad y el respeto por las normas establecidas.
- Auto-mejora: Presenta puntuaciones relativamente bajas en ambos grupos, lo que podría reflejar un enfoque profesional menos orientado al poder y éxito personal.
- Apertura al cambio: Existe una mayor predisposición al cambio en los estudiantes de Lleida, aunque también se observa una tensión entre innovación y estabilidad.

Estos resultados sugieren una compleja relación entre valores culturales y formación académica, con implicaciones directas para la práctica profesional de TS.

Discusión. El análisis de los valores desde la perspectiva de TS permite identificar cómo estas motivaciones pueden influir en las competencias profesionales:

- Conservación: Crucial por mantener el orden y la seguridad en las intervenciones, aunque un exceso puede dificultar el cambio social. Se propone trabajar el equilibrio entre la preservación de las normas y la necesidad de innovación.
- Auto-mejora: Esta dimensión, menos destacada en TS, es fundamental para promover el liderazgo y la capacidad de empoderamiento personal. Los resultados muestran puntuaciones bajas en automejora, lo que plantea preguntas sobre la falta de liderazgo e innovación dentro de la profesión. Esto puede estar relacionado con una cultura profesional muy centrada en la colectividad y el altruismo, dejando en segundo plano el éxito personal y el poder. Sin embargo, el empoderamiento individual y el liderazgo son esenciales para abogar por los derechos de las personas atendidas e implementar cambios estructurales significativos.
- Auto-trascendencia: Valores fundamentales para TS, alineados con su ética profesional. Es necesario asegurar que estos valores no eclipsen el desarrollo personal de los profesionales.
- Apertura al cambio: Imprescindible para adaptarse a entornos sociales dinámicos. Debe ser compatible con respeto a las tradiciones y necesidades de las comunidades.

Conclusiones. Se evidencian diferencias moderadas pero significativas en las prioridades de valores según el contexto cultural. Como continuación de esta investigación, se proponen dos líneas de trabajo:

- Explorar herramientas pedagógicas para fomentar los valores menos presentes entre el alumnado, con el objetivo de favorecer un equilibrio entre las cuatro dimensiones.
- Entender cómo los valores aprendidos en la formación se reflejan en la práctica profesional, identificando aciertos y dificultades compartidas.

Este enfoque busca contribuir no sólo al desarrollo de la profesión de TS, sino también en otros grados relacionados con la educación y atención social, de forma alineada con los ODS (Agenda, 2030) y adaptada a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

Referencias bibliográficas

Machado, A. (2020). Teoría de los Valores de Schwartz: Fundamentación y aplicación al contexto del trabajo [Universidad de Navarra]. https://dadun.unav.edu/handle/10171/59694

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. Journal of Personality and Social Psychology, 53(3), 550-562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25(C), 1-65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 11(2), 1-20. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

UNESCO, (2017). Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives. Unesco. Recuperado el 18 de febrero de 2025 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=es

Visibilizando la migraña en el entorno escolar: propuesta de experiencia didáctica

Edurne López Vela[1], Alejandro Pérez García[2]; Mikel Santos Usúa[3]
[1,2,3]IES Valle del Ebro

Resumen

Fundamentación y objetivo. La migraña es un trastorno primario de dolor de cabeza común e incapacitante (ICHD-III), que actualmente no se reconoce, se diagnostica ni se trata adecuadamente (Wijeratne et al., 2019). El síntoma más evidente de la enfermedad es el dolor de cabeza, aunque existen más síntomas que cambian según la persona. Además, existen unos desencadenantes que pueden provocar ataques de migraña y que también difieren de unas personas a otras (Park y Chen, 2015).

El conocer y reconocer la migraña tiene dificultades señaladas en la bibliografía (Park y Chen, 2015): la falta de criterios a seguir para el diagnóstico y la invisibilidad que presentan los síntomas; la dificultad para distinguir si un síntoma es resultado de la propia migraña, del tratamiento que sigue el paciente o de otra enfermedad; y la cantidad de factores desencadenantes. Además, permanece un estigma asociado a esta enfermedad, que procede de épocas pasadas, y que está muy asociado con la falta objetiva de manifestaciones de migraña, algo que todavía hoy en día juega un papel en la comprensión social de la migraña, en la disponibilidad de recursos económicos y políticos, incluso en cómo las propias personas con migraña ven y tratan la enfermedad (Parikh y Young, 2019; Shapiro et al., 2014). Este estigma adopta en ocasiones un sesgo de género, muy evidente en los mensajes publicitarios sobre fármacos, sustentado en que la prevalencia es menor entre los hombres, pero esto lleva a considerarla como una 'enfermedad de mujeres' (Gvantseladze et al., 2020).

Y este estigma existe no solo en una sociedad y un medio propios de personas adultas, sino que entre los adolescentes también es frecuente. No se conoce lo suficiente la enfermedad ni sus consecuencias para el día a día: dificultad para concentrarse para estudiar o para atender en clase; o incomprensión, por ejemplo, al no poder salir con los amigos, entre otras circunstancias.

Propuesta. La visibilización de la enfermedad constituye, por tanto, una parte esencial. Se realizó una campaña de concienciación y visibilización en el centro educativo IES Valle del Ebro de Tudela durante la jornada del 12 de septiembre de 2024, coincidiendo con el Día Internacional de Acción Contra la Migraña, e involucrando tanto a profesorado como a alumnado de todas las edades, bajo el lema "Yo también te tengo en la cabeza".

El desarrollo de esta campaña fue triple. Durante la primera etapa, de sensibilización sobre la enfermedad, se investigó acerca del concepto de migraña en algunas aulas, especialmente en 3º de la ESO y en 4º de la ESO. En concreto, se buscó información sobre los síntomas y el impacto de la enfermedad en la vida cotidiana. Finalmente, se buscó información sobre el color que internacionalmente representa a esta enfermedad. De esta manera, se garantizó su asociación previa el día de la jornada de visibilización.

La segunda etapa corresponde al 12 de septiembre. La campaña fue creada en base a una serie de experiencias sensoriales relacionadas con la migraña, que constituyeron el hilo narrativo de la jornada.

En primer lugar, se realizó una explicación de la campaña y de la enfermedad en todas las clases de 4º de la ESO y de Bachillerato; y se procedió a la entrega de cintas moradas al alumnado y profesorado invitándolos a llevarlas puestas en la cabeza durante todo el día, sin quitárselas. Se trata de una manera simbólica de representar el dolor y molestias de las cefaleas: el dolor de cabeza no se lo puede quitar uno cuando quiera. Y, además, se consigue una muestra visible de la campaña durante toda la jornada escolar.

En segundo lugar, en ciertas clases, se realizó una actividad creativa: dibujar el rostro de una persona en una crisis de migraña. Esta representación se hizo sobre globos morados, a modo de cabezas. En esto, de nuevo, se sensibilizó sobre el sufrimiento y se representaron visualmente algunos de los síntomas de la migraña. Estos globos fueron llevados al photocall.

Durante los recreos, los estudiantes, el profesorado y todo el personal del centro, fue invitado a asistir al hall donde se desarrollaron actividades. Se creó para ello un cartel con información y datos relevantes de la enfermedad. Se explicó brevemente el objetivo de la campaña y se colocaron cintas moradas en la cabeza a los participantes. Estos también crearon sus propios globos y posaron en el photocall, creado a tal fin.
La última actividad sensorial de la jornada fue realizada sin previo aviso: en un momento dado, coincidiendo con el desarrollo de las clases, algunos estudiantes explotaron todos los globos al mismo tiempo, simbolizando la fuerte intensidad que puede alcanzar el dolor en una crisis de migraña y que esta puede suceder en cualquier momento.
Para la elaboración de la tercera etapa, se realizaron vídeos y fotografías de todo el proceso antes mencionado. Con todo el material, se crearon vídeos, de distinta duración y dirigidos a diferente tipo de públicos, para su posterior publicación en redes sociales, con el fin de que la campaña llegase a más gente.

Resultados y conclusiones. Gracias a la campaña se consiguió que los alumnos y alumnas del instituto conociesen más la enfermedad y se pusieran en el lugar de aquellas personas que la padecen. Ayudó a su vez a darle la importancia que tiene y a aprender de ella de una forma divertida y que incluía a todos y todas. En cuanto al objetivo de visibilización propuesto con esta experiencia, se ha cumplido de forma satisfactoria a través de la campaña de concienciación de la enfermedad, además de haber conseguido que el vídeo sea mostrado en las redes sociales de la neuróloga Nuria Riesco Pérez, que cuenta con más de quince mil seguidores. Por tanto, un gran número de jóvenes y también adultos tuvieron acceso a la campaña y su información.
Finalmente, para cerrar esta experiencia didáctica, se ha creado un folleto informativo que podría ser utilizado, por ejemplo, en hospitales y centros educativos para visibilizar la enfermedad y guiar a familiares o amigos de pacientes durante una crisis de migraña.

Referencias bibliográficas

Gvantseladze, K., Do, T. P., Hansen, J. M., Shapiro, R. E., y Ashina, M. (2020). The Stereotypical Image of a Person With Migraine According to Mass Media. *Headache*, *60*(7), 1465–1471. https://doi.org/10.1111/head.13846

International Headache Society. (2013). *III Edición de la Clasificación Internacional de las Cefaleas* (ICHD-III). Sociedad Española de Neurología. Recuperado de: https://ihs-headache.org/wp-content/uploads/2020/05/3559_ichd-3-spanish.pdf

Parikh, S. K., y Young, W. B. (2019). Migraine: Stigma in Society. *Current pain and headache reports*, *23*(1), 8. https://doi.org/10.1007/s11916-019-0743-7

Park, S. Y., y Chen, Y. (2015). Individual and social recognition: Challenges and opportunities in migraine management. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, 1540-1551. Recuperado de: https://hai.ics.uci.edu/papers/p1540-park.pdf

Shapiro, R. E., Lipton, R. B., y Reiner, P. B. (2014). EHMTI-0313. Factors influencing stigma towards persons with migraine. *The Journal of Headache and Pain*, *15*(Suppl 1), E36. https://doi.org/10.1186/1129-2377-15-S1-E36

Wijeratne, T., Tang, H. M., Crewther, D., y Crewther, S. (2019). Prevalence of Migraine in the Elderly: A Narrated Review. *Neuroepidemiology*, *52*(1-2), 104–110. https://doi.org/10.1159/000494758

Prácticas artísticas desde una perspectiva de género en educación

Carmen A. Cares Mardones [1], Soraya Tejada Sánchez[2]; Lucía Loza Puras [3]
[1,2,3]Universidad de la Rioja

Resumen

Los profundos desequilibrios que existen entre mujeres y hombres son el resultado de la utilización negativa de estereotipos, que han definido poderes y roles en torno a ellos, y esa naturalidad con la cual se han determinado las jerarquías es la que detona la necesidad de modificar los mensajes que se transmiten a las niñas y los niños (Subirats, 2017). La educación y la formación del profesorado han acogido de manera positiva lo relativo al género y la diversidad sexual, tanto en España como en América Latina (Calvelhe, 2021), abriendo paso a los estudios, los debates sobre el currículo y la transformación de las prácticas pedagógicas.

Dentro de ese conjunto de nuevas propuestas se encuentra la educación artística con perspectiva de género, que se ofrece como un espacio de transformación, porque el arte permite experimentar el mundo de una manera más compleja e imaginativa (Eisner, 2017) y por ello invita a la conformación de propuestas diversas e inclusivas; como las prácticas artísticas feministas y las pedagogías feministas, que permiten gestar espacios de reflexión sobre la condición de mujer y las relaciones de poder y control que subyacen (García-Huidobro Munita y Montenegro-González, 2020).

El estudio realizado ha tenido como objetivo identificar aquellas prácticas que pueden contribuir desde el arte y la educación artística al desarrollo de una educación en igualdad de género. Se ha recogido una muestra no probabilística de 81 docentes de cinco países de habla castellana, quienes han sido contactados a través de la técnica de la bola de nieve. En una primera fase se les ha solicitado explicar brevemente de qué manera aplican la perspectiva de género en su labor docente y cómo esas prácticas se vinculan al arte; y en una segunda fase se ha llevado a cabo una selección por conveniencia y se han efectuado entrevistas en profundidad.

Los resultados iniciales indican que existe un interés por instalar prácticas educativas con perspectiva de género y que el arte forma parte importante en ese quehacer, pero también la historia, el lenguaje y la utilización de los espacios recreativos. A veces existe un conocimiento superficial en cuanto a lo que realmente puede ser transformador, pero existe la percepción de que hay una necesidad de cambiar los modelos educativos y modificar la forma en la cual se comprende la distribución social de los roles.

La educación es un derecho humano clave para el desarrollo de capacidades y oportunidades para las mujeres (ONU Mujeres, 2023). ONU Mujeres y DAES (2024) afirman que existe un fuerte vínculo entre educación e igualdad de género. Sin embargo, persisten brechas en la educación infantil que refuerzan estereotipos desde edades tempranas (UNESCO, 2024a). A pesar de los avances, es necesaria una mayor inversión en políticas para eliminar desigualdades y estereotipos de género (World Economic Forum, 2024). La capacitación docente y la participación comunitaria son claves para este objetivo (UNESCO, 2025).

El arte y la cultura también juegan un papel fundamental en la transformación social. La educación artística fomenta la diversidad cultural y la eliminación de estereotipos de género, promoviendo entornos equitativos (UNESCO, 2024b). No es una solución mágica, sino un derecho que debe ser protegido a través de prácticas, investigación y formación docente (Jiménez, 2023). Es fundamental fortalecer la educación artística para garantizar su acceso y consolidar su papel en la promoción de la igualdad de género.

Referencias bibliográficas

Calvelhe, L. (2021). Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos, experiencias queer y educación artística. Educación artística: revista de investigación (EARI), 12, 215-227.

Eisner, E.W. (2017). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós Educación.
García-Huidobro Munita, R. y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social- Revista Electrónica Educare, 24(1), 1-16.
Jiménez, L. (2023). La revolución epistémica y la educación artística. En M. López Fernández-Cao, G. Carbó, L. Jiménez y P.A. da Silva Moraes, La Educación artística da un paso al frente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEA).
ONU Mujeres (2023). Los caminos hacia la igualdad: Índices gemelos sobre empoderamiento de las mujeres e igualdad de género. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres).
Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Octaedro Editorial.
UNESCO (2024b). Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_ES_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510
UNESCO. (2024a). La Unesco en acción por la igualdad de género. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
World Economic Forum (2024). Global Gender Gap 2024. World Economic Forum.

Proyecto contigo todo encaja

Núria Hernández Fernández
CEIP Ramón María del Valle Inclán

Resumen

En un centro educativo como el nuestro, donde muchos de nuestros alumnos vienen del extranjero o tienen situaciones sociales y familiares complejas, la integración de cada uno de nuestros niños nos resulta esencial.

Por ello, se ha creado un proyecto con distintas ramificaciones como: agrupamientos flexibles (los alumnos están en las asignaturas troncales en grupos pequeños con alumnos de una edad similar y con el mismo nivel curricular), proyecto de patio, EmocioValle (proyecto para aprender a gestionar las emociones y mejorar la resolución pacífica de conflictos)

El objetivo de dicho proyecto es dar una atención individualizada a cada uno de los alumnos, derribando todo tipo de barreras y logrando que el centro sea su "sitio seguro".

Nuestra propuesta se concretiza en:

- Agrupamientos flexibles: Al comenzar el curso y cada vez que llega un alumno nuevo, se le pasa una prueba de nivel de cada una de las asignaturas. Una vez tenemos los resultados, se agrupa a los alumnos según su nivel curricular, respetando siempre que dentro de un mismo agrupamiento no haya alumnos con una diferencia de edad mayor a dos años. De esta manera conseguimos partir siempre de los conocimientos previos del alumno a la hora de enseñarles contenidos, y logramos un aprendizaje motivador. Esta manera de trabajar procura una atención individualizada a todos los alumnos, incluidos los ACNEAES, y motiva a todos los alumnos a querer aprender ya que ven que son capaces de entender lo que se les explica y avanzar en sus aprendizajes. En estos agrupamientos están incluidos los ACNEAE, y esto permite que cuando no tienen el apoyo específico del maestro de Pedagogía Terapéutica, los alumnos estén en un grupo que les sigue permitiendo tener una atención más individualizada y en la que están trabajan en su mismo nivel curricular, por lo que sigue aprendiendo y en ningún momento se siente aparte
- Proyecto de patios: el patio, en ocasiones, se convierte en un espacio difícil para aquellos alumnos que tienen más dificultades para socializar, o para aquellos que tienen dificultades para comunicarse. Por ello, hay un proyecto de juegos en el patio cuyo objetivo es dinamizar este espacio dando opciones para que todos los alumnos, incluidos los que tienen más dificultades, encuentren opciones de juego
- Proyecto EmocioValle: este proyecto se subdivide en una serie de programas y actividades, pero todas tienen un objetivo común, que es lograr que cada alumno consiga reconocer sus emociones y logre aprender a gestionarlas. Algunos de los programas que están dentro de este proyecto son:
    - "En sus zapatos". Trabajamos el aprendizaje de las emociones y de la resolución de conflictos a través del teatro de conciencia. Para ello, los alumnos aprenden a reconocer sus emociones y que ninguna de ellas es mala o buena, si no que el problema surge cuando las emociones nos dominan. Aprenden, así mismo, que cada emoción lleva ligada una sintomatología física (boca seca, dolor de estómago, dolor de cabeza, sensación de calor,…). El teatro de conciencia se trabaja una vez cada quince días en sesiones de convivencia. En dicha sesión, un maestro formado al respecto, trabaja dinámicas grupales y, en una parte de la sesión, se coge un cuaderno de incidencias que hay en cada aula y donde se van apuntando distintos conflictos que han ido surgiendo, y se trabaja con la clase aquellos más significativos. El trabajo consiste en representar el conflicto poniendo al lado de cada uno de los protagonistas de él a otro compañero que representa la emoción que siente cada uno y otro compañero más que representa la sintomatología física. De esta manera, representamos la escena pero los alumnos están viendo que le iba diciendo la emoción y la sintomatología a cada uno de los niños que

protagonizaban el conflicto. Llegado a un punto, se para la escena y los alumnos dan posibles soluciones para que la emoción no sea la que gobierne a los protagonistas y, una vez acordada entre todos la manera de actuar, se repite la dramatización de la escena pero con los protagonistas controlando las emociones.

Trabajar de esta manera ha hecho que los alumnos sean muy conscientes de sus emociones y que aprendan a que ellos pueden decidir cómo resolver un conflicto

- "READ: perros y letras": un perro de terapia guiado por su adiestradora, trabaja con alumnos con problemas de gestión emocional, con alumnos con falta de autoestima o alumnos con dificultades de aprendizaje procurando que, a través de la relación con el perro y usando como excusa la lectura, los alumnos aprendan a quererse más, puedan expresar sus emociones y problemas o aumenten su motivación a la hora de leer y hablar.
- MUSE: Nos permite trabajar a través de distintas artes escénicas (baile, pintura, audiovisuales, teatro,…) la expresión de nuestras emociones
- Alumnos ayudantes: Durante los meses de septiembre y octubre, voluntariamente se apuntan para ser alumnos ayudantes alumnos de sexto de Primaria. Estos alumnos son formados para que tengan a herramientas y puedan mediar en conflictos sencillos que tengan el resto de alumnos a la hora del recreo. Hemos podido observar que los alumnos perciben de distinta manera lo que les dice un adulto que lo que les dice un igual, y suelen acoger los consejos y mediaciones de los alumnos ayudantes de manera muy positiva. Estos alumnos se convierten en referentes positivos del resto de los niños, lo que nos ayuda en otros espacios como los rincones de la empatía, donde aquellos alumnos que necesitan hablar de cómo se sienten o qué les pasa, pidiendo que sean los alumnos ayudantes los que les ayuden en vez de un adulto.

Los resultados obtenidos en este proyecto son muy positivos (se ha reducido en un 80% los conflictos no resueltos o resueltos de manera no pacífica) y son aprendizajes significativos que les valdrán para todos los ámbitos de su vida. Además, destacamos que esta manera de trabajar derriba cualquier barrera y ayuda a una inclusión completa de todo el alumnado del centro.

El desarrollo de la identidad a través de la literatura

Isabel Gil Pascual

Resumen

Fundamentación: La necesidad de la persona de identificar sus emociones para ir formando su identidad y autoestima. Identificar las fortalezas y dificultades que repercuten en el desarrollo de mi identidad como miembro de una sociedad diversa e inclusiva.

Objetivo: Trabajar la identidad, diferencia y diversidad en las aulas a través de la literatura.

Propuesta: Trabajos cooperativos y grupos de clase para poder abordarlo a través de cuentos y diferentes textos que ayudan a identificar mis emociones con los personajes.

Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus competencias. (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 6)

Es importante trabajar la identidad desde la infancia potenciando las capacidades individuales de cada niño. Desde el momento en que el niño toma conciencia de sí mismo, como una persona diferente a la realidad que le rodea y toma conciencia del propio yo (en torno a los 18 meses), comienza a definirse. El desarrollo de la identidad es una necesidad, un proceso que comienza a construirse desde los primeros años de vida y se va definiendo a lo largo de esta. La identidad como un conjunto de rasgos que caracterizan a una persona y que ayudan a formar su personalidad, se apoya en el auto concepto y en la integración en la sociedad. El cómo nos definimos y nos definen dentro del marco cultural hace ir construyendo la identidad del individuo.

A través de la literatura el niño accede a un mundo de imaginación y valores. Es un proceso creativo él cual potencia la memoria y el lenguaje, así como una dimensión afectiva y actitudinal. Ayuda en la construcción de la autonomía, sensación de logro, satisfacción y desarrollo de la identidad.

Ser diferentes nos hace únicos y especiales. La identidad es una necesidad que nos acompaña durante toda la vida y se va definiendo a lo largo de esta. Por ello es importante conocer nuestras cualidades, virtudes y dificultades. El aceptarnos e ir poniendo nombre a lo que sentimos y como actuamos, nos ayuda a conocernos y valorarnos. Somos diferentes y debemos aceptar la diferencia en nuestro entorno.

A lo largo nuestra vida, podemos trabajar y cambiar nuestros pensamientos, actitudes y prejuicios para mejorar la valoración que tenemos de nosotros y nosotras. El lenguaje interno que usamos y nuestra propia autoevaluación son muy importante.

La identidad es un conjunto de rasgos que caracterizan a una persona y que ayudan a formar su personalidad, se apoya en el auto concepto y en la integración en la sociedad. Para el Psicólogo humanista Carl Rogers, el concepto de sí mismo se compone de tres factores diferenciados:

1. La imagen de ti mismo, o cómo te ves.
2. La autoestima, o cuánto te valoras. Influye: la reacción de los otros; la comparación con los demás; roles sociales y la identificación.
3. El Yo ideal, o cómo te gustaría ser.

El objetivo es favorecer la comprensión de “la diferencia” en nuestro entorno y en nosotros mismos como algo positivo a valorar y reconocer. Trabajar “la diferencia” en las aulas nos permite abordar poco a poco las virtudes y dificultades. Todos necesitamos ayuda y somos DIFERENTES.

Resultados. Trabajar la diferencia y autoestima desde la literatura nos permite abordar: la frustración, miedos, inseguridades y las capacidades y virtudes individuales que enriquecen también a sus iguales; por eso la importancia de compartirlo en gran grupo. Es una metodología de trabajo cooperativo ya que actúa como medio para potenciar el vínculo del grupo, el cual favorece el desarrollo social y emocional de cada

uno de los componentes. Además; las capacidades individuales intervienen en beneficio del grupo (creatividad, espontaneidad, iniciativa, cooperación-ayuda, escucha, observación, aceptación de espera y normas…) enriqueciendo a cada uno. Compartir sentimientos, emociones y acontecimientos importantes de su día a día favorecerá la motivación y la necesidad de comunicar, de expresar y de ser entendido. Tan importante en las diferentes etapas educativas.

La experiencia didáctica es positiva, se trabaja con alumnos/as de educación infantil y primaria. Realizo sesiones de grupos de habilidades sociales donde trabajo este contenido semanalmente.

También este contenido lo realizamos en sensibilizaciones y actividades en colegios.

Este proyecto surgió por la necesidad que se detectó con otros grupos de chicos/as más mayores de ir trabajando desde edades tempranas el concepto de identidad, como por ejemplo con chico/as con síndrome de Down. Las familias han apoyado este proyecto, lo valoran positivamente y se ha trabajado con ellas de forma paralela.

Conclusiones. El uso del cuento y libros como herramienta educativa en las aulas ayuda al niño/a y adolescente a identificarse y empatizar con los personajes y con sus emociones. A través de la lectura tomo consciencia que lo que me sucede o siento, le puede ocurrir a otras personas, hay un trabajo de reflexión e introspección. La literatura ayuda a construir una sociedad diversa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

Rubio Manfredi, C. (2022). Influencia de Disney en la construcción de la identidad y los estereotipos de género en la infancia.

Ruíz, E. (2004). Programa de Educación Emocional para niños y jóvenes con

Síndrome de Down. Pp 84-93 Buenas prácticas; Revista síndrome de Down. Recuperado de: http://www.downcantabria.com/revistapdf/82/84-93.pdf

Síndrome de Down: lectura y escritura (sólo en versión electrónica). M.V. Troncoso, M. del Cerro

Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down: Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales. D. McGuire, B.Chicoine.

Carl Rogers, Barry Stevens y colaboradores (2013). Persona a persona. El problema de ser humano. Una nueva tendencia en psicología. Buenos Aires: Amorrortu Editores. ISBN 978-950-518-161-2.

Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. Bilbao: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M.S. Jiménez (coord.). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

La diversidad lingüística en el contexto educativo. Una experiencia didáctica en el campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza

Isabel Aparicio García[1], Lucía Lizarbe Casado[2]
[1,2,]Universidad de Zaragoza

Resumen

La LOMLOE subraya la importancia de valorar la realidad plurilingüe y multicultural de España en las aulas con el fin de identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar la diversidad como fuente de riqueza cultural. En este marco, es esencial que el profesorado en formación tome conciencia de su propio bagaje lingüístico, ya que este puede tener relevancia en su futura labor docente.

Por ello, la presente propuesta tiene como objetivo promover la reflexión sobre la diversidad etnocultural y lingüística en el ámbito educativo entre el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). Dicha propuesta consiste en una secuencia didáctica conformada por una serie de actividades orientadas a la redacción de una autobiografía lingüística (Wolf-Farré, 2018; Malaver, 2020; Junquera, 2022; Arismendi y Colorado, 2023).

La propuesta se lleva a cabo con el alumnado de tercer curso, en el marco de la asignatura Didáctica de Lengua Castellana en Educación Primaria. Entre las actividades de la secuencia destacan: una dinámica mediante el uso del recurso digital *Wooclap* con el fin de poner en común las palabras más importantes o emotivas de sus historias de vida; la creación de un mapa lingüístico en el que el alumnado señale las lenguas que ha aprendido o utilizado en diferentes contextos, o aquellas que desearía conocer por diversos motivos; y un cronograma lingüístico que refleje los hitos más significativos sobre el aprendizaje de sus primeras lenguas y de otras lenguas o variedades lingüísticas. Por último, el alumnado redacta su autobiografía lingüística siguiendo unas pautas establecidas.

Mediante un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) se analizan las 75 autobiografías presentadas por el alumnado en las que quedan reflejados: los vínculos con sus lenguas maternas y familiares, sus experiencias individuales de aprendizaje de idiomas, el grado de consciencia de su competencia sociolingüística, cómo se perciben a sí mismos en relación con diferentes idiomas o variedades lingüísticas, y cómo lidian con fenómenos como el contacto entre lenguas, la diglosia o la discriminación lingüística.

Los hallazgos revelan una rica diversidad de vivencias y percepciones lingüísticas en este grupo concreto. Respecto a las lenguas maternas, predominan el castellano y el valenciano, pero también se encuentran el chapurriau, el euskera, el rumano y el árabe marroquí, todas ellas vinculadas a sentimientos de arraigo familiar, recuerdos de la infancia y raíces culturales. En cuanto a las segundas lenguas, el inglés genera experiencias dispares: mientras algunos logran aprenderlo con éxito, otros lo perciben como un desafío frustrante. El francés, por su parte, suele asociarse a dificultades y hay una tendencia hacia su abandono durante la Secundaria, salvo casos puntuales de éxito.

Entre los intereses lingüísticos futuros destaca aprender italiano, por su proximidad geográfica y cultural, y japonés y coreano, impulsados por la influencia de la industria audiovisual y musical. Mejorar el inglés también es un objetivo recurrente entre el alumnado, ya sea por razones laborales, para poder viajar o para disfrutar de contenidos audiovisuales sin necesidad de recurrir al uso de subtítulos.

En el ámbito educativo, las prácticas docentes negativas mencionadas por el estudiantado incluyen la actitud de algunos profesores que generan sentimientos de inferioridad, las clases excesivamente teóricas y la falta de utilidad real percibida. Las experiencias positivas se asocian a estancias en el extranjero, clases prácticas y el papel motivador de buenos docentes. Fuera del contexto escolar, los aprendizajes informales también resultan relevantes. Las aplicaciones como Duolingo no se perciben útiles a largo plazo, pero las academias y los profesores particulares suelen ser bien valorados.

Como conclusión, se constata que el trabajo mediante autobiografías lingüísticas ha proporcionado al futuro profesorado interesantes perspectivas sobre la realidad plurilingüe y multicultural de su entorno desde sus propias experiencias personales en el contexto formativo. Esta herramienta les ha permitido desarrollar una mayor sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas, en línea con los objetivos propuestos por la LOMLOE.

Referencias bibliográficas

Arismendi, F.A. y Colorado, D. (2023). Contribuciones de las biografías lingüísticas a la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en Colombia. *Lingüística y Literatura, 84*, 11-39. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a01

Junquera, M. (2022). Autobiografía lingüística: una aproximación a las elecciones de lengua de los lingüistas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* (39), 1-19. https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.13725

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 (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Malaver, I. (2020). Autobiografía lingüística. Actitudes, creencias y reflexiones para la enseñanza de idiomas. *EntreLínguas, Araraquara, 6*(1), 176-193. https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13664

Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla, 22*, 45-54.

Pósteres interactivos para abordar diversidad familiar, afectivo-sexual y expresión e identidad de género en Magisterio en Educación Infantil.

María Beltrán Ruiz[1], Alicia Monreal Bartolomé[2]; Paola Herrera Mercadal[3]
[1,2,3]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación: La defensa de los Derechos Humanos y los avances legales y sociales en el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, de identidad y expresión de género y familiar nos presentan una realidad en las aulas que es fundamental comprender para ofrecer respuestas adecuadas desde el ámbito educativo. En los últimos años, se ha abordado esta diversidad desde distintas perspectivas teóricas, destacando la necesidad de sensibilizar a los docentes en el entorno educativo (Heras-Sevilla et al., 2021; Aristizábal & Zuluaga, 2020).

Este proyecto, dirigido al alumnado del Grado en magisterio en Educación Infantil, responde a esta necesidad incorporando los pósteres interactivos para profundizar en la materia y mejorar la experiencia de aprendizaje (Brown, 2018). El uso de esta metodología, especialmente desde su enfoque interactivo, ofrece al alumnado la oportunidad de trabajar de manera cooperativa, incrementar su implicación y generar conocimiento de una manera activa, creativa y eficiente (Koeppen et al., 2024). El desarrollo de estas competencias transversales les servirá en su futura aplicación en el aula. Este recurso metodológico, no solo es un recurso de aprendizaje para sus creadores, sino que con la exposición de los pósteres interactivos se hizo partícipe al resto de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (FCHE, Huesca) reforzando sus conocimientos y fortaleciendo sus herramientas de actuación (Amber, 2019; González, 2018).

Objetivos: El objetivo principal de este proyecto fue, mediante la creación de pósteres interactivos, sensibilizar y formar al alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil sobre la diversidad afectivo-sexual, la expresión e identidad de género, así como las distintas formas de discriminación y desigualdad que podrían encontrar en su futura labor docente. Además, se buscó proporcionar herramientas prácticas que les permitan prevenir y abordar la discriminación y la desigualdad en el aula. Paralelamente, el proyecto trató de fomentar el desarrollo de habilidades clave como el trabajo en equipo, la creatividad, la responsabilidad y la autonomía del alumnado, preparándolos para promover un entorno inclusivo y respetuoso en sus futuros centros educativos.

Propuesta: La realización de este proyecto se llevó a cabo en diversas fases. En primer lugar, se comenzó con la evaluación de los conocimientos previos. Se facilitó al alumnado un código QR que les permitió acceder a un cuestionario en *Google Forms*, cuyo objetivo era evaluar su conocimiento inicial sobre la diversidad afectivo-sexual, así como sobre la expresión e identidad de género. Esta evaluación proporcionó una base para medir el impacto del proyecto en el aprendizaje del estudiantado.

Tras completar el cuestionario, se llevó a cabo una introducción teórica de conceptos fundamentales sobre la diversidad, la afectividad y la identidad de género. La siguiente etapa consistió en la elaboración de los pósteres interactivos. Cada grupo pequeño (de 3 a 4 estudiantes) tenía la tarea de crear un póster que cumpliera con los siguientes apartados: contexto, cuestionario y recursos. Una vez terminados los pósteres, se realizó la exposición y debate en clase. La puesta en común fomentó una mayor reflexión sobre la diversidad y la inclusión, además de proporcionar un foro en el que se debatieron las soluciones y herramientas que los futuros docentes podrían aplicar en su trabajo. Por último, se llevó a cabo la evaluación final, en la que el alumnado realizó un nuevo cuestionario para evaluar el impacto de la actividad en su conocimiento sobre la diversidad afectivo-sexual y la expresión e identidad de género. Además, se solicitó a los participantes que valoraran la actividad en términos de satisfacción, utilidad y relevancia para su futura práctica docente. Esta retroalimentación permitió conocer tanto el aprendizaje como la efectividad de la actividad en alcanzar los objetivos establecidos.

Resultados: El estudio evaluó el conocimiento previo del alumnado sobre diversidad familiar, afectivo-sexual y de identidad de género mediante un formulario anónimo. El cuestionario inicial, con 26 preguntas, fue respondido por 48 estudiantes. Al finalizar la actividad, completaron un segundo cuestionario con 10 preguntas adicionales sobre la herramienta y la satisfacción con la actividad.
Los resultados mostraron una mejora significativa en el conocimiento teórico, con un aumento del 18,03% en la media de aciertos. En cuanto al conocimiento de las leyes de igualdad, el porcentaje de estudiantes familiarizados con ellas subió del 36% al 51,5%. El interés por formarse en temas de diversidad pasó del 47% al 90%, y la intención de aplicar estos conocimientos en el aula aumentó significativamente: del 56,2% al 90,3% en cuanto a innovación y del 70% al 90,9% en cuanto a acciones inclusivas.
El conocimiento de recursos de apoyo también mejoró, pasando del 83,3% de desconocimiento al 32,3% al finalizar la actividad. En términos de satisfacción, el 100% del alumnado consideró que la actividad complementó sus conocimientos teóricos, mejoró su formación y recomendaría el proyecto a otros estudiantes. Además, el 96,8% opinó que la participación aumentó su motivación y compromiso, y que ayudó a crear conciencia social.
Conclusiones: La herramienta ha mejorado la participación, motivación y compromiso del alumnado, aumentando su disfrute y satisfacción. También ha potenciado el aprendizaje autónomo y responsable, especialmente en contenidos prácticos aplicables a su futura docencia. El tiempo dedicado al proyecto ha sido adecuado, combinando trabajo en clase y fuera del aula. Además, su integración en el cronograma de la asignatura ha sido sencilla y sin inconvenientes. La exposición de los pósteres amplió el alcance del conocimiento, promoviendo el debate y la reflexión. Estas iniciativas refuerzan la formación docente y aportan herramientas innovadoras para la educación inclusiva, con impacto en la comunidad científica y educativa.

Referencias bibliográficas

Amber, D. (2019). Estudio valorativo sobre el uso del póster interactivo como metodología en el aula universitaria. En M.C Pérez Fuentes (Ed.), Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación (págs. 711-722). Dykinson.

Aristizábal, F. M. R., & Zuluaga, J. A. C. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, *13*(2), 65-87.

Brown, J. A. L. (2018). Producing scientific posters, using online scientific resources, improves applied scientific skills in undergraduates. *Journal of Biological Education*, *54*(1), 77–87. https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1546758

González, R. R. (2018). El póster científico como herramienta docente: Experiencia con alumnado de máster. In IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018 (p. 150). AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.

Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles educativos*, *43*(173), 148-165.

Koeppen, J., Sinclair, P. M., & Guilhermino, M. (2024). The CKD-DETECT V2.0 study: A randomised controlled trial evaluating the effectiveness of an infographic poster compared with an e-learning program on general practice nurses' knowledge and learning efficiency about chronic kidney disease risk factors and best practice screening procedures. *Nurse education in practice*, *78*, 103973. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103973

Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva: Estaciones de aprendizaje para la inclusión.

Arantzazu Martinez Odría [1], Ana Isabel Gómez Villalba
[1,2]Universidad San Jorge

Resumen

Fundamentación. La implantación de metodologías activas en las aulas escolares constituye una herramienta clave para atender a la diversidad y fomentar la inclusión educativa. El proyecto "*Diseñando Estaciones de Aprendizaje transformadoras para el CEIP Ramiro Solans. Itinerarios de reflexión y aprendizaje para educar agentes de cambio*", llevado a cabo en el área de Educación de la Universidad San Jorge se enmarca en la metodología de aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) como respuesta a una necesidad identificada en un centro educativo catalogado de difícil desempeño (Llorente y Escartín, 2015). Junto con el diseño e implantación de las Estaciones de Aprendizaje, en el proyecto se incide en la importancia de la sistematización de los procesos reflexivos, considerados elementos esenciales para garantizar la calidad y el impacto de los proyectos de ApS en los distintos actores implicados.
Siguiendo a Eyler y Giles (1999) y Eyler, Giles y Schmiede (1996), la reflexión sistemática, continua, conectada y desafiante potencia el aprendizaje significativo y el impacto transformador de los proyectos educativos. Asimismo, autores como Puig et al. (2013) destacan la necesidad de aplicar instrumentos y dispositivos que favorezcan esta práctica reflexiva. La experiencia de aprendizaje se estructura en torno a ejes fundamentales como valores y derechos humanos, dinámicas grupales y aprendizajes adquiridos (Domingo, 2008, 2013; Páez y Puig, 2013; Tapia, 2015).

Objetivo. El objetivo principal del proyecto es "diseñar e implementar estaciones de aprendizaje que promuevan la inclusión educativa y potencien procesos reflexivos en el alumnado, docentes y estudiantes universitarios, consolidando así la conexión entre teoría y práctica educativa"
Este planteamiento se alinea con la propuesta de Ash y Clayton (2004), quienes sugieren que los itinerarios reflexivos estructurados favorecen experiencias de aprendizaje más profundo y significativo al conectar teoría, práctica y contexto social.

Propuesta didáctica. El proyecto de ApS se desarrolló durante el curso 2023-2024 con la participación de 43 estudiantes de grados en Educación de la Universidad San Jorge, en colaboración con el CEIP Ramiro Solans (Zaragoza). Las fases del proyecto se detallan a continuación:

1. **Sensibilización e identificación de necesidades**:
    - Reuniones iniciales con la comunidad educativa para identificar necesidades del centro.
    - Primera visita al centro, en la que se aplicaron fichas de observación como herramienta inicial de reflexión (Páez y Puig, 2013).
2. **Diseño de las estaciones de aprendizaje**:
    - Creación de 33 estaciones centradas en tres círculos de participación: igualdad, medioambiente y convivencia.
    - Aplicación de cuestionarios pre y post actividad basados en los ejes de reflexión propuestos por Eyler y Giles (1999).
    - Realización de seminarios socráticos para fomentar la reflexión colaborativa en el aula universitaria (Ash y Clayton, 2004).
3. **Implantación y evaluación**:
    - Implantación en 14 aulas de educación infantil y primaria de las estaciones de aprendizaje elaboradas por el alumnado universitario
    - Evaluación continua del proceso de aprendizaje del alumnado universitario a través de diarios reflexivos y rúbricas de evaluación colaborativas (Puig et al., 2013).

Resultados. El análisis de los datos recopilados antes, durante y después del proyecto evidencia un impacto positivo en múltiples dimensiones:

- **Desarrollo profesional docente**: La reflexión crítica sobre la práctica permitió a los estudiantes identificar fortalezas y áreas de mejora, alineándose con las recomendaciones de Morín-Fraile et al. (2020).
- **Mejora de la práctica pedagógica**: El diseño de estrategias contextualizadas mejoró la calidad de la enseñanza, en línea con las propuestas de Eyler et al. (2001).
- **Comprensión del currículo**: La conexión con los fines y principios de la LOMLOE fortaleció el diseño de aprendizajes significativos.
- **Compromiso y vocación docente**: El impacto real en la comunidad promovió el compromiso social y educativo (Radecke, 2007).
- **Habilidades socioemocionales**: Se evidenció el desarrollo de competencias como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de problemas, esenciales para la práctica profesional (Tapia, 2015).

Conclusiones. La sistematización de la reflexión, aplicada en todas las fases del proyecto, ha demostrado ser un elemento clave para garantizar la calidad y el impacto de las competencias desarrolladas por el alumnado universitario.

Tal como sugieren Puig et al. (2013) y Eyler y Giles (1999), integrar procesos reflexivos en los proyectos de ApS potencia la formación profesional, la comprensión del currículo y el compromiso con los valores educativos. En este proyecto, se confirmó que la reflexión no solo transforma la práctica pedagógica, sino que también cultiva habilidades socioemocionales esenciales y promueve un aprendizaje auténtico y contextualizado.

Las evidencias recopiladas, que integran la aplicación de cuestionarios pretest-postest y otras herramientas cualitativas como los diarios reflexivos, refuerzan la importancia de vincular teoría y práctica mediante experiencias educativas significativas, que contribuyen a que la formación inicial de los futuros maestros esté orientada a la realidad del aula escolar y la enseñanza en contextos diversos.

Referencias bibliográficas

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.

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 metodólogica. 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 practitionsr´s 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.

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.*

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.

Educación en valores: taller de radio con cuentos de inspiración en *Razones* de Martín Descalzo dirigido a personas con discapacidad mental

Pedro Massé García
Universidad San Pablo CEU (Madrid, España)

Resumen

Fundamentación. La utilización de la radio en la escuela para adultos de un Centro con trastornos mentales graves forma parte de un modelo de aprendizaje basado en proyectos, de una educación dinámica que, pivotando sobre la clase, rompe las barreras del aula para aprovechar las oportunidades educativas que ofrecen otros espacios. La radio permite trabajar las competencias de la comunicación lingüística y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. El *Taller de terapia con cuentos para personas con trastorno mental grave* es uno más de sus veinte programas. Si evaluamos sus resultados en función de las consecuciones académicas, es un hecho que en los últimos años porcentajes superiores al 80% de los alumnos presentados consiguen progresar de grado mediante sus correspondientes exámenes establecidos por la Consejería de Educación.

El *Taller de terapia con cuentos para personas con trastorno mental grave internadas* se enmarca en el programa general de actividades terapéuticas y educativas regladas de un centro psiquiátrico de medias y largas estancias en la ciudad de Sevilla, y se coordina por parte de uno de los psiquiatras del Centro y la maestra de asignada para la educación de adultos; se realiza en la emisora de radio autogestionada por los pacientes de dicho dispositivo, cuya denominación no concretamos para garantizar al máximo la anonimización de los participantes.

Se trata de una experiencia innovadora e inédita, porque, aunque se ha utilizado el cuento tanto en iniciativas educadoras como terapéuticas, no hemos hallado en las búsquedas bibliográficas que el cuento se escribiera o adaptara específicamente teniendo en cuenta las características de los participantes y de la institución que los alberga y los valores a tratar aunando la comunicación movilizadora de afectos la catarsis literaria que describió Aristóteles (Sánchez-Palencia, 1996) con la catarsis terapéutica que propuso Freud.

El cuento ya se ha utilizado como herramienta terapéutica (Ruiz de la Cierva, C, 2003). La nueva forma de comunicar e interactuar con los pacientes esos mismos objetivos desde la esfera afectiva ha consistido en la escritura *ad hoc* de cuentos (para cada objetivo) elaborados literariamente con un alto contenido emocional, con los que alcanzar un efecto catártico**.** Esos cuentos están inspirados, algunos de ellos versionados, a partir de la sección "Cuaderno de apuntes", recopilada posteriormente en el libro *Razones*, del escritor y periodista José Luis Martín Descalzo. Su estilo de escritura sencillo pero lleno de hondura, capaz de movilizar emociones positivas ante problemáticas graves, nos ha parecido la mejor fuente de inspiración.

Objetivos. Existen diez objetivos terapéuticos a tratar durante cada una de las sesiones de terapia: el valor del cambio personal; saber dar y recibir agradecimiento; las expectativas de futuro desde un optimismo realista; saber pedir ayuda, particularmente en la prevención de suicidios; el buen uso de la medicación; el autocontrol; la adherencia al tratamiento; la confianza; la superación de las adversidades legales; y el afrontamiento de situaciones complejas. Asimismo, también nos planteamos como objetivo la lucha contra el estigma.

Propuesta. Partimos de la lectura de un cuento breve o alguna experiencia relacionados con el tema a tratar, y a continuación cedemos la palabra a los pacientes. Disponemos de una escaleta flexible, que adaptamos a los derroteros que va tomando la tertulia, dialogando en torno a los objetivos propuestos. La maestra y el psiquiatra somos los únicos que conocemos el cuento de ese día, por lo que durante la tertulia enfatizamos aspectos que tendrán una relevancia emocional en la historia, y que el paciente reconocerá, favoreciendo el proceso de identificación y catarsis. Sobre el cuento, de inspiración en la obra de Martín Descalzo, escrito

y adaptado por el psiquiatra en función de las características de los pacientes y de su entorno, el psiquiatra incorporará durante la tertulia referencias concretas que los participantes han mencionado, con la intención comunicativa de incrementar la identificación entre los pacientes y los protagonistas de los cuentos. En torno a los cuarenta y cinco minutos, realizamos una recapitulación de las tres conclusiones más importantes que se han propuesto en la tertulia, para finalizar el programa con la lectura del cuento intentando alcanzar el clímax emocional, potenciado por la despedida y canción de cierre, seleccionada para modular el tempo afectivo.

Resultados. La valoración global de los resultados del desarrollo completo del taller en sus diez sesiones ha de ser necesariamente cualitativa, y, en ese sentido, consideramos que es satisfactoria. Porque lo que pretendía el taller de cuentos era fortalecer el afrontamiento compartido de unas navidades difíciles en un dispositivo cerrado, y ninguno de nuestros pacientes se ha suicidado. Pretendía que algunos pacientes que se encuentran mal y antes rumiaban, ahora piden ayuda y la reciben. Y un largo etcétera de beneficios concretos sobre personas concretas, que nos hace plantearnos que, en algunas ocasiones, desde una perspectiva comunicativa, educativa y terapéutica, el camino más corto entre un hombre y la verdad es un cuento.

Conclusiones. La utilización del cuento, escrito y específicamente pensado en función de las características propias de las personas a las que van dirigidos, y desarrollado en un espacio radiofónico, constituye una práctica educativa y comunicativa innovadora. En la educación de adultos con enfermedad mental, esta experiencia puede permitir una comunicación dirigida más específicamente a la dimensión afectiva que a la meramente racional, lo que resulta más eficaz en la introyección de valores y la modificación de conductas nocivas; asimismo, puede permitir a los educadores y terapeutas apropiarse de un relato saludable, sustituyendo al relato predominante que fomenta comportamientos perniciosos. La utilización del libro recopilatorio de *Razones,* de José Luis Martín Descalzo, como fuente de inspiración o versionamiento, puede resultar útil en la movilización de emociones positivas, lo que, junto a la identificación de los participantes u oyentes con los protagonistas de los cuentos, facilita alcanzar una catarsis literaria que puede resultar terapéutica.

Referencias bibliográficas

Freud, S. y Bremer, J. (2024) El mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos. *Revista de Occidente*, 520, 54-59. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9708866

Ruiz de la Cierva, C. (2003). El cuento contado como terapia. *Medicina y Literatura*. *Actas del II Simposio Interdisciplinar de Medicina y Literatura, 301-310.*

Sánchez-Palencia, A. (1996). Catarsis en la poética de Aristóteles. *Anales del semanario de historia de la filosofía.* 13, 127-148. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72574

Educación en valores: talleres de lectura basados en la obra *Razones* de Martín Descalzo en la prevención del suicidio

Pedro Massé García
Universidad San Pablo CEU (Madrid, España)

Resumen

Fundamentación. Cabe realizar una reflexión acerca de si todas las causas relacionadas con la pandemia suicida que vivimos están relacionadas con enfermedades mentales, para lo que encontramos argumentos en contra, como el hecho de que las enfermedades mentales que se relacionan con el suicidio no han aumentado en la misma proporción, así como el hecho de que el arsenal terapéutico para el abordaje farmacológico de trastornos como la esquizofrenia y la depresión ha mejorado sustancialmente. Entendemos que resulta lícita la atribución a otras causas no psiquiátricas, como los cambios culturales acaecidos en occidente durante las últimas cuatro décadas, período durante el quo se han duplicado en España los suicidios consumados (Giner, 2014).

El modelo de vulnerabilidad y estrés de Zubin y Spring (1977) propone que, en el desarrollo de enfermedades mentales y la conducta suicida, existen ciertas vulnerabilidades, que son de naturaleza biológica: cada persona, en función de su carga genética, está sometida a cierto grado de tolerancia al estrés. Simultáneamente, existen factores que pueden actuar como protectores y otros que potencian el riesgo de que una situación estresante cristalice en el desarrollo de intencionalidad suicida.

Hemos identificado cambios culturales y sociales que pueden ejercer una influencia en un fenómeno tan complejo y multicausal como el suicidio, puesto que actúan debilitando factores protectores del modelo de vulnerabilidad y estrés. El desarrollo del fenómeno de internet, con lo que conlleva de sobreexposición social y magnificación de sus consecuencias.

Cambios en el estilo de vida, cada vez más exigentes, que propenden hacia una menor resiliencia. Cambios en la forma de pensar: algunas corrientes filosóficas postmodernas (Lyotard, Foucault, Derrida, Baudrillard, Deleuze) relativizan el valor de la vida o deconstruyen su sentido, proponiendo abiertamente el suicidio como alternativa. Y cambios en la forma de entender la trascendencia: aunque existen formas de espiritualidad más protectoras que el miedo ejercido como control social, han sido abandonadas por una buena parte de las personas de cultura occidental.

Objetivos. Los objetivos generales de esta experiencia docente y comunicativa consisten en reducir los factores de riesgo y reforzar los factores de protección que se pueden abordar mediante la experiencia lectora de determinados textos del libro recopilatorio *Razones*, de José Luis Martín Descalzo, según el modelo de vulnerabilidad y estrés de Zubin y Spring.

Los objetivos específicos que pretendemos alcanzar se derivan de aquellos aspectos concretos del modelo sobre los que se puede intervenir mediante esta la experiencia lectora.

1. En cuanto a los factores personales, intentamos disminuir los siguientes factores de riesgo: sufrir desesperanza, dolor o sensación de fracaso personal; la baja tolerancia a la frustración; la escasez de habilidades para resolver problemas; y sufrir aislamiento o soledad no deseadas. Asimismo, nos proponemos fortalecer los siguientes factores de protección: mantener una autoestima saludable; desarrollar habilidades sociales y recursos de afrontamiento saludable ante dificultades; fortalecer creencias espirituales en aquellas personas que estén abiertas a esa dimensión; fomentar valores de cooperación, respeto y amistad; propiciar una red social de apoyo y calidad.
2. Respecto a los factores familiares, entendemos que resulta posible tratar de disminuir las problemáticas en la estructura y el funcionamiento familiar y los entornos familiares muy exigentes y poco flexibles. Del mismo modo, es posible fortalecer las relaciones familiares saludables, la buena cohesión entre los diferentes miembros de la familia y los ambientes de confianza, respeto, flexibilidad y seguridad.

3. En relación con los factores laborales y académicos, en los que adquieren especial relevancia los académicos dado que nos desenvolvemos en el ámbito educativo, tratamos de disminuir factores de riesgo como sufrir acoso; tener un alto nivel de autoexigencia o malestar acerca del propio desempeño. Resulta necesario fortalecer las relaciones entre iguales y el resto de los miembros de la institución.
4. En lo relativo a los factores comunitarios y sociales, resulta posible disminuir factores de riesgo como las actitudes ante el desempleo y el fracaso escolar; y la soledad no deseada y el aislamiento. Tratando de procurar fortalecer un apoyo social de calidad.

Propuesta. El libro recopilatorio de José Luis Martín Descalzo llamado *Razones* compendia cinco libros del autor: *Razones para la esperanza, Razones para la alegría, Razones para el amor, Razones para vivir* y *Razones desde la otra orilla.* Tomamos de Carrero (2013) comentarios realizados por el propio autor.

> Las reacciones que obtenía con estos artículos eran espléndidas, (…) <<la más hermosa y más desgarradora consecuencia de este cuadernillo de apuntes es, para mí, la correspondencia. Hermosa porque, semana tras semana, me demuestra que la gente –mucha gente, al menos- es mejor de lo que creemos. ¡Cuánto cariño, cuánta fraternidad rebosan esas cartas! Pero he dicho también que es desgarrador porque una buena parte de esa correspondencia rezuma soledad>> (…) A todas ellas trataba de darles unas palabras de comprensión, consuelo, orientación, serenidad…

Baste la constatación de estas reacciones, ya que la extensión de este resumen no nos permite pormenorizar los argumentos concretos y el estilo comunicativo del autor (lo desarrollaremos en un capítulo de libro si el Comité Científico del Congreso CIED tiene a bien admitírnoslo para su publicación) para sostener que la organización de talleres de lectura en el ámbito educativo o fuera de este puede resultar muy provechosa fomentando valores que previenen el suicidio. Esa es nuestra experiencia en un Centro Educativo de adultos con necesidades especiales.

Resultados. La valoración global cualitativa del desarrollo de talleres de lectura tomando como referencia textos del libro *Razones*, de José Luis Martín Descalzo resulta muy positiva, y así lo expresan los participantes del taller. Se fortalecen factores de protección y se reformulan factores de riesgo implicados en la ideación o planificación suicida.

Conclusiones.

Los talleres de lectura basados de en el libro *Razones,* José Luis Martín Descalzo, constituyen una experiencia comunicativa y educativa útil en la introyección de valores que previenen la conducta suicida, pandemia silente de nuestros días, lacra que causa la muerte de un número creciente de niños y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Carrero, J.P. (2013). “Presentación” a Martín Descalzo J.L. (2013). *Razones para iluminar la enfermedad.* Ediciones Sígueme, 8-30.

Giner, L. y J. A. Guija (2014). Número de suicidios en España: diferencias entre los datos del Instituto Nacional de Estadística y los aportados por los Institutos de Medicina Legal. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental,* 7(3), pp. 139-146. (Estudios realizados sobre autopsias).

Martín Descalzo, J. (2001). Razones. Ediciones Sígueme.

Z*ubin, J. & Spring, B. (1977).* Vulnerability: A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology, 86, 103-126.*

Pedagogía Freinet: Transformación educativa y valorización de la escuela rural en un proyecto internacional

Estefanía Monforte-García [1], Esther Edo-Agustín[2]; Núria Carrete-Marín[3], Rosario Marta Ramo-Garzarán[4]
[1,3,4]Universidad de Zaragoza
[2]Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña

Resumen

Fundamentación La pedagogía Freinet promueve un enfoque educativo centrado en el alumnado, incorporando sus intereses y vivencias para un aprendizaje contextualizado y natural. Sus técnicas más destacadas incluyen asambleas, textos libres, trabajo cooperativo, correspondencia escolar y periódicos escolares (Ferraz-Lorenzo, 2016; Freinet, 1978a, 1978b). Investigaciones recientes resaltan su impacto en educación infantil y primaria como potencial transformador de los contextos sociales y educativos (Gatti et al., 2023; Mendoza-Rodríguez y Cruz-García, 2022; Ramos-Hernández y Figueroa-Fernández, 2023; Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020). También se ha explorado su aplicación en educación superior (Rabazas et al., 2018), ámbito desde el cual se desarrolla esta experiencia educativa.

Dado su enfoque colaborativo, participativo y conectado con el entorno (Gertrúdix-Romero de Ávila, 2016), en la presente experiencia se lleva a cabo un intercambio entre estudiantes de la Universidad de Zaragoza (España) y la Universidad de Antioquia (Colombia) para abordar el tema de la escuela rural en ambos países. Este análisis se realiza desde el propio medio rural, recopilando información directamente de sus habitantes. El carácter democrático de la pedagogía Freinet permite visibilizar realidades silenciadas, y para ello se utilizan herramientas como la correspondencia escolar y la creación de un periódico escolar digital que servirá para difundir vivencias, emociones y resultados de investigación (González, 2013).

La elección de la escuela rural como objeto de estudio responde a las condiciones de desigualdad y exclusión que enfrenta, así como a la necesidad de una transformación socioeducativa que reconozca y valore su singularidad mediante la participación crítica (Bustos, 2011; Moliner et al., 2016). Estas escuelas poseen una identidad propia y ofrecen oportunidades educativas de gran valor, como destacan Abós (2020) y Boix (2004). También es fundamental que el profesorado comprenda el papel que desempeñan en su entorno y con el alumnado, aprovechando el capital cultural de la comunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anlimachie et al., 2023 y Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023). Sin embargo, esto requiere una formación inicial adecuada a las particularidades de estos contextos educativos (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021; Anzano et al., 2020). En esta experiencia educativa, los estudiantes tienen la oportunidad de adentrarse en estas escuelas y recopilar testimonios de sus habitantes, iniciando un proceso de democratización que fomente un diálogo bidireccional entre la universidad y la escuela (Susinos, 2012).

Propuesta y objetivos. Esta propuesta se vincula con el PIIDUZ 5460_262 “Pedagogía Freinet y escuela rural hoy: diálogos entre futuros docentes de España y Colombia”, actualmente en desarrollo y en el que participa la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (España) con la Universidad de Atioquía (Colombia). El equipo de innovación reconoce que el uso de la pedagogía Freinet y el intercambio de perspectivas entre los países participantes incentivará la reflexión del alumnado universitario, orientándolos hacia la toma de decisiones que beneficien a la escuela rural en su futura labor docente. Y se plantea la consecución de los siguientes objetivos: (1) Promover el aprendizaje centrado en el alumnado a través de la pedagogía Freinet, destacando su protagonismo en el proceso educativo mediante la interacción con el entorno social; (2) Fomentar la reflexión y el diálogo académico sobre la escuela rural entre universidades internacionales, mediante actividades que incluyan intercambios epistolares y publicaciones conjuntas que visibilicen y pongan en valor las particularidades de la escuela rural en cada contexto; (3) Impulsar la investigación educativa y la divulgación científica sobre escuela rural, incentivando al estudiantado a explorarla, con el objetivo de generar nuevas líneas de estudio y contribuir a la transformación educativa.

La experiencia educativa involucra a estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel y de la Universidad de Atioquía, que cursan asignaturas específicas sobre escuela rural. Las fases de desarrollo han sido las siguientes: 1) Diseño y planificación: Formación de parejas para correspondencia escolar y selección de herramienta y formato digital para la creación de periódicos escolares; 2) Implementación: Puesta en práctica de la correspondencia postal entre estudiantes y de la creación de un periódico internacional sobre escuela rural; 3) Conclusión y difusión: Realización de una asamblea interuniversitaria que sirva como reflexión y cierre del proyecto y difusión de la prensa escolar.

Resultados y conclusiones. Mediante esta experiencia educativa se ha conseguido modernizar el contenido sobre escuela rural que se ofrece en ambas universidades, adaptándolo a la realidad actual e incluyendo una visión internacional. Además, el alumnado ha mejorado su conocimiento sobre este tipo de escuela y ha reflexionado sobre la capacidad que tiene el maestro como elemento de transformación de esta. Una sensibilización que debe darse ya en la formación inicial docente.

La correspondencia, el periódico escolar y la asamblea interuniversitaria han sido medios para visibilizar la escuela rural de cada país, denunciando las desventajas y poniendo en valor las oportunidades que esta ofrece. Como consecuencia, se ha iniciado un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico y de democratización de la escuela rural, poniendo al servicio para ello a la educación superior.

Además, la experiencia didáctica ha supuesto para los docentes en formación un escenario de aprendizaje activo y participativo para con la sociedad y el entorno cercano. Hablamos de una enseñanza enmarcada en las prácticas educativas democráticas, en las que los docentes son facilitadores de experiencias de valor educativo.

Finalmente, se ha iniciado una red entre la Universidad de Antioquia y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel con importantes oportunidades educativas, de investigación y de transferencia social.

Referencias bibliográficas

Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, *26*, 41–52. https://doi.org/10.14201/aula2020264152

Álvarez-Álvarez, C., & Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, *96*(35.2). https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507

Anlimachie, M. A., Abreh, M. K., Acheampong, D. Y., Samuel, B., Alluake, S., & Newman, D. (2023). Enacting culturally responsive pedagogy for rural schooling in Ghana: A school-community-based enquiry. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2205861

Anzano, S., Vázquez, S., & Liesa, M. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas, 37*, 43–56 https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Valencia: Praxis.

Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(2). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954573.pdf

Ferraz-Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet-An example of educational renewal in the Canary Islands during the years 30: following the clue and challenges of the Freinet's techniques. *História da Educação, 20*(50), 157-175.

Freinet, C. (1978a). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* Siglo XXI Editores.

Freinet, E. (1978b). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet.* Gedisa.

Gatti, J. S., Figueroa Fernández, I., & Ramos Hernández, L. R. (2023). Lectura y pedagogía Freinet en Preescolar. *Revista Critica Con Ciencia*, *2*(3), 300–310. Recuperado a partir de https://uptvallesdeltuy.com/ojs/index.php/revista_criticaconciencia/article/view/335

Gertrúdix Romero de Ávila, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, *27*, 231–250. https://doi.org/10.15366/tp2016.27.010

González, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *História da Educação, 17*(40), 11-26.

Hernández-Prados, M. Á. & Álvarez-Muñoz, J.S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop.554711

Mendoza-Rodríguez, M. E. & Cruz-García, M. D. S. (2022). LA PEDAGOGÍA FREINET EN OAXACA: LA ESCUELA PROGRESO. *Cadernos CEDES*, *42*, 211-227.https://doi.org/10.1590/CC252017

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 116-129. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110

Rabazas, T., Ramos, S. y Sanz, C. (2019). Freinet pedagogy in the university: an innovative project in the History of Education, *Paedagogica Historica*, *55*(4), 589-607. https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1556308

Ramos Hernández, L. R., & Figueroa Fernández, I. (2023). La pedagogía Freinet y el gusto por la lectura: Freinet Pedagogy and the Love for Reading. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *4*(1), 2713–2723. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.448

Santaella-Rodríguez, E., & Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios Sobre Educación*, *38*, 217-232. https://doi.org/10.15581/004.38.217-232

Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. Revista de Educación, 359, 16-23. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros completos/re359.pdf?documentId=0901e72b813ef716

Inteligencia emocional en acción en el Grado Universitario de Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Ángela Asensio-Martínez[1], Alejandra Aguilar-Latorre[2]; Elena Fernández del Río[3], Sandra León-Herrera[4], Bárbara Oliván Blázquez[5]

[1,3,4,5]Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Universidad de Zaragoza

[2]Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La Inteligencia Emocional (IE) se refiere a la capacidad de las personas para reconocer sus propias emociones y las de los demás, discernir entre diferentes sentimientos y etiquetarlos apropiadamente, utilizar información emocional para guiar el pensamiento y la conducta, y administrar o ajustar las emociones para adaptarse al ambiente o conseguir objetivos. sentimientos propios y ajenos, y ayuda a adaptarse a las necesidades de los demás (Goleman, 2010; Salovey et al., 2003). Todas las emociones desempeñan una función que les otorga utilidad y permiten al individuo adaptarse a su entorno, siendo las tres funciones principales de las emociones: adaptativa, social y motivacional (García Fernández-Abascal et al., 2010). La función adaptativa facilita la respuesta a diversas situaciones y estímulos. La función social facilita la interacción social y el control del comportamiento. Por último, la función motivacional guía la conducta para potenciar la acción y crear una reacción emocional, lo que favorece la aparición de conductas adaptativas. Así la IE permite percibir y comprender dichas emociones, regularlas y utilizarlas de forma positiva, siendo es una habilidad que se puede aprender y desarrollar a través del trabajo en competencias emocionales (Bisquerra Alzina, 2003).

En el ámbito universitario, las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y en la experiencia académica del estudiantado. Las intervenciones en IE pueden mejorar la empatía, el estado de ánimo positivo y el bienestar subjetivo del estudiantado, aunque puede que estas mejoras no se mantengan sin un apoyo continuo (Schoeps et al., 2020). Igualmente, los niveles más altos de IE se asocian con una mejor retención y rendimiento académico, así como con una transición exitosa de la educación secundaria a la universidad, lo que indica que el estudiantado emocionalmente inteligente tiene más probabilidades de persistir en sus estudios (Chan et al., 2022; Gliebe, 2012; Pandey et al., 2019; Parker et al., 2004, 2006). Además, los componentes de la IE basados en las capacidades, en particular el uso y la regulación de las emociones, son importantes para la adaptabilidad profesional y el éxito en la búsqueda de empleo entre el estudiantado universitario, ya que desempeñan un papel crucial en la motivación, la persuasión, la comunicación, el liderazgo y el control dentro del lugar de trabajo (Mittal, 2021; Ngah et al., 2009). La IE facilita el desarrollo de recursos psicológicos autorreguladores como el control y la confianza, que son esenciales para las inquietudes profesionales y las actividades de búsqueda de empleo (Mittal, 2021).

La IE incide directamente en el empoderamiento psicológico, lo que repercute positivamente en el desempeño laboral y el desarrollo profesional, y es una competencia transversal clave para promover el bienestar, el éxito académico y la preparación profesional del alumnado universitario (Nica & Sabie, 2023; Rahim, 2017; Xu et al., 2016).

Se ha demostrado que la IE influye positivamente en el rendimiento laboral y la satisfacción en el trabajo, y que también modera la relación entre el trabajo emocional y las respuestas afectivas en el trabajo y la vida familiar, lo que afecta al conflicto y al enriquecimiento trabajo-familia, así como a la satisfacción laboral y los resultados de salud (Lam et al., 2022; Wong & Law, 2002; Yanchus et al., 2010). Además, se ha vinculado la IE con la gestión efectiva de recursos humanos, destacando su importancia para el rendimiento efectivo y los sistemas de gestión de recursos humanos (Sharma et al., 2023). En conclusión, la IE es esencial para el desempeño laboral en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, impactando

positivamente en varios aspectos clave que afectan tanto a los individuos como a la organización en su conjunto.

Objetivo. Mejorar la competencia transversal de Inteligencia Emocional (UZ3), nivel MECES 2, en el marco del Sello 1+5 de la Universidad de Zaragoza. En concreto, identificar las emociones que suceden en el interior de cada uno para saber gestionarlas adecuadamente afrontando el estrés y la frustración, comunicar de forma eficaz, efectiva y afectiva con una o varias personas, y presentar una actitud positiva y constructiva ante las diferentes situaciones.

Propuesta. Se realizó una experiencia didáctica de tipo piloto con el alumnado de la asignatura de "Psicología del Trabajo y la Organizaciones", asignatura punto control de dicha competencia, del primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Zaragoza. Se realizaron dos actividades formativas, dentro del contenido teórico de la asignatura, centradas en la formación en inteligencia emocional y en comunicación eficaz y facilitadora. Se complementó con actividades formativas prácticas realizadas dentro del contenido práctico de la asignatura a través de herramientas de gamificación (Ahaslides) y autoevaluación (escala TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al., 2004) para el trabajo de la conciencia emocional, la comprensión y predicción y la alfabetización emocional. Además, el alumnado disponía de materiales y recursos multimedia para el trabajo autónomo de la inteligencia emocional.

Resultados. El alumnado participó positiva y constructivamente en los talleres, así como en las actividades gamificación, demandando variedad en las mismas. Inicialmente presentó dificultades en la identificación de emociones y en el manejo de un vocabulario adecuado y suficiente para definir o describir lo que se está sintiendo. Sin embargo, con la continuidad de las actividades se observó una mejora en el vocabulario emocional utilizado por el alumnado, así como un esfuerzo por mejorar la identificación de emociones que suceden en el interior de cada uno. Animándolos el profesorado en la posterior autogestión de estas.

Conclusiones. La IE es esencial para el desempeño laboral en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, impactando positivamente en varios aspectos clave que afectan tanto a los individuos como a la organización en su conjunto. Por ello, es relevante perseverar en el trabajo sobre las competencias emocionales que mejore la IE del alumnado, reflejado en una mejora de la capacidad para identificar y comprender las propias emociones y la habilidad para regular las emociones de forma efectiva, especialmente las negativas, un mayor autocontrol y capacidad para tomar decisiones responsables, y una mejora en las relaciones interpersonales (Chuqui Navas et al., 2022; Fonseca Pedrero et al., 2017).

Referencias bibliográficas

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7–43.

Chan, B., Pyland, K., & Pyland, K. (2022). The Correlation Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Undergraduate Students. *Journal of Student Research*, *11*(4). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3083

Chuqui Navas, J. V., Córdova Ordoñez, L. E., Loja Chicaiza, P. G., Cadena Nogales, P., & Llerena Aguilar, C. V. (2022). Análisis de resultados de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios para futuras investigaciones del desarrollo cognitivo. In E. Serna (Ed.), *Ciencia Transdisciplinar en la Nueva Era, 2022, ISBN 978-628-95135-3-0, págs. 716-725*. Instituto Antioqueño de Investigación (IAI). https://doi.org/10.5281/zenodo.7381757

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*(3), 751–755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Fonseca Pedrero, E., Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Ortuño Sierra, J., & Lucas Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica, ISSN 1657-9267, Vol. 16, Nº. 1, 2017*, *16*(1), 1.

García Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. P., Martín Díaz, M. D., & Domínguez Sánchez, F. J. (2010). Psicología de la emoción. In E. G. Fernández-Abascal, García Rodríguez. Beatriz, M. P. Jiménez Sánchez, M. D. Marín Díaz, & F. J. Domínguez Sánchez (Eds.), *Psicología de la emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces (CEURA).

Gliebe, S. K. (2012). Emotional Intelligence in Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, *11*(3), 192–204. https://doi.org/10.1080/15363759.2010.515477

Goleman, Daniel. (2010). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.

Lam, R., Cheung, C., & Lugosi, P. (2022). The impacts of cultural intelligence and emotional labor on the job satisfaction of luxury hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, *100*, 103084. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103084

Mittal, S. (2021). Ability-based emotional intelligence and career adaptability: role in job-search success of university students. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *11*(2), 454–470. https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0145

Ngah, R., Jusoff, K., & Rahman, Z. A. (2009). Emotional Intelligence of Malaysian Academia towards Work Performance. *International Education Studies*, *2*(2), p103. https://doi.org/10.5539/ies.v2n2p103

Nica, E., & Sabie, O. M. (2023). Emotional intelligence and academic achievement. a study among university students from public administration programs. *Applied Research in Administrative Sciences*, *4*(2). https://doi.org/10.24818/ARAS/2023/4/2.02

Pandey, P. K., Gupta, Dr. N., Pandey, P. K., & Giri, P. (2019). The Impression of Emotional Intelligence on University Students' Academic Performance. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, *8*(3), 2171–2178. https://doi.org/10.35940/ijrte.C4583.098319

Parker, J., Hogan, M., Eastabrook, J., Oke, A., & Wood, L. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *41*(7), 1329–1336. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*(1), 163–172. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Rahim, A. (2017). Does Emotional Intelligence Influence Job Performance? *Academy of Management Proceedings*, *2017*(1), 10311. https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.10311abstract

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer. JD. (2003). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. In Garth J. O. Fletcher & Margaret S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279–307).

Schoeps, K., de la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2020). Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students. *Higher Education*, *79*(4), 711–729. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00433-0

Sharma, F., Aljapurkar, A., Purandhare, S., & Joshi, M. (2023). Emotional Intelligence in HR. *Prayukti – Journal of Management Applications*, *03*(02), 105–118. https://doi.org/10.52814/PJMA.2023.3206

Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, *13*(3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Xu, S., Xiong, W., Yang, T., Zhang, C., & Xiong, N. (2016). General Social Network Relation about Emotional Intelligence to Job Performance. *Journal of Internet Technology*.

Yanchus, N. J., Eby, L. T., Lance, C. E., & Drollinger, S. (2010). The impact of emotional labor on work–family outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(1), 105–117. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.001

Colaboración docente y aprendizaje lúdico: un proyecto de innovación en formación inicial de maestras y maestros

Esther Edo-Agustín[1], Estefanía Monforte-García[2]; Rosario Marta Ramo-Garzarán [3], María Laura Angelini-Doffo[4]
[1,2,3,4]Universidad de Zaragoza
[5]Universidad Católica de Valencia

Resumen

Este proyecto surge de la falta de contacto existente entre la universidad y los centros escolares, lo que limita la interacción entre el profesorado en ejercicio y los estudiantes de Magisterio, así como entre los maestros y maestras de educación infantil y primaria y el alumnado universitario de los grados correspondientes. Ante esta desconexión, y considerando también la escasez de tiempo con la que cuenta el profesorado para diseñar, desarrollar e incorporar recursos didácticos lúdicos en su práctica diaria, se impulsó esta iniciativa de innovación educativa. Su propósito fundamental fue fomentar la colaboración entre docentes en activo y estudiantes en formación inicial para co-crear materiales lúdico-didácticos que promovieran el aprendizaje basado en el juego en las aulas de educación infantil y primaria.

El proyecto se estructuró en varias fases. En la primera, de diagnóstico, se presentó la iniciativa a los centros educativos y se promovió la participación del profesorado, que trasladó sus necesidades a través de un cuestionario diseñado específicamente para este fin. En la fase de planificación, se dio a conocer el proyecto al alumnado de los primeros cursos de los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria. A partir de este momento, el equipo investigador elaboró orientaciones para el diseño de los recursos y organizó los equipos de trabajo. En la fase de implementación, se llevó a cabo un primer taller de co-creación, donde los estudiantes de Magisterio tuvieron la oportunidad de plantear sus dudas sobre la labor docente y establecer una interacción directa con los docentes en activo. Esta primera toma de contacto permitió que ambos perfiles trabajaran conjuntamente en la definición de estrategias para la elaboración de materiales didácticos ajustados a los contextos específicos del aula. A lo largo de todo el proceso, el equipo investigador supervisó el desarrollo de los recursos y facilitó su entrega a los centros escolares para su aplicación y posterior evaluación en un entorno real.

Para medir el impacto de la iniciativa, se diseñaron dos espacios de evaluación conjunta. El primero enmarcado en un seminario de puesta en común en el que los docentes en activo compartieron sus impresiones sobre la implementación de los materiales en sus aulas y propusieron mejoras. El segundo consistió en un focus-group en el que se recogieron las percepciones de todos los participantes en relación a el grado de satisfacción, la utilidad de la experiencia y posibles propuestas para futuras ediciones del proyecto.

Los resultados obtenidos evidenciaron el impacto positivo de la iniciativa. Los estudiantes de Magisterio valoraron la oportunidad de desarrollar materiales con una aplicación real y de conocer más de cerca el día a día de la enseñanza en el aula. Además, manifestaron su interés en trasladar lo aprendido a su formación académica y en reforzar la colaboración con docentes en ejercicio. Por su parte, el profesorado en activo destacó la posibilidad de visibilizar sus prácticas pedagógicas y de contribuir, desde su experiencia, a la formación de futuros docentes.

En conclusión, el proyecto no solo responde a las necesidades del profesorado en la creación de recursos lúdicos, sino que también facilita una interacción enriquecedora entre los distintos agentes educativos, sentando las bases para futuras colaboraciones y generando nuevas oportunidades de intercambio entre las instituciones implicadas.

Los diarios de aprendizaje a partir de la escalera de metacognición. Una propuesta de reflexión en educación superior.

Sheila Erika Coral Aguilar[1], Raquel Casanovas-López[2]; Magalí Denoni Buján[3]
[1,2,3]Universidad de Zaragoza

Resumen

La sociedad de hoy en día está sometida al uso y abuso de las pantallas digitales, lo que merma la capacidad de reflexión sobre lo que sucede a nuestro alrededor (Desmurget, M. (2022). Los estudiantes universitarios deben realizar esta reflexión profunda sobre el aprendizaje que van adquiriendo a lo largo de su vida académica, para poder afrontar los retos de su vida profesional. Esta capacidad, es además clave para el desarrollo del pensamiento crítico, lo que les permite, en el hábitat digital en el que se mueven hacerlo de manera adecuada y crítica. Sin embargo, su desarrollo a lo largo de la vida depende de un ejercicio y una práctica que no en todos los niveles educativos se lleva a cabo. En la educación superior, muchas veces nos encontramos con alumnado que no posee las herramientas para poder llevar a cabo reflexiones profundas y críticas. Por ello, creemos necesario ofrecerles herramientas y trabajar en el ejercicio de dichas competencias. La propuesta que para esta comunicación traemos es la utilización de la escalera de metacognición para el desarrollo de ese pensamiento crítico y esa metacognición, tanto para su aplicación en las distintas asignaturas de la carrera, como de manera holística para la vida. Así mismo, la formación de futuros docentes en estos términos es imprescindible para que estos puedan transmitir esta práctica intelectual a los futuros profesionales (hoy, todavía niños). El objetivo de esta comunicación es analizar cómo el uso de la escalera de metacognición influye en los diarios de aprendizaje del alumnado futuro docente. Para ello, el alumnado participante ha tenido que aplicar los 5 pasos de la escalera de metacognición propuesta de la adaptación de Swartz y colaboradores (2014), el primero de ellos ¿Qué he aprendido hoy?, el segundo ¿cómo lo he aprendido?, el tercero ¿qué habilidad o competencia he mejorado?, el cuarto ¿para qué me ha servido? Y finalmente, pero no por ello menos importante, ¿Para qué me puede valer en mi trayectoria personal y profesional? Participan de esta propuesta didáctica alumnado de cuarto grado de Magisterio de Educación Infantil y del grado de Magisterio de Educación Primaria de la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, de la Universidad de Zaragoza, (Huesca). Los resultados del estudio, indican que la escalera de metacognición aplicada a los diarios de aprendizaje, son una guía de utilidad enriqueciendo en muchos casos las reflexiones del alumnado. Sin embargo, sigue faltando la profundidad que se requiere, en educación superior y que el marco común europeo sugiere para las competencias transversales que todo egresado ha de conseguir. En este sentido, creemos necesario iniciar este tipo de prácticas desde los primeros años de carrera, especialmente, en aquel alumnado que, debido a ese uso constante de las pantallas durante su etapa previa a la universidad, y a su consecuente inmadurez reflexiva, puedan requerir de apoyos como el de la escalera de metacognición para conseguir profundidad en sus reflexiones acerca del propio proceso de aprendizaje.

Rutinas de pensamiento: aplicabilidad de recursos y estrategias cognitivas en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

Manuel Segura-Berges[1], Ana Leonarte-Benedí[2]; Nerea Oto-Millera[3], Guillem Fernández-Catalán[4]
[1,2,3,4]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. El Proyecto Zero de la Universidad de Harvard fue creado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman para mejorar la calidad de la educación a través del conocimiento de la actividad cognitiva. David Perkins y Howard Gardner se sumaron como codirectores a dicho proyecto, teniendo sus investigaciones gran relevancia para entender aspectos esenciales del aprendizaje humano, teniendo muy en cuenta las capacidades de pensamiento. Así bien, Perkins desarrolló el Proyecto Pensamiento Visible con el objetivo de disponer a los individuos hacia el gusto y disfrute del pensamiento, las ganas de descubrir la realidad y la construcción de su propio aprendizaje sobre la vida al tiempo que se profundiza en unos contenidos determinados (Mukhtar, 2024). Es con esta finalidad con la que crea las rutinas de pensamiento, unos patrones sencillos compuestos por preguntas o afirmaciones abiertas que invitan a pensar sobre un determinado tema o aspecto de la realidad de forma coherente y organizada (Castro, 2015). Las rutinas de pensamiento promueven la práctica de los 8 movimientos que el cerebro realiza para comprender: cuestionar los procesos, considerar distintas perspectivas, razonar con evidencia, hacer conexiones con conocimientos previos, describir, hacer conclusiones, construir explicaciones, interpretaciones y teorías y descubrir complejidad (Cifuentes-Garzón, 2018).

Objetivos. (1) Potenciar la interacción, reflexión y razonamiento entre los estudiantes de Magisterio Infantil para mejorar el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura de Curriculum y Educación Infantil Inclusiva a través de la realización de rutinas de pensamiento; (2) Formar al alumnado en las características y objetivos que persigue cada una de las rutinas de pensamiento.

Propuestas. La realización de las rutinas de pensamiento se llevó a cabo de manera sistemática en todas las clases teóricas. Los participantes son alumnado de 3º Curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil, en la asignatura Curriculum y Educación Infantil Inclusiva de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca). La presente propuesta se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2023-2024 (febrero-mayo), dentro de la parte teórica de la asignatura, con la intención de que la asimilación de dichos contenidos tuviese su trasfondo en la parte práctica de programación didáctica. Se utilizaron diferentes rutinas de pensamiento, entre ellas, “las partes y el todo” o “veo, pienso, me pregunto”. Con la rutina de pensamiento "las partes y el todo", el alumnado reflexiona sobre los elementos que componen el currículo y piensa sobre la función y conexión que cada una de estas partes tiene para que todo funcione correctamente como un conjunto (¿Y si faltan las competencias específicas entre las competencias clave y los criterios de evaluación? ¿Qué ocurre?). Otro ejemplo, a través de la rutina “veo, pienso, me pregunto” se pretende que los estudiantes piensen cuidadosamente acerca de por qué algo se observa u ocurre de una determinada manera y por qué es de la forma que es (El alumno observa los diferentes criterios de evaluación de un área de conocimiento, piensa las posibles relaciones entre algunas de ellas y luego se hace una pregunta…¿Qué tipo de situación de enseñanza-aprendizaje podría proponerse?).

Resultados. Los estudiantes señalan que estas estrategias les permiten asentar los contenidos trabajados, permitiendo indagar en las relaciones que existen entre los diferentes elementos curriculares así como tener un mayor conocimiento de la legislación educativa y componentes del currículo. Se ha evidenciado a través de los trabajos teórico-prácticos un mayor conocimiento de la jerarquía y organización entre las diferentes ideas y contenidos expuestos en las clases teóricas. Del mismo modo, debido al desconocimiento de estas

técnicas por parte del alumnado, también les ha permitido integrarlas como potencial recurso educativo en su futura actividad docente, ya que las han llevado a cabo en primera persona. De esta forma, el hecho de ser conocedores de los pasos que supone realizar cada una de las rutinas de pensamiento les permite que su aplicación sea consecuente y coherente para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado infantil.

Conclusiones. Las rutinas de pensamiento ayudan a ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado, permitiendo relacionar e integrar el contenido de forma más eficiente. A través de éstas se beneficia el pensamiento con patrones de razonamiento sencillos que se utilizan para ayudar a los estudiantes a que descubran y exploren cómo funciona su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes, 15*(1), 41-58. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a03

Cifuentes-Garzón, J. E. (2018). Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores. *Praxis & Saber, 9*(19), 121-139.https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7924

Mukhtar, I. S. A. (2024). Visible Thinking in the Languages Classroom: Building Deeper Understanding and Student Engagement. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *7*(10), 258-277.http://dx.doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.10.27

LIG: Estudiando la terraza alta del Ebro, ¿te atreves a montar las piezas?

Candela Cruz Arias[1], Patricia Ene Cristea[2]; Iker Martínez Bernardo[3]
[1,2,3]IES Valle del Ebro (Tudela, Navarra)

Resumen

Justificación. Esta experiencia didáctica se basa en un trabajo de investigación de alumnos de 2º de bachillerato que pretende aumentar el inventario de Lugares de Interés Geológico (LIG) en Navarra, una de las comunidades autónomas con menos LIG catalogados en España (Aymerich et al., 2020). En un principio se seleccionaron cuatro lugares geológicamente significativos para su catalogación, valoración y protección: la Terraza Alta del Ebro, el Monte Canraso, La Plana de Larrate y las Crestas Rocosas de Petilla de Aragón, todos ellos en la Comunidad Foral de Navarra. Sin embargo, la investigación se ha centrado en la Terraza Alta del Ebro, en Arguedas, para poder profundizar más en su estudio.

Objetivo. Este proyecto de investigación pretende el inventariado, catalogación y estudio de lugares de la Comunidad Foral de Navarra que, por sus características peculiares desde el punto de vista geológico, puedan ser calificados como LIG (ya que actualmente no están catalogados como tal). Además, estos lugares presentan un evidente interés patrimonial y su inventariado tiene un carácter didáctico, ya que son lugares accesibles (principalmente desde la Ribera de Navarra, zona en la que se ubica el centro de estudios de los miembros que elaboran el presente proyecto de investigación) y que se prestan a la posibilidad de trabajar contenidos que encajan en los currículos de diferentes etapas educativas.
Así pues, la investigación se ha centrado en la Terraza alta del Ebro en Arguedas-Secciones de antigua gravera. Esta zona situada entre los municipios navarros de Arguedas y Valtierra tiene un gran interés geológico por su terraza, zona que ha quedado más elevada que el resto por la erosión, en este caso, protagonizada por el río Ebro. Además, el aspecto antrópico añade cierta peculiaridad a la zona, debido al uso de los materiales litológicos de esta terraza fluvial como gravera para la obtención de materiales para la construcción, cuya extracción nos permite ver una parte de la historia de la Tierra dejando al descubierto las capas de sedimentos que se han almacenado durante miles o millones de años.

Metodología. Para valorar este LIG, se ha utilizado una metodología que incluye fichas de valoración con parámetros científicos, didácticos y turísticos, además de un análisis de su vulnerabilidad natural y antrópica. Las fichas de valoración y vulnerabilidad se han realizado siguiendo la metodología que se emplea para realizar el Inventario Español de Lugares de Interés Geológico (IELIG). Este método se realiza mediante un procedimiento cuantitativo, con la utilización de algoritmos numéricos. Su objetivo principal no es conseguir una mayor precisión, sino que se intenta disminuir la subjetividad de las valoraciones estableciendo mecanismos para garantizar o favorecer la repetitividad y la reproducibilidad de las evaluaciones (García-Cortés et al., 2019). También se han empleado herramientas como los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para obtener datos precisos y evaluar las características geológicas de los lugares seleccionados. Para la correcta cumplimentación de las fichas, se realizó una salida de campo al lugar estudiado (septiembre de 2024), el análisis e identificación de las muestras rocosas recogidas (Bonewitz, 2013) y un análisis comparativo del mapa geológico de la zona (Beroiz y Solé, 1975).
Además, se han analizado los riesgos de degradación del LIG, proponiendo medidas de gestión sostenible para proteger estos espacios. Este estudio no solo amplía el conocimiento sobre el patrimonio geológico de Navarra, sino que también ayuda a sensibilizar a la población local sobre la importancia de valorar y conservar estos recursos naturales, desde el punto de vista científico, didáctico y turístico.

Resultados y conclusiones. En primer lugar podemos destacar que el valor científico del LIG estudiado (Terraza Alta del Ebro en Arguedas, Navarra) ha sido de 2.1, un valor medio, pero implicando cierto interés. La terraza fluvial en Arguedas tiene características geológicamente importantes para el estudio de la

dinámica del río Ebro en el pasado, con elementos como estratos de cantos rodados y paleocauces que muestran distintos episodios geológicos durante el Cuaternario. La recogida de muestras de rocas y minerales (cuarcita, caliza, arenisca ferruginosa…) permiten ampliar el conocimiento sobre la génesis de este complejo de terrazas altas, pudiendo ser utilizada en estudios de procesos fluviales.

En segundo lugar, el valor didáctico obtenido ha sido de 2.4, un valor medio también. La fácil accesibilidad y observación que presenta el lugar le permiten ser un gran recurso educativo para ver de manera práctica contenidos que se contemplan en los currículos de las diferentes etapas. El presente LIG hace posible observar procesos geológicos, como la formación de terrazas fluviales, y una variedad de materiales sedimentarios.

En tercer lugar, el análisis concluye que el riesgo de degradación natural y el riesgo de degradación antrópica son de 0.2 y 0.5, respectivamente. Por lo tanto, al ser riesgos de nivel bajo o poco significativos, el sitio puede ser utilizado como recurso científico y didáctico, con posibilidades de aplicación didáctica de carácter multidisciplinar (Fuertes-Gutiérrez et al., 2014), pues no hay un evidente riesgo de degradación vinculado a esos usos, incluso sin tener que aplicar especiales medidas de protección (o quizá habría que tomarlas a largo plazo).

En cuarto lugar, este LIG también puede ser utilizado en programas de difusión científica local, pues a pesar de no tener un valor científico elevado, es suficiente para concienciar sobre la importancia del patrimonio geológico y fomentar el conocimiento de este en la población.

En quinto y último lugar, el valor turístico del LIG (2,4) es un valor medio, que podría realzarse en función de la cercanía de Senda Viva, parque de la naturaleza que se basa en la oferta de ocio familiar en el que se encuentra una combinación de atracciones, naturaleza y shows, junto al Parque Natural de las Bardenas Reales de Navarra, un paraje semidesértico declarado Parque Natural y Reserva de la Biosfera por la UNESCO en el año 2000. Por todo lo anterior, se podría plantear en el futuro implementar en la Terraza alta del Ebro en Arguedas - Secciones de antigua gravera una ruta (aparcamiento, acondicionamiento de itinerarios, paneles informativos) con la finalidad de observar este lugar, complementando la oferta turístico-cultural de la zona.

Referencias bibliográficas

Aymerich, M., Ruiz, B., y Villares, J. M. (2020). *Informe anual 2018 sobre el estado del Patrimonio Natural y la Biodiversidad en España*. Madrid, España: Ministerio para la Transición Ecológica.

Beroiz, C., y Solé, J. (1975). Mapa geológico de la Hoja nº 244 (Alfaro). Mapa Geológico de España E. 1:50.000. IGME. Depósito legal: M-2145-1977.

Bonewitz, R. L. (2013). *Guías de la naturaleza: Rocas y minerales.* Ediciones Omega.

Fuertes-Gutiérrez, I., Pérez, M., González, R., Arias,, F., Hernández, R., de Miguel, C., Escorihuela, J., Cuevas, J., y García, J. M. (2014). El valor didáctico del patrimonio geológico y el valor patrimonial de los recursos didácticos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22.1, 69-80.

Fuertes-Gutiérrez, I., y Fernández-Martínez, E. (2014). Inventariar para conocer, conocer para valorar. Trabajando con el patrimonio geológico en el entorno de los centros educativos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22.1, 38-48.

García-Cortés, Á., Vegas, J., Carcavilla, L., y Díaz-Martínez, E. (2019). *Bases conceptuales y metodología del Inventario Español de Lugares de Interés Geológico (IELIG)*. Instituto Geológico y Minero de España.

Del aula al mundo laboral: aprendizaje por proyectos profesionales para la inclusión

Miriam Reyes Gómez[1], Noemí Enrich Arderiu[2]
[1,2]Institut Escola del Treball

Resumen

Fundamentación. Los *Itinerarios Formativos Específicos (IFE)* son enseñanzas profesionales que se dirigen a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad intelectual leve o moderada, con el objetivo de ofrecer atención educativa, en la etapa postobligatoria, según las necesidades individuales y las propias capacidades y habilidades.

La finalidad de estas enseñanzas es que los alumnos y alumnas incrementen la autonomía personal y alcancen las competencias profesionales que les faciliten la transición a la vida adulta y *la inclusión social y laboral.*

En este contexto, el *Aprendizaje por Proyectos Profesionales (APP)* responde a la necesidad de un aprendizaje práctico y significativo para estudiantes con capacidades diversas. El APP se presenta como una metodología inclusiva y transformadora en el contexto de la formación profesional. Este enfoque fomenta la participación activa, el desarrollo de *competencias técnicas y transversales*, y la inclusión social de estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. En el marco del Itinerario Formativo Específico (IFE) de Auxiliar en Ventas y Atención al Público del Institut Escola del Treball de Lleida, el APP se implementó con el objetivo de ofrecer una respuesta adecuada a la necesidad detectada.

El APP permite a los estudiantes resolver *problemas reales, contextualizados* en su entorno laboral, desarrollando habilidades de autonomía, trabajo en equipo y resolución de conflictos. La inclusión efectiva implica reconocer las capacidades individuales de cada estudiante, fomentando su progreso y participación en un entorno que respeta la diversidad y la equidad.

Objetivo. El principal objetivo de esta experiencia didáctica fue diseñar e implementar una metodología educativa inclusiva y significativa que:

- Promueva la adquisición de competencias técnicas y transversales necesarias para la inserción laboral.
- Fomente la autonomía y el aprendizaje activo en estudiantes con discapacidad intelectual.
- Conecte el aula con el entorno profesional a través de proyectos reales que involucren empresas y entidades locales.
- Mejore la cohesión grupal y las habilidades interpersonales de los estudiantes.

Propuesta. La propuesta consiste en desarrollar proyectos a lo largo del curso académico, integrando los módulos del plan de estudios del IFE. Cada proyecto está diseñado siguiendo estas fases clave:

1. **Presentación del reto:** Los estudiantes reciben un enunciado adaptado que plantea un problema real a resolver, con una guía detallada que incluye los recursos necesarios.
2. **Investigación y desarrollo:** Los estudiantes trabajan en equipos equilibrados según sus capacidades, desarrollaron materiales, aplican herramientas digitales (como Canva, Padlet y Google Forms) y colaboran con empresas y entidades locales.
3. **Producción y presentación**: Cada equipo prepara una exposición final que se presenta a representantes de empresas, simulando un entorno laboral real.
4. **Evaluación y retroalimentación:** Se utiliza una evaluación 360°, mediante el programa Ekatua con autoevaluación, coevaluación entre compañeros y evaluación docente basada en rúbricas. Cada estudiante recibe un informe competencial individual.

Resultados. La implementación del APP ofrece resultados significativos en tres áreas principales:

1. **Competencias profesionales:**

- Manejo de herramientas comerciales, atención al cliente y organización de productos, gestión del punto de venta, promoción y venta de productos.
- Resolución de incidencias
- Producción de materiales digitales como videos promocionales y portafolios digitales.

2. **Motivación y cohesión grupal:**

- El trabajo en proyectos motiva a los estudiantes, incrementa su implicación y mejora su percepción de las tareas académicas.
- Incrementa la confianza, la capacidad de tomar decisiones y la responsabilidad en tareas grupales.
- Mejora en la interacción con compañeros y empresas, promoviendo la inclusión social y la valoración de la diversidad.

3. **Adquisición de competencias transversales:**

- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Gestión del tiempo y priorización de tareas.
- Autonomía y capacidad de aprendizaje continuo.
- Innovación y creatividad en la presentación de productos.

Conclusiones. La experiencia confirma que el APP es una herramienta efectiva para la educación inclusiva y profesionalizadora. Destacamos los siguientes puntos clave:

- El APP fomenta la inclusión al adaptar los proyectos a las capacidades individuales de los estudiantes, promoviendo su participación activa.
- La conexión con el mundo laboral a través de empresas y entidades locales es fundamental para preparar a los estudiantes para su inserción profesional.
- Es necesaria una planificación detallada y una guía clara para maximizar la autonomía de los estudiantes y su capacidad para resolver retos.

Como propuestas de mejora, se plantea ampliar la colaboración con otros departamentos e instituciones educativas, integrando nuevos enfoques para enriquecer la experiencia formativa y la inclusión efectiva de los estudiantes.

Las Altas Capacidades en un aula Montessori

Teresa Benito Magallón[1], Antonio Casas Cortés[2]
[1,2]Zaragoza SchoolHouse

Resumen

Fundamentación. La pedagogía Montessori, fundada por Maria Montessori hace más de 100 años, ha mostrado su capacidad de integrar a estudiantes de diferentes capacidades en el ambiente educativo montessoriano.

Desde hace años, las altas capacidades forman parte de nuestra práctica educativa diaria. Sin embargo, no hay estudios o fundamentos que nos aseguren que el trabajo que realizan esta parte de los estudiantes en un ambiente Montessori sea efectivo.

Además, el rango de estudiantes de altas capacidades es muy variado y con características, algunas comunes pero otras no. Por lo que el ambiente educativo se deberá adaptar a muy diversas situaciones.

Objetivo. Mostrar cómo la pedagogía Montessori sigue siendo válida para estudiantes de diversos rangos, especificamente en aquellos de Altas Capacidades.

El estudio se realiza en varias etapas educativas: infantil, primaria y secundaria.

Propuesta. Durante los dos últimos cursos se ha seguido el trascurso educativo de una serie de estudiantes de altas capacidades en un centro educativo Montessori.

Los estudiantes pertenecen a la etapa de infantil, primaria y secundaria. Estudiantes desde los 3 a los 16 años. En algunos casos, dada la edad, no han sido diagnosticados oficialmente como de altas capacidades; sin embargo, desde el grupo de profesorado se ha considerado que poseían características propias de las altas capacidades y que se podían incorporar al estudio.

Para ello, es necesario que el ambiente Montessori cumpla los requisitos mínimos de una ambiente preparado Montessori: estudiantes mezclados por edades, pareja educativa, amplio rango de material Montessori y profesores formados en la pedagogía.

En nuestro centro cumplimos ampliamente los requisitos; además, se han incorporado diversos elementos que favorecen el trabajo flexible en la etapa de Primaria y Secundaria sobre todo. En las áreas de ciencias, matemáticas (STEAM) y programación se han añadido nuevos materiales y recursos, trabajados en la línea Montessori, que permiten incorporar nuevas propuestas para los estudiantes.

Resultado. Durante los dos últimos cursos escolares se ha seguido el transcurso educativo de estudiantes con altas capacidades o rasgos de las mismas en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

En algunos casos son estudiantes que han comenzado desde los 3 años en nuestro centro, o en otros casos, se han incorporado al mismo a lo largo de su historia escolar.

Las dificultades que estos estudiantes encuentran en la escuela no montessoriana no se encuentran en un ambiente cien por cien Montessori. Los estudiantes de altas capacidades encuentran un medio de trabajo flexible, que les dota de autonomía y que facilita el trabajo en diferentes niveles educativos sin tener que adoptar medidas educativas como avanzar de curso o grupos separados.

Conclusiones. Desde nuestro punto de vista de práctica diaria, se considera que la pedagogía Montessori o método Montessori es una pedagogía muy apropiada para las altas capacidades en estudiantes. La flexibilidad en el trabajo, la autonomía que ofrece al estudiante y el amplio rango de contenido académico que se ofrece, permite al estudiante de altas capacidades desarrollar todo su potencial.

Referencias bibliográficas

Culclasure, Brooke Taylor; Daoust, Carolyn J.; Cote, Sally Morris; Zoll, Susan (2019) *Designing a Logic Model to Inform Montessori Research* Journal of Montessori Research, v5 n1 p35-49

Laski, E. V., Vasilyeva, M., & Schiffman, J. (2016). *Longitudinal Comparison of Montessori versus Non-Montessori Students ʼPlace-Value and Arithmetic Knowledge*. Journal of Montessori Research, 2(1), 1-15.

Lewis, E. (2004). *Teaching twice exceptional children: Gifted with learning difficulties: Professional development and provision in a Montessori school*. Edith Cowan University.

Lillard, A. S. & Else-Quest, N. (2016) *Evaluating Montessori education*. *Science* **313**, 1893–1894.

Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. (2005) *Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs*. *J. Res. Child. Educ.* **20**, 5–13.

Roeper, A. (1966). *Gifted Preschooler and the Montessori Method*. Gifted Child Quarterly, 10(2), 83-89.

Torgerson, C. J. & Torgerson, D. J. (2001) *The need for randomised controlled trials in educational research*. *Br. J. Educ. Stud.* 25, 129–143.

Potenciando el aprendizaje en el contexto universitario: mejorando la resolución de preguntas tipo test evaluables

Alejandra Aguilar-Latorre[1], Ángela C. Asensio-Martínez[2]; Daniel Campos-Bacas[3], Fátima Méndez-López[4], Bárbara Oliván Blázquez[5]
[1,2,3,4,5]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La educación universitaria se encuentra en un proceso de transformación que integra cada vez más tecnologías emergentes en sus prácticas pedagógicas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado hacia Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y posteriormente hacia Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), facilitando metodologías activas y promoviendo la autonomía del estudiante (Pinto Santos et al., 2017; Reig, 2012). La Inteligencia Artificial (IA), en particular, ha demostrado ser una herramienta eficaz para personalizar el aprendizaje y optimizar procesos de enseñanza, siempre que se utilice de manera ética y alineada con los valores educativos universitarios (Holmes et al., 2019; Fajardo Aguilar, 2023).
El presente estudio se enmarca dentro del Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ). La investigación se llevó a cabo en una asignatura del Grado en Magisterio en Educación Primaria, con la participación de aproximadamente 100 estudiantes.

Objetivo. El objetivo principal de este proyecto es analizar la satisfacción de los estudiantes en la creación de preguntas tipo test mediante la herramienta de IA QuestionWell, evaluando su influencia en la mejora del aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico. Como objetivos específicos, se busca:

- Explorar el funcionamiento de QuestionWell y su aplicación en la enseñanza universitaria.
- Evaluar la percepción de los estudiantes sobre su uso.
- Fomentar el trabajo en equipo, el aprendizaje crítico y la autonomía en el estudio.
- Alinear la estrategia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente con el ODS 4 sobre educación de calidad.

Propuesta. El estudio adoptó un diseño cuasiexperimental con dos grupos de estudiantes que utilizaron la herramienta QuestionWell para la generación y revisión de preguntas tipo test en ocho temas del curso. La actividad incluyó:

1. **Familiarización con la herramienta:** Explicación del funcionamiento de QuestionWell y exploración de otras aplicaciones similares.
2. **Creación de preguntas:** Grupos de estudiantes generaron preguntas basadas en los temas trabajados, revisaron las propuestas de la IA y realizaron ajustes para garantizar su calidad y pertinencia.
3. **Evaluación colaborativa:** Se utilizaron plataformas como Kahoot y Moodle para compartir, resolver y discutir las preguntas creadas.
4. **Cuestionario de satisfacción:** Aplicado al finalizar el semestre para medir la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y efectividad de la metodología.

El análisis de datos se realizó mediante SPSS 29.0, utilizando la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de las variables y la prueba U de Mann-Whitney para comparar los resultados entre los grupos. Se consideraron valores de $p < 0.05$ como estadísticamente significativos.

Resultados. En términos de rendimiento académico, se encontró una diferencia significativa entre los grupos, con un promedio de calificación más alto en el Grupo 1 ($M = 5.89$) en comparación con el Grupo 2 ($M = 5.22$; $p < 0.001$). No obstante, en la evaluación de la satisfacción con la metodología no se

observaron diferencias significativas (p = 0.560), lo que sugiere que ambos grupos valoraron positivamente la experiencia.

En la evaluación cualitativa, los estudiantes destacaron la utilidad de QuestionWell como una herramienta intuitiva y efectiva para la generación de preguntas. Comentarios como *"Me ha parecido una buena herramienta para preparar el examen"* y *"Facilita enormemente la labor docente"* reflejan la percepción general positiva. Sin embargo, algunos señalaron la necesidad de complementar esta metodología con estrategias que fomenten una comprensión más profunda del contenido: *"Nos enseña a generar preguntas, pero no a entender el temario"*.

Conclusiones. Los resultados del estudio indican que la integración de herramientas de IA en el aula puede mejorar la preparación de los estudiantes para exámenes tipo test y fomentar un aprendizaje más autónomo. La alta satisfacción reportada sugiere que los estudiantes valoran la metodología, aunque algunos consideran necesario un enfoque complementario que refuerce la comprensión teórica.

Estos hallazgos respaldan la idea de que la IA puede ser un recurso valioso en la educación universitaria, especialmente cuando se combina con metodologías activas y participativas. La transferencia de este proyecto a otras asignaturas y contextos educativos es viable, dado su bajo costo y facilidad de implementación. Se recomienda continuar evaluando el impacto de estas tecnologías y explorar su integración con otras estrategias pedagógicas para maximizar su efectividad.

Referencias bibliográficas

Fajardo Aguilar, G. M., Ayala Gavilanes, D. C., Arroba Freire, E. M., & López Quincha, M. (2023). Inteligencia Artificial y la Educación Universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, *8*(1), 109–131. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning.* The Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf

Pinto Santos, A. R., Cortés Peña, O., & Alfaro Camargo, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, *51*, 37–51. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03

Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, *90*, 9–10.

Break out educativo sobre Alan Turing y la criptografía como una experiencia didáctica innovadora en estudiantes universitarios.

Soraya Andaluz-Delgado[1], Noelia Gutiérrez-Martín[2]; Simón Gil-Tévar[3]
[1,2,3]Universidad Católica de Ávila

Resumen

La historia de la informática está estrechamente relacionada con la seguridad y la criptografía. De hecho, la criptografía se ha convertido en una herramienta fundamental para garantizar la seguridad de la información (Instituto Nacional de Ciberseguridad. INCIBE, 2023). Su enseñanza puede resultar abstracta y teórica si no se acompaña de metodologías que involucren activamente a los estudiantes. Comprender todos estos conceptos desde sus orígenes permite a los estudiantes desarrollar una visión más crítica y proactiva ante los desafíos actuales (Gutiérrez Borda, 2021). Con el fin de fomentar en las aulas un aprendizaje más profundo y significativo de esta temática, se diseñó una actividad educativa basada en un "break out educativo" sobre Alan Turing, el genio de la informática y padre de la inteligencia artificial. Esta experiencia, enmarcada en la Semana de la Ciencia de la Universidad Católica de Ávila y llevada a cabo en el mes de noviembre de 2024, involucró a estudiantes del grado en ingeniería informática en un desafío colaborativo que combinaba varios elementos de gamificación.

El objetivo principal de esta actividad fue introducir a los participantes en el fascinante mundo de la criptografía, utilizando metodologías lúdicas y participativas. Específicamente, se buscó destacar la relevancia histórica de Alan Turing, así como su contribución a la criptografía y la inteligencia artificial. También proporcionar una base sólida en los conceptos fundamentales de la criptografía. Por otra parte, desarrollar habilidades de pensamiento lógico y resolución de problemas además de promover el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva. Todo ello con el fin de generar un entorno de aprendizaje motivador y enriquecedor para todos los estudiantes.

La actividad se estructuró como un desafío educativo, inspirado en los trabajos de Turing, en el que los participantes, organizados en grupos de aproximadamente cuatro personas, debían resolver una serie de enigmas y acertijos relacionados con la criptografía. Frente a cada equipo se puso una caja fuerte, custodiada por candados. Algunos requerían una combinación numérica, otros una secuencia de letras. Para abrir la caja, los estudiantes debían descifrar las pistas y resolver los problemas planteados.

Una vez resueltos los desafíos, los alumnos encontraban una pista que los llevaba hasta un rincón oculto del aula en el que se hallaba un enigmático criptex. Con la clave obtenida, debían abrirlo y descubrir un papiro enrollado que les mostraba un código de barras. Escaneando este código de forma individual con su móvil, accedían a un juego educativo creado en Genially. Este juego final ponía a prueba todos los conocimientos adquiridos durante la actividad.

La práctica resultó ser un gran éxito, superando las expectativas iniciales. Los estudiantes mostraron un gran entusiasmo y motivación, participando activamente en la resolución de los desafíos. Se observó un notable incremento en el interés por la historia de la informática y la seguridad, así como en los diferentes códigos de cifrado aprendidos. También se percibió una mejora en las habilidades de trabajo en equipo y comunicación de los participantes.

Esta experiencia educativa pone de manifiesto el potencial de la gamificación como estrategia para el aprendizaje de temas complejos en un entorno universitario. Integrar elementos lúdicos y desafiantes no solo facilita la comprensión de conceptos, sino que también promueve una mayor implicación de los estudiantes. Asimismo, la actividad sirvió como un espacio para reflexionar sobre la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades y expectativas de los alumnos, poniendo énfasis en el aprendizaje activo y colaborativo. En futuras ediciones, se podría ampliar el alcance de la experiencia incorporando más niveles de dificultad o integrando otras tecnologías digitales que enriquezcan la dinámica del desafío. Por otra parte, cabe destacar que esta misma dinámica puede ser aplicada para cualquier otro

área o disciplina universitaria, adaptando las pruebas a cada temática particular. En definitiva, esta iniciativa contribuye al desarrollo de competencias tanto técnicas como transversales en los estudiantes universitarios, además de despertar su interés por una disciplina clave como la criptografía.

Referencias bibliográficas

Gutiérrez Borda, A. E. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(5), 8538-8558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939

Instituto Nacional de Ciberseguridad. INCIBE. (2023). *Pasado, presente y futuro de la seguridad de la información*. https://www.incibe.es/empresas/blog/pasado-presente-y-futuro-de-la-seguridad-de-la-informacion

Implementación inicial del Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) en el IES Can Balo

Francisca Moreno-Tallón[1], Patricia Pascual Vich[2]; Maria Antònia Rossinyol Seguí[3], Núria López Roca[4]
[1,2]Universitat de les Illes Balears
[3,4]Conselleria d'Educació i Universitats

Resumen

Fundamentación. El Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) es una propuesta innovadora para abordar los desafíos educativos en los Centros de Menores de Justicia Juvenil de las Islas Baleares, concretamente en el IES Can Balo, responsable del programa de Enseñanza Reglada. Su alumnado marcado por el abandono escolar, la desmotivación y la exclusión, requiere estrategias inclusivas que mejoren su aprendizaje. Ante esta realidad, el profesorado necesita estrategias y metodologías inclusivas (Quesada, 2021) para gestionar la heterogeneidad del aula. En respuesta, el PAEDU promueve entornos educativos inclusivos que favorecen el desarrollo integral del alumnado y garantizan la justicia social.

La educación inclusiva en estos centros exige propuestas curriculares universales (Alba, 2019) ajustadas a las necesidades del alumnado. En este sentido, el PAEDU, basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofrece estrategias para eliminar barreras y asegurar la accesibilidad de las propuestas educativas. Asimismo, enfatiza la importancia de proporcionar múltiples formas de representación, expresión y compromiso en el aprendizaje (CAST, 2018). Estudios evidencian que la aplicación del DUA en contextos vulnerables mejora la motivación y el rendimiento del alumnado (Espada et al., 2019; Forteza et al., 2022). Además, se resalta la necesidad de un enfoque centrado en el contexto educativo en lugar de las dificultades individuales (López, 2023).

El objetivo principal del PAEDU es ofrecer un recurso estructurado que ayude al profesorado a identificar barreras en el aprendizaje y diseñar propuestas didácticas universales. Su implementación en el IES Can Balo ofrece un sistema de apoyo al aprendizaje a través del DUA (Sánchez-Gómez y López, 2020) y fomenta la colaboración docente en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Propuesta. El Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) se estructura en un proceso cíclico de mejora continua, basado en la identificación de barreras y la implementación de facilitadores para el diseño de propuestas educativas que garanticen una educación inclusiva y equitativa. Este protocolo se desarrolla a través de siete estaciones que guían al profesorado en la transformación del contexto educativo y el diseño de propuestas didácticas universales.

1. Estación 1: Análisis del contexto de aprendizaje para la detección y transformación de barreras en facilitadores: es el primer paso es realizar un diagnóstico del entorno escolar, identificando barreras organizativas, espaciales y culturales que dificultan el aprendizaje. Para ello, PAEDU proporciona herramientas de evaluación que permiten detectar obstáculos y transformarlos en facilitadores.
2. Estación 2: Conocimiento del alumnado y del equipo docente: esta fase se centra en identificar las fortalezas y necesidades del alumnado a partir de una evaluación inicial positiva y constructiva. Además, se realiza una autoevaluación del profesorado para detectar áreas de mejora y establecer objetivos de formación.
3. Estación 3: Análisis del aula y detección de barreras: se trasladan las conclusiones del análisis del centro al contexto del aula, detectando barreras de alta probabilidad y aplicando estrategias para su eliminación. Se utilizan herramientas específicas para preparar el proceso de diseño del currículo acorde a las características del alumnado.
4. Estación 4: Diseño de la propuesta curricular universal: a partir de la información recopilada, se diseñan propuestas didácticas basadas en principios de accesibilidad e interdisciplinariedad.

PAEDU ofrece pautas para la creación de situaciones de aprendizaje inclusivas, listas de verificación y estrategias de docencia compartida como facilitador para un diseño universal.

5. Estación 5: Implementación de la propuesta didáctica: Se lleva a cabo la ejecución de las propuestas en el aula, promoviendo el aprendizaje activo y la colaboración docente (docencia compartida) Se dispone de herramientas para el seguimiento y evaluación de la práctica pedagógica.
6. Estación 6: Valoración y ajuste de la propuesta: Se recogen datos y evidencias sobre la experiencia del alumnado y del profesorado, permitiendo ajustes en tiempo real para mejorar la eficacia de las estrategias implementadas.
7. Estación 7: Evaluación global y toma de decisiones para futuras propuestas: en esta última fase, se realiza una evaluación del proceso en su conjunto, identificando mejoras y estableciendo líneas de acción para seguir optimizando la enseñanza inclusiva en el centro.

Resultados. La implementación del PAEDU en el IES Can Balo ha generado un impacto positivo en distintos ámbitos de la comunidad educativa. En primer lugar, ha promovido la transformación de las prácticas pedagógicas, orientándolas hacia modelos inclusivos que eliminan barreras para la participación y el éxito de todo el alumnado (UNESCO, 2017). Además, ha fortalecido la formación y el desarrollo profesional docente, proporcionándole herramientas para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto ha permitido no solo la identificación y eliminación de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también la incorporación de facilitadores que optimizan la experiencia educativa.

Remarcar, el incremento en la participación y motivación del alumnado, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje y mejorando sus logros académicos. Asimismo, el PAEDU ha impulsado la creación de una comunidad docente colaborativa, donde se trabaja cooperativamente en el diseño de propuestas curriculares universales.

Finalmente, la experiencia ha dado lugar a la publicación de recursos educativos elaborados a partir de esta implementación, lo que facilita la replicabilidad del modelo en otros contextos educativos y amplifica su impacto.

Conclusiones. El PAEDU representa una herramienta innovadora para fomentar la inclusión educativa en centros con alumnado en situación de vulnerabilidad. Su implementación en el IES Can Balo ha evidenciado la importancia de adecuar las prácticas educativas a las necesidades específicas del contexto y de fomentar la colaboración entre docentes. Así, cabe remarcar la necesidad de incorporar modelos basados en el DUA en otras instituciones educativas, asegurando una educación equitativa y accesible para todo el alumnado (Fernández-Puma y Fernández-Puma, 2022).

PAEDU no es solo un protocolo, sino un modelo de transformación educativa que promueve la reflexión y la transformación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su enfoque estructurado en estaciones permite una implementación progresiva, flexible, y desde una perspectiva cíclica, garantizando todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad e inclusiva.

Referencias bibliográficas

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, *6(*9), 55-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797

CAST. (2018). *UDL and the learning brain.* Wakefield, MA: Author. https://bit.ly/3U5n14Y

Espada, R. M., Gallego, M. B. G., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica en Ecuador. *Alteridad: Revista de Educación*, *14*(2), 207-218. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05

Fernández-Puma, W. J., y Fernández-Puma, F. L. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad desde una mirada universal. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 1635-1649. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3616

Forteza, D., Rodríguez, A. R., & Taddei, A. (2022). Design and customization of inclusive educational environments: Strategies and didactic technologies. *Education Sciences & Society - Open Access*, *13*(2). https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14584

López, N. (2023). *De menor infractor a alumno con éxito: el proceso de éxito educativo. Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears].

Quesada, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. (2021). *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, *7*(2), 110-117. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363

Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Understanding the Universal Design from the Support Paradigm: UDL as a Support System for Learning. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Investigación y docencia desde el Centro de Estudios en Educación y Comunicación para la Salud (CEECS UNED)

Eduardo García Blázquez[1], Javier Gil Quintana[2]; Elena Blanca Martínez Piedra[3]
[1,2,3]Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Resumen

La alfabetización en salud es un aspecto clave a nivel global que se enfrenta a retos como el abordaje multidisciplinar y su incorporación a los sistemas educativos y sanitarios (Zanobini et al., 2024). Esta inclusión requerirá de una evaluación continua de los programas de alfabetización en salud para asegurar su eficacia y su capacidad de adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad (Gutiérrez & Juste, 2024). Esta sociedad posdigital presenta nuevos desafíos en educación y comunicación en salud, exigiendo que tanto los profesionales sanitarios como los equipos de marketing y ventas cuenten con una formación especializada y multidisciplinar (García-Blazquez et al., 2024). Así mismo, optimizar los procesos de comunicación para fortalecer la alfabetización en salud implica comprender las necesidades de los pacientes, establecer relaciones efectivas y aplicar estrategias pedagógicas adecuadas, lo que demanda una colaboración interprofesional y una sólida preparación profesional (Cesar et al., 2024).

Por ello, urge dar respuesta a la creciente demanda de formación especializada en estos campos, proporcionando una capacitación acreditada de alta calidad (Nutbeam, 2021) que busque fomentar la investigación y la transferencia del conocimiento en salud, abordando el impacto de las tecnologías emergentes y la inteligencia artificial (IA) en la formación sanitaria y la comunicación con la sociedad (Topol & Winton, 2019).

Fruto de esta necesidad, surge el Centro de Estudios en Educación y Comunicación para la Salud (CEECS) concebido como un espacio de investigación, formación y difusión de conocimiento que aborde de manera integral la problemática de la desinformación en salud, especialmente en el entorno digital. Se busca capacitar a los profesionales en competencias mediáticas sanitarias y desarrollar pensamiento crítico en relación con la información sobre salud disponible en redes sociales y otros medios digitales (Adebesin et al., 2023). En este sentido, el centro ofrecerá formación a través de cursos especializados, programas de postgrado y certificaciones en IA aplicada a la enfermería, estomaterapia y coloproctología, así como en comunicación en salud y tecnologías digitales. Para promover una implementación segura y efectiva de la IA, los profesionales sanitarios deben adquirir conocimientos básicos sobre aprendizaje automático y redes neuronales, evaluación crítica de conjuntos de datos, integración en flujos de trabajo clínicos, control de sesgos e interacción humano-máquina en entornos clínicos (Teherani et al., 2023), así como, incorporar la innovación educativa y su relación con la educomunicación (Gil-Quintana et al., 2023).

Las principales líneas de investigación del CEECS incluyen el análisis de la eficacia de las campañas de salud, la alfabetización en salud, el impacto de las redes sociales en la educación para la salud y la aplicación de tecnologías emergentes en la formación sanitaria (Sorensen et al., 2023). A través de la colaboración desde la UNED con instituciones académicas, hospitales y COLOPLAST como empresa del sector de la salud, se busca garantizar la aplicabilidad práctica de los resultados de investigación y su impacto en la mejora de la salud pública. Desde una perspectiva estratégica, el CEECS aspira a convertirse en un centro de referencia internacional en educación y comunicación en salud, promoviendo la transferencia de conocimiento mediante publicaciones científicas, informes técnicos, guías y otros recursos (Van Hauwaert et al., 2024). Asimismo, fomenta la organización de congresos, seminarios y jornadas formativas que permitan la actualización continua de los profesionales del sector.

En conclusión, el CEECS es una iniciativa innovadora que busca dar respuesta a los problemas y retos actuales en educación y comunicación en salud, integrando tecnologías emergentes, IA y metodologías de enseñanza innovadoras que permitan mejorar la capacitación de los profesionales y la calidad de la información en salud disponible para la sociedad. Esta colaboración de carácter académico-empresarial

permite la creación de programas de educación continua que mejoren la comunicación entre profesionales de la salud y pacientes, fomentando un acceso a la información sanitaria veraz y fiable. En este sentido, el CEECS se posiciona como un referente en la formación de profesionales sanitarios con habilidades para afrontar los retos actuales en la educación en salud.

Referencias bibliográficas

Adebesin, F., Smuts, H., Mawela, T., Maramba, G., & Hattingh, M. (2023). The Role of Social Media in Health Misinformation and Disinformation During the COVID-19 Pandemic: Bibliometric Analysis. *JMIR Infodemiology*, *3*, e48620. https://doi.org/10.2196/48620

Cesar, F. C. R., De Almeida Cavalcante Oliveira, L. M., Galvão, M. C., & Lacerda, A. L. A. (2024). How Do Healthcare Professionals Develop the Communication Process to Promote Patients' Health Literacy? *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *21*(5), 536. https://doi.org/10.3390/ijerph21050536

García-Blazquez, E., Gil-Tévar, S., & Gil-Quintana, J. (2024). Espacios diversos de la sociedad postdigital: retos educativos. *Communiars Revista de Imagen Artes y Educación Crítica y Social*, *12*, 42-54. https://doi.org/10.12795/communiars.2024.i12.02

Gil-Quintana, J., Osuna Acedo, S., Limaymanta, C., & Romero-Riaño, E. (2023). Análisis Bibliométrico de Artículos Sobre Innovación Educativa en Educación a Distancia: Un Reto Para la Pedagogía Crítica y la Educación Mediática. *American Journal Of Distance Education*, *37*(4), 308-326. https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2241715

Gutiérrez, A. P., & Juste, M. P. (2024). The need for health literacy in the 21st century. *The Proceedings Of The International Conference On Teaching, Learning And Education.*, *1*(1), 32-40. https://doi.org/10.33422/ictle.v1i1.614

Nutbeam, D. (2021). From health education to digital health literacy – building on the past to shape the future. *Global Health Promotion*, *28*(4), 51-55. https://doi.org/10.1177/17579759211044079

Sørensen, K., Van Den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80

Teherani, A., Nicastro, T., St Clair, M., Nordby, J. C., Nikjoo, A., Collins, S., Irani, A., Zakaras, J., & Weiser, S. D. (2023). Faculty Development for Education for Sustainable Health Care: A University System-Wide Initiative to Transform Health Professional Education. *Academic Medicine*, *98*(6), 680-687. https://doi.org/10.1097/acm.0000000000005137

Topol, E., & Winton, G. (2019). *Deep Medicine: How Artificial intelligence can make healthcare Human again*. https://openlibrary.org/books/OL27754269M/Deep_Medicine

Van Hauwaert, R., Mateus, A. R., Coutinho, A. L., Rodrigues, J., Martins, A. R., Vilela, F., & Almeida, D. (2024). The Role of Digital Health Technologies on Maternal Health Literacy. En *Advances in healthcare information systems and administration book series* (pp. 47-65). https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1214-8.ch003

Zanobini, P., Del Riccio, M., Lorini, C., & Bonaccorsi, G. (2024). Empowering Sustainable Healthcare: The Role of Health Literacy. *Sustainability*, *16*(10), 3964. https://doi.org/10.3390/su16103964

“No es rapto, es agresión”. Desnudando el amor romántico a través de la mitología clásica en 1º ESO

Sescún Marías Cadenas
Universidad de Zaragoza

Resumen

Desde los Planes de Igualdad y grupos de profesorado que trabajan la igualdad y la inclusión en los centros educativos españoles se han ido trabajando, en los últimos años, distintas herramientas para trabajar los estereotipos del amor romántico. El aumento de las cifras de violencia de género y de denuncias por agresión o abuso sexual en la juventud han puesto alerta a los y las docentes sobre la necesidad de abordar unas relaciones afectivas saludables y enseñar a identificar las señales de alerta cuando un miembro de la pareja traspasa las fronteras. Por desgracia el amor romántico sigue estando detrás de buena parte de estas situaciones, pues permea de manera inevitable “el imaginario social en la actualidad, debido a la transmisión cultural [...] y la perpetuación de creencias, estereotipos y roles sexistas y claramente asentados en la norma cisheterosexual a causa del actuar patriarcal” (Villar Varela y Barrio Corral, 2024, p. 1097).

Es por ello que desde distintas áreas didácticas de institutos de toda España se ha intentado trabar la enseñanza de la dimensión saludable del amor con los contenidos curriculares, diseñando actividades que aborden de lleno la necesidad de que nuestros adolescentes reconozcan violencia sexual y/o abuso de poder en una relación afectiva. En esta comunicación se expondrá el diseño y aplicación de una secuencia de actividades enmarcada en la antigüedad clásica, afín a los contenidos curriculares de la materia Geografía e Historia de 1º ESO, que aborda diversas fábulas de amor romántico en la mitología clásica. Mitos que abarcan desde relaciones desiguales hasta verdaderos casos de violación camuflada bajo la palabra “rapto”, blanqueados, normalizados y contados durante siglos. El alumnado aprende a detectar esos casos de amor romántico, al que tan acostumbrado está gracias a su reproducción en los cuentos infantiles, series y películas actuales (Ayllón Zapata, 20 de noviembre de 2018), y los pone bajo una lupa. De esta manera, revisa y analiza estereotipos de amor romántico bajo una mirada racional y crítica, que le permiten no sólo identificar la realidad de esas relaciones afectivas poco saludables en los productos culturales que consume, sino aprender a identificarlas, quizá, en su propio día a día.

Esta secuencia de actividades ha sido desarrollada durante los últimos cursos escolares con ligeras variaciones en diversos grupos de 1º ESO del Instituto Hermanos Argensola de Barbastro (Huesca). Se han barajado diversos diseños y metodologías desde el curso 2019-20, aprovechando la efeméride de San Valentín (14 de febrero) y para ofrecer una dimensión distinta a la que se planteaba incluso desde otros ámbitos del propio centro educativo. Se han conjugado por un lado propuestas didácticas procedentes de instituciones públicas para la igualdad de diversas autonomías españolas, para ubicar la cuestión social de la violencia de género, el abuso afectivo-sexual y el consentimiento en la actualidad, como un “problema social vivo” (Facal López y Santidrián, 2011).

De los materiales aportados por dichas instituciones se escogieron infografías que destacaban de manera atrayente los falsos mitos del amor romántico y la aceptación de síntomas de violencia como señales de “amor verdadero”. Se aprovechó el potencial visual de dichos materiales y el lenguaje orientado a la población adolescente para confeccionar una presentación que sirviera de base para trabajar de manera sencilla las cuestiones a debatir en el aula. La presentación se trabajó en gran grupo, de manera oral, y permitía enlazar con el contenido curricular de la actividad, los relatos de amor de la mitología clásica. Una segunda parte de la actividad se desarrolló sobre recursos audiovisuales online (relatos escritos o vídeos de mitos de amor clásico adaptados al lenguaje juvenil) y fichas de elaboración propia, sobre mitos concretos. Esta segunda parte se realizó en pequeño grupo, previa lectura o visualización de los mitos originales en un ordenador portátil. Posteriormente el alumnado trabajaba sobre las fichas impresas, que consistían en láminas A3 donde aparecía un espacio en blanco y una representación de pinturas clásicas (del

Renacimiento, Barroco o Neoclásico) sobre cada uno de los mitos trabajados. A partir de ahí el alumnado se acercaba a la historia original, detectaba los elementos de amor tóxico o violencia sexual presentes en dicha historia, y reflexionaba para buscar un final alternativo a ese mito, un final "del siglo XXI", que se escribía junto a la pintura. El curso 2023-24 se decidió modificar la actividad dando una importancia mayor al aspecto visual, convirtiendo la pintura clásica, que ocupaba todo el A3, en un meme que rompiera el esquema violento o tóxico del mito, reivindicando unas historias de amor positivas y saludables.

A modo de adelanto de las conclusiones, podemos indicar que saber identificar los mitos del amor romántico es un trabajo arduo para el alumnado de 1º ESO, que requiere de una madurez cognitiva, de experiencia vital y también de un recorrido amoroso o afectivo difíciles de dominar con 12 años.

El trabajo en el aula fue acogido de manera satisfactoria por el formato de las actividades, su metodología, y por su elemento visual, especialmente en la ocasión en que el producto final era un meme.

A pesar de que el trabajo de reflexión en gran grupo ayuda a reconocer elementos del amor tóxico más exagerados o repetidos en productos audiovisuales con los que están familiarizados (series, películas), a los alumnos y alumnas les cuesta detectar estos estereotipos en los mitos clásicos trabajados, cuyos personajes e historias no conocen, y a veces resultan un poco extraños o alejados culturalmente. No se persigue un efecto inmediato, somos conscientes de que esta actividad no va a transformar su conducta a corto plazo, pero sí plantará la semilla, la posibilidad de que sepan cuestionar lo que pueda sucederles en cuanto al amor y los afectos, a ellos o a sus iguales, en el futuro.

Referencias bibliográficas

Ayllón Zapata, A. (20 de noviembre de 2018). *7 mitos del amor romántico que Disney nos ha colado.* Los replicantes. https://www.losreplicantes.com/articulos/siete-mitos-amor-romantico-disney/

Facal López, R., y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

Villar Varela, M., y Barrio Corral, N. (2024). Nuevas perspectivas sobre el amor en la sociedad actual: el surgir de nuevos modelos relacionales y el papel de la Escuela de Pedagogías Feministas. En Sáenz-Rico de Santiago, B. (Dir.). *3er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva: Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1097-1101). Universidad Complutense de Madrid.

Estrategias sociales, emocionales y neuroeducativas para alumnado de altas capacidades y alto potencial

Vanesa Redondo Trujillo
Consejería de Educación Comunidad de Madrid y UNED

Resumen

El aprendizaje social y emocional es un componente crucial en el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades y alto potencial (Yanik y Afat, 2022). Este alumnado puede presentar una intensa sensibilidad emocional, un pensamiento divergente y una elevada conectividad neuronal en determinadas áreas cerebrales, lo que influye en su manera de procesar la información y regular sus emociones (Berboth, y Morawetz, 2021; Solé et al., 2019). La neurociencia ha demostrado que estos rasgos pueden traducirse en una mayor vulnerabilidad a la sobreexcitabilidad emocional y cognitiva, así como dificultades en la integración sensorial, la autorregulación y la interacción social (Winkler y Voight,2016; Wood, et al., 2024). Por tanto, la implementación de estrategias sociales, emocionales y neuroeducativas es fundamental para atender sus necesidades específicas y fomentar su bienestar psicológico.

Desde esta perspectiva, se diseñó una experiencia educativa que combina el conocimiento del funcionamiento cerebral con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, utilizando metodologías activas y experienciales. Este enfoque busca proporcionar al alumnado herramientas que les permita comprender y gestionar mejor sus emociones, fortalecer su autoestima y fomentar su adaptación al entorno escolar y social.

El objetivo del proyecto es fortalecer el aprendizaje social y emocional de alumnado mediante estrategias fundamentadas en la neurociencia y la inteligencia emocional. Para ello, se han diseñado actividades que promuevan la autorregulación emocional, el pensamiento crítico y la cooperación grupal.

Para llevarlo a cabo, se implementaron diversas estrategias y actividades centradas en el autoconocimiento, la empatía y la regulación emocional. Inicialmente, se aplicaron cuestionarios y dinámicas de observación para evaluar el perfil emocional y social del alumnado. Posteriormente, se desarrollaron sesiones específicas sobre el funcionamiento cerebral y los tipos de pensamiento, promoviendo la metacognición y la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Las dinámicas grupales fueron un eje central de la propuesta, ya que permitieron trabajar habilidades de interacción social y resolución de conflictos en un entorno seguro y estructurado. Tanto en el diseño como en la puesta en práctica dicha experiencia educativa se realizó con dos docentes: un orientador educativo y un maestro, lo cual favoreció una perspectiva interdisciplinar y especializada en el desarrollo socioemocional y neuroeducativo.

Los resultados obtenidos reflejan una evolución positiva en diversos aspectos del desarrollo del alumnado. Se observaron mejoras significativas en la comunicación, la cooperación y la autoestima. Los estudiantes mostraron un aumento en su participación e iniciativa, así como un mayor interés en el aprendizaje. También se constató una mejora en la gestión de la frustración y una mayor capacidad para afrontar desafíos de manera más equilibrada.

Asimismo, esta experiencia ha permitido confirmar que la aplicación de estrategias basadas en la neurociencia y la educación social y emocional contribuye de manera efectiva al desarrollo integral del alumnado con altas capacidades (Hoferichter, y Raufelder, 2024). La personalización de las intervenciones, el acompañamiento del equipo docente y la implicación de la orientación educativa fueron clave para el éxito del proyecto (Dianovi et al., 2022; Kavianpour, 2023).

Esta iniciativa resalta la importancia de continuar desarrollando programas específicos para atender las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades, asegurando que su educación no solo se enfoque en su desarrollo intelectual, sino también en su bienestar emocional y social (Durlak, et. al, 2022; González-Ramírez, 2023)

Referencias bibliográficas

Berboth, S., y Morawetz, C. (2021). Amygdala-prefrontal connectivity during emotion regulation: A meta-analysis of psychophysiological interactions. *Neurophsychologia*, 153. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107767.

Dianovi, A., Siregar, D., Mawaddah, I., y Suryaningsih, S. (2022). Guidance and Counselling in Education. *World Psychology*. https://doi.org/10.55849/wp.v1i2.95.

Durlak, J., Mahoney, J., y Boyle, A. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. Psychological Bulletin. https://doi.org/10.1037/bul0000383.

González-Ramírez, C. (2023). Neuroeducation and cognitive development in higher education: innovative approaches and effective practices. *Journal of teaching and Educational Research.* https://doi.org/10.35429/jter.2023.23.9.34.38.

Hoferichter, F., y Raufelder, D. (2024). Mind, brain and education-Neuromechanisms during child development.. *The British journal of educational psychology*. https://doi.org/10.1111/bjep.12702.

Kavianpour, A. (2023). A New Model of Online Team Teaching. *2023* Congress *in Computer Science, Computer Engineering, & Applied Computing (CSCE)*, 2754-2755. https://doi.org/10.1109/csce60160.2023.00453.

Solé-Casals, J., Serra-Grabulosa, J., Romero-García, R., Vilaseca, G., Adan, A., Vilaró, N., Bargalló, N., y Bullmore, E. (2019). Structural brain network of gifted children has a more integrated and versatile topology. *Brain Structure and Function*, 224, 2373 - 2383. https://doi.org/10.1007/s00429-019-01914-9.

Yanik, Z., y Afat, N. (2022). Metacognitive awareness as a predictor of social emotional learning skills in gifted and talented students. *Gifted and Talented International*, 37, 109 - 118. https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2053316.

Winkler, D., y Voight, A. (2016). Giftedness and Overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 60, 243 - 257. https://doi.org/10.1177/0016986216657588.

Wood, V., Bouchard, L., De Wit, E., Martinson, S., y Van Petegem, P. (2024). Prevalence of Emotional, Intellectual, Imaginational, Psychomotor, and Sensual Overexcitabilities in Highly and Profoundly Gifted Children and Adolescents: A Mixed-Methods Study of Development and Developmental Potential. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci14080817.

¿Cómo leer y escribir la micropolítica de la escuela a través de la observación sistemática? Una propuesta a implementar durante el practicum del grado de educación primaria

Macarena Machín Álvarez[1], Begoña Sánchez Torrejón[2]
[1,2]Universidad de Cádiz

Resumen

Fundamentación. El practicum I del grado de educación primaria es un momento crucial en el que se produce el choque entre la complejidad del mundo escolar y los conocimientos y experiencias ideadas y desarrolladas en el aula universitaria; este momento es denominado por autores como Kelchtermans y Ballet (2002) y Veenman (1984) como "praxis shock". Durante esta experiencia de "choque", los futuros maestros y maestras inician un proceso de aprendizaje que autores como Blase y Rogers (1994) han denominado de alfabetización micropolítica, esto es, aprenden a "leer y escribir" la micropolítica de la escuela, entendida ésta como una organización social impregnada de relaciones de poder, conflictos, grupos de interés y metas divergentes. Desde esta perspectiva micropolítica es posible, en palabras de González González (2003) adquirir un conocimiento en profundidad de la realidad en la que uno está inmerso; cuestionar las formas organizativas que quizá solo beneficien a unos pocos; sacar a la luz y analizar críticamente las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro así como las creencias que hay detrás; examinar los procesos y resultados educativos que pueden estar siendo injustos y no equitativos y, finalmente, poner a la luz las mejoras necesarias para la alternativa social, la autonomía y la formación de personas libres y críticas. A ello Bardisa (1997) añade que, desde esta perspectiva de las relaciones micropolíticas, es posible superar la mirada empresarial y burocrática que hasta día de hoy impera en el ámbito de estudio de la organización escolar y que nada tienen que ver con la política educativa. Desde este enfoque se considera fundamental que las y los estudiantes de educación primaria e infantil adquieran esta perspectiva teórica y la pongan en práctica a través de la observación sistemática ya que, por un lado, favorece su inserción sociolaboral futura en cuanto que adquieren una comprensión profunda y rica de la organización escolar y, por otro lado, permite desarrollar el pensamiento crítico en contraposición a un pensamiento de corte técnico-academicista asociado a su profesión y que suele ser el prevalente a largo de la carrera universitaria.

Objetivo: Favorecer el proceso de alfabetización micropolítica del alumnado del grado de educación primaria durante su primer practicum a través de la dotación de instrumentos que le permitan ejercer como observador y observadora crítica e investigadora capaz de confrontar lo aprendido con los hechos, eventos o comportamientos observables en el aula y centro de práctica, identificando las formas de organización del aula y centro escolar, las relaciones que se dan, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las creencias y significados que permean en la cultura del centro así como las dinámicas de poder, los intereses y conflictos o colaboraciones que emergen entre los distintos miembros de la organización escolar durante su estancia en el centro escolar.

Propuesta: Para ello las y los tutores de prácticum se coordinan para elaborar instrumentos de observación que tengan por objetivo indagar en torno a diferentes aspectos de la realidad escolar. Cada instrumento de observación va asociado a un tema que se considera fundamental plasmar en la memoria de prácticas según lo establecido el plan de estudios de esa asignatura. Estos instrumentos integran preguntas abiertas diseñadas por personas expertas en el tema y colaboradores del proyecto. Una vez elaborados los borradores de estos instrumentos temáticos, las preguntas son revisadas y consensuadas con el alumnado de prácticas quienes, dando su consentimiento previo, deciden tomarlas como referencia a la hora de asistir al centro prácticas de manera individual siendo así que no era obligatorio aplicarlas todas ni aplicarlas tal y cómo estaban escritas, sino incentivar su reflexión y observación sobre determinados aspectos de la realidad escolar organizados por temáticas. Una vez registradas estas observaciones, el alumnado plasmaba sus observaciones en el diario de prácticas contrastando la teoría aprendida durante la carrera con los hechos observados, contrastando y dando contenido a conceptos teóricos como inclusión educativo, acción tutorial,

convivencia positiva, entre otros. Asimismo, se promovían espacios de encuentro para que el alumnado pudiera debatir e intercambiar opiniones sobre sobre la realidad escolar con la que se van a encontrar en un futuro próximo.

Resultados: En este sentido, se dotó al alumnado del practicum I de educación primaria (N=38) unos instrumentos de observación (guiones temáticos) y se dieron pautas sobre cómo aplicarlos en el aula y centro de prácticas. El resultado en general fue positivo (según encuesta de valoración) siendo que el alumnado manifiesta que le ha sido de gran utilidad estos guiones, han podido profundizar y detenerse en detalles y temáticas que sin ellos no hubieran abarcado en tanta medida así como recogido información que hubiera podido pasar desapercibida si no hubieran tenido estos instrumentos. En cuanto a las y los docentes del proyecto, consideramos que el impacto de los guiones de observación fue positivo en cuanto a que ha dado una estructura de trabajo al alumnado que por primera vez se enfrenta a unas prácticas así como una base instrumental para conectar, a través de la observación, la teoría dada en las clases universitarias con la práctica. Ante estos resultados, presentamos (y nos fue aprobado) otro proyecto de innovación de cara a publicar los instrumentos como material didáctico dirigido al alumnado.

Conclusiones: Se ha promovido un proceso de alfabetización micropolítica en un contexto determinado por la experiencia vital que se vive el alumnado durante las primeras prácticas del grado de educación primaria así como favorecido la colaboración departamental entre docentes quienes hemos dado continuidad al proyecto inicial.

Referencias bibliográficas

Bardisa, R. T. (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.

Blase, J., y Roberts, J. R. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: Effective principals' impacts on teachers. The *Alberta Journal of Educational Research*, 40 (1), 67–94.

González González, M. T. (2003). Capítulo 8. Las relaciones micropolíticas. En *Organización y Gestión de los centros escolares*. *Dimensiones y procesos.* Pearson Prentice Hall.

Kelchtermans. G. Y Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy:reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37, 755–767.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

SOMOS FORTALEZAS: Una propuesta didáctica con el alumnado de magisterio de educación primaria

Celeste Marcela León Moreno[1], Ginesa Ana López Crespo[2]; María Dolores León Parada[3], Miguel Ángel Benítez Castro[5]
[1,2,3,4,5]Universidad de Zaragoza

Resumen

La victimización escolar entre iguales se define como la experiencia negativa de ser objeto de agresión física, verbal y psicológica realizada por otros compañeros con la finalidad de hacer daño. Lamentablemente, es una problemática todavía muy presente en las aulas y que precisa de intervenciones educativas para reducirla y prevenirla. En este sentido, el profesorado actúa como agente de socialización en el aula, ayudando a su alumnado a desarrollar comportamientos prosociales. "SOMOS FORTALEZAS" plantea una experiencia didáctica de innovación docente realizada en el curso académico 2024-2025 con el alumnado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza (Campus Teruel). En concreto, se llevó a cabo una experiencia piloto con un total de 103 alumnos universitarios. El objetivo ha sido ofrecer un espacio al alumnado a través de la expresión artística para hacerle consciente de las fortalezas humanas que tiene y su rol como modelos de referencia en la prevención de la victimización. Esta propuesta consta de varias partes: 1) Se explica al alumnado las 24 fortalezas humanas según la propuesta de Peterson y Seligman (2004) que todos los seres humanos tenemos y que se pueden cultivar. 2) Deben simbolizar con la metáfora de un árbol aquellas fortalezas que creen que más le caracterizan como tutores educativos y qué pueden influir positivamente en la prevención de la victimización como modelos de aprendizaje. 3) Reflexionan sobre otras fortalezas que creen que como futuros modelos de referencia deberán potenciar a lo largo de su formación académica en el grado. 4) Dentro del tronco deben escribir su nombre y apellidos, su curso y promoción. Debe ser grande y vistoso porque deben sentirse orgullosas de ser un modelo de conducta positivo para su futuro alumnado. 5) Todo el alumnado debe presentar su árbol y explicar la importancia que ellos creen que tienen como futuros modelos de conducta prosocial. Tras su implementación el alumnado informa que esta experiencia es un recurso para reconocer y potenciar sus fortalezas internas, así como aquellas que deberían potenciar a lo largo de su formación académica para ser un modelo positivo de referencia en la prevención de la victimización. Además, el alumnado considera que incorporar las prácticas artísticas enriquece la experiencia educativa y hace que la misma sea más interesante y significativa para el alumnado. Asimismo, el alumnado piensa que este recurso facilita el conocimiento de las dimensiones personales e interpersonales que están implicadas en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Beltrán-Morillas, A. M., Valor-Segura, I. y Expósito, F. (2015). Forgiveness for transgressions in interpersonal relationships. *Psychosocial Intervention, 24*, 71-78

Del Moral, G. y Suárez-Relinque, C. (2020). La categorización familiar como técnica de apoyo al proceso de análisis que sigue la teoría fundamentada. *Gaceta Sanitaria, 34*, 87-90.

Fincham, F. D., Hall, J. H. y Beach, S. R. H. (2005). "Til lack of forgiveness doth us part": Forgiveness and marriage. In E. L. Worthington (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 207-226). New York, NY: Routledge

Barcaccia, B., Howard, B., Pallini, S., & Baiocco, R. (2017). Bullying and the detrimental role of un-forgiveness in adolescents' wellbeing. *Psicothema, 29*, 217-222

Gerlsma, C. y Lugtmeyer, V. (2018). Offense type as determinant of revenge and forgiveness after victimization: Adolescents' responses to injustice and aggression. *Journal of School Violence,17*, 16-27

Govier, T. (2002). *Forgiveness and revenge*. London, England: Routledge

León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Ochoa, G. M. y Ruiz, D. M. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 24*(2), 88-94

Pallarés, E. (2016). *El perdón como fortaleza humana*. Mensajero

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications

La Feria de la Inclusión: Aprendizaje Experiencial mediante Grupos de Expertos para la Formación del Profesorado de Educación Física en Necesidades Educativas Especiales

Carlos David Gómez Carmona[1], Daniel López-Plaza Palomo[2]; Alejandro Moreno Azze[3], Carlos Peñarrubia Lozano[4]

[1,2,3,4]Departamento de Música, Plástica y Expresión Corporal, Área de Didáctica de la Expresión Corporal, Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La formación inicial del profesorado de Educación Primaria en materia de inclusión y adaptaciones en Educación Física es fundamental para garantizar una educación de calidad para todo el alumnado (Lieberman, Houston-Wilson & Grenier, 2024). Específicamente, los estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria a menudo carecen de experiencias prácticas que les permitan comprender las necesidades específicas del alumnado con discapacidad, lo que puede generar inseguridad en su futura práctica docente (Coates & Vickerman, 2008). La combinación de una feria educativa con la metodología de grupos de expertos representa una estrategia innovadora que une el trabajo cooperativo con el aprendizaje experiencial, permitiendo a los futuros maestros desarrollar competencias específicas en la adaptación de actividades físicas y la comprensión profunda de las necesidades educativas especiales. Esta aproximación metodológica se fundamenta en los principios del aprendizaje experiencial y la pedagogía activa, que han demostrado ser particularmente efectivos en la formación inicial del profesorado (Harfitt & Chow, 2018).

Objetivo. Implementar y evaluar una feria educativa basada en grupos de expertos que permita a los estudiantes de la Mención de Educación Física del Grado en Magisterio en Educación Primaria desarrollar competencias en la adaptación de actividades físicas y la comprensión de las necesidades educativas especiales, siguiendo las recomendaciones de diseño universal para el aprendizaje (Gordon, Rose & Meyer, 2016).

Propuesta. La experiencia se estructura en tres fases principales con una duración de 120 minutos, para poder ser incluida durante una práctica específica dentro de la formación del alumnado del Grado en Magisterio en Educación Primaria:

1. **Fase de preparación (40 minutos):** Los estudiantes, organizados en grupos de expertos siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (2009), desarrollan stands informativos sobre diferentes tipos de discapacidad distribuidas de forma aleatoria por el docente. Esta fase incluye:
    - Desarrollo de una pequeña exposición teórica fundamentada en evidencias científicas actuales para poner a los alumnos en contexto de sus habilidades y limitaciones.
    - Búsqueda de dos deportistas referentes que presenten esta discapacidad, indicando sus principales logros y las causas sociales que abanderan para su visibilización.
    - Diseño de actividades físicas adaptadas según los principios de inclusión educativa y creación de retos motores para vivenciar las barreras y necesidades específicas del alumnado.
2. **Fase de implementación de la feria (70 minutos):** Desarrollo de una feria educativa donde cada grupo de expertos gestiona su stand mientras los demás participan como visitantes, permitiendo la experimentación directa de las adaptaciones y retos diseñados. Esta metodología, inspirada en el trabajo de Tant y Watelain (2016), facilita la comprensión empática de las barreras y necesidades específicas del alumnado con discapacidad. El sistema de rotación garantiza que todos los estudiantes experimenten tanto el rol de experto-feriante como el de visitante-aprendiz.

3. **Fase de reflexión (10 minutos):** Sesión final de debate en círculo para analizar la efectividad de la metodología y los aprendizajes alcanzados, siguiendo los principios de la práctica reflexiva en educación física (Schön, 2017).

Resultados. La implementación de la Feria de la Inclusión como estrategia formativa permitió que los futuros docentes:

- Desarrollasen un conocimiento profundo sobre diferentes tipos de discapacidad y sus implicaciones educativas en el área de Educación Física.
- Adquiriesen competencias prácticas en el diseño de actividades físicas adaptadas mediante la creación y gestión de stands educativos.
- Experimentasen de primera mano las barreras y necesidades específicas del alumnado con discapacidad a través de retos motores y simulaciones.
- Mejorasen sus competencias en trabajo cooperativo y comunicación profesional a través de la metodología de grupos de expertos

Además, cabe destacar que la organización del espacio en forma de feria educativa y la rotación de roles (experto-feriante y visitante-aprendiz) favorece un aprendizaje significativo y experiencial, alineándose con las recomendaciones más recientes en formación del profesorado (Vickerman & Maher, 2019).

Conclusiones. La combinación de una feria educativa con la metodología de grupos de expertos demostró ser una herramienta eficaz para la formación inicial de maestros en educación física inclusiva. La experiencia facilitó el desarrollo de competencias profesionales específicas y promovió la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales desde una perspectiva práctica y vivencial. La estructura de la sesión, dividida en fases de preparación, implementación y reflexión, permitió un aprendizaje progresivo y significativo. Por tanto, esta propuesta innovadora podría ser replicada y adaptada en otros contextos de formación inicial del profesorado, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en materia de inclusión.

Referencias bibliográficas

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education–a review. *Support for Learning*, *23*(4), 168-175.

Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. (2016). *Universal design for learning*. Peabody: CAST professional Publishing.

Harfitt, G. J., & Chow, J. M. L. (2018). Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning programme. *Teaching and Teacher Education*, *73*, 120-129.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, *38*(5), 365-379.

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Grenier, M. (2024). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone*. Human Kinetics.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review*, *19*, 1-17.

Vickerman, P., & Maher, A. (2018). *Teaching physical education to children with special educational needs and disabilities*. Routledge.

Aprendizaje-Servicio como estrategia para la formación inicial y continua del profesorado

Elena Domper-Buil[1], Pilar Lasheras-Lalana[2]
[1,2]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La irrupción de los medios digitales en la educación ha estado acompañada de expectativas de transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, prometiendo mayor personalización, interactividad y eficacia. Sin embargo, su implementación no siempre responde a estas expectativas. La inmersión en una sociedad digital no garantiza el desarrollo espontáneo de la competencia digital ni la igualdad de oportunidades en el acceso y uso (Rodríguez-Carracedo y De-la-Barrera-Minervini, 2014).

La alfabetización digital debe integrarse de forma transversal en todos los niveles educativos y extenderse a lo largo de la vida (López y Aguaded, 2015). Las instituciones educativas afrontan el desafío de innovar en sus metodologías en un contexto de rápidos cambios sociales y tecnológicos (Gómez-Parra y Huertas-Abril, 2019; Kukulska-Hulme, 2012). Así, la alfabetización digital de los docentes se torna imprescindible, tanto en el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como en su integración efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hatlevik, Throndsen, Loi y Gudmundsdottir, 2018; Roig-Vila, Mengual-Andrés y Quinto-Medrano, 2015).

La sociedad actual demanda una universidad más comprometida con sus desafíos (Aramburuzabala, 2018). Se requiere una institución académica que equilibre excelencia intelectual y pertinencia social, evitando la mercantilización de la educación (Pring, 2016). John Dewey, referente del Aprendizaje-Servicio (ApS), ya enfatizaba la necesidad de vincular la educación con las necesidades sociales para preparar a los estudiantes para contribuir a la sociedad (Dewey, 1899).

El ApS combina el aprendizaje académico con el compromiso social, promoviendo que los estudiantes apliquen conocimientos en contextos reales. A su vez, genera un espacio de aprendizaje mutuo donde el profesorado reflexiona sobre su práctica docente. Su implementación permite desarrollar soluciones prácticas a problemáticas educativas, facilitando un vínculo con los docentes en activo y contribuyendo a su formación continua.

Objetivo. La asignatura Educación en la Sociedad del Conocimiento (ESoCom) del Grado de Magisterio en Educación Primaria utiliza el Aprendizaje-Servicio (ApS) para mejorar la formación inicial del alumnado y fortalecer la Competencia Digital Docente (Cabero y Almenara, 2020) del profesorado en activo. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos:

- Diseñar propuestas de aplicación práctica adaptadas a las necesidades específicas de contextos educativos concretos.
- Integrar el uso de medios digitales en el desarrollo de estas propuestas, garantizando su alineación con el currículo escolar.
- Elaborar materiales digitales para el aprendizaje, incluyendo recursos interactivos y en línea que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje.

Propuesta. La implementación del proyecto de ApS en la asignatura “Educación en la sociedad del conocimiento” se estructura en cuatro fases principales:

1. Detección de necesidades: Se diseña y distribuye un cuestionario dirigido a docentes en activo para identificar necesidades y desafíos relacionados con el uso de medios digitales en el aula. El alumnado se encarga de llevar a cabo un análisis de las respuestas y elaborar un documento inicial con las necesidades identificadas.
2. Diseño de propuestas prácticas: Los estudiantes, organizados en grupos, diseñan materiales digitales y estrategias educativas basadas en las necesidades detectadas. Inicialmente, elaboran un

primer borrador que comentan y ajustan con el profesorado del centro educativo para la definición de la versión final.

3. Devolución de resultados: Cada grupo elabora un producto multimedia para presentar la propuesta a los docentes participantes. Junto con el envío de la propuesta se adjunta un cuestionario para que el profesorado provea de retroalimentación sobre la propuesta y sobre el desarrollo del proyecto.
4. Análisis y evaluación: Los resultados obtenidos son analizados desde una doble perspectiva. Por un lado, se analiza el feedback de la propuesta y se hacen ajustes de la misma; por otro lado, se evalúa como experiencia formativa para el alumnado universitario y como oportunidad de aprendizaje continuo para los docentes en activo.

El proyecto se llevó a cabo en equipos de 4-5 personas, a lo largo del cuatrimestre, se organizaron sesiones de trabajo presenciales y no presenciales para garantizar el avance progresivo del proyecto.

Resultados. Los resultados preliminares de esta experiencia, aun en desarrollo, revelan diversas implicaciones que impactan tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación continua de los docentes en activo:

La implementación del Aprendizaje-Servicio está permitiendo que el alumnado de Magisterio desarrolle un aprendizaje significativo al trasladar sus conocimientos teóricos a contextos reales. En este proceso, los futuros docentes están fortaleciendo competencias esenciales como la reflexión crítica, la capacidad de resolución de problemas y el diseño de propuestas pedagógicas inclusivas.

Los docentes participantes están valorando un enriquecimiento en su proceso de formación continua. La interacción con el alumnado universitario y la exposición a propuestas pedagógicas innovadoras están propiciando una reflexión crítica sobre la integración de los medios digitales en su práctica docente. En este sentido, cabe destacar que la mera participación en una experiencia formativa centrada en la reflexión sobre sus prácticas, en sí misma, ya es una forma eficaz de aprender (Earnest, 2003).

Conclusiones. El Aprendizaje-Servicio, tal como se ha implementado en esta propuesta, es una estrategia efectiva para la formación inicial y continua del profesorado. Facilita un aprendizaje mutuo entre el profesorado en activo y en formación, alineado con las necesidades del entorno educativo, mientras favorece una integración crítica y reflexiva de los medios digitales en la enseñanza.

Asimismo, el ApS se reafirma como un puente entre la formación universitaria y la sociedad, contribuyendo al desarrollo de competencias digitales en el ámbito educativo. La implicación del profesorado en este proceso enriquece la formación del alumnado universitario y permite que las propuestas sean más pertinentes y contextualizadas.

El ApS promueve una educación inclusiva, conectada con la realidad social y comprometida con la mejora docente. Diseñar propuestas basadas en necesidades reales permite atender la diversidad del alumnado y fomentar prácticas que, lejos de reforzar brechas digitales, promuevan el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje mediadas por la tecnología.

El análisis de la experiencia evidencia que la integración de los medios digitales en la enseñanza no puede concebirse desde un enfoque universalista, sino desde una perspectiva situada que responda a las particularidades de cada contexto educativo.

Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. Naval & E. Arbués (Coords.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Pamplona: Eunsa.

Dewey, J. (1899). *The School and Society.* Chicago: The University of Chicago Press.

Earnest, G. W. (2003). Study abroad: A powerful new approach for developing leadership capacities. *Journal of Leadership Education, 2*(2), 46-56.

Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 8*(1), 88-106. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11095

Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education, 118*, 107–119. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2017.11.011

Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education, 15*(4), 247–254. https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2011.12.002

López, L., & Aguaded, I. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar, 22*(44), 187–195. https://doi.org/10.3916/C44-2015-20

Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.

Rodríguez-Carracedo, M. del C., & De-la-Barrera-Minervini, J. J. (2014). Technological literacy for seniors. Experience in the UNED Senior, Argentina. *Virtualidad, Educación y Ciencia, 5*(9), 56–69.

Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., & Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar, 45*(23), 151–159. https://doi.org/10.3916/C45-2015-16

Reflexionando con el profesorado en formación sobre la innovación para una escuela inclusiva a través de la Tertulia Pedagógica Dialógica

Pilar Lasheras-Lalana[1], Elena Domper-Buil [2]
[1,2]Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. Desde distintos marcos, nacionales e internacionales, se destaca la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa (LOMLOE, 2020; UNESCO, 2020). Al mismo tiempo, la innovación en las escuelas se presenta como un elemento que debe ser puesto al servicio de la transformación del sistema educativo para alcanzar una educación para todos (Margalef y Arenas, 2006). La inclusión requiere una transformación desde abajo, estructural y cultural, que atienda a las necesidades y desigualdades de forma contextualizada (Palacios-Núñez, et al., 2021). Al mismo tiempo, la innovación educativa puede ser interpretada desde una lógica performativa (Ball, 2003) como una necesidad en un mundo globalizado, digitalizado. Además, la investigación muestra que sigue habiendo una gran distancia entre los discursos sobre Educación Inclusiva y las prácticas que luego se desarrollan (Ainscow, 2020).
En relación con lo anterior, la formación inicial del profesorado adquiere importancia. La investigación ha puesto de manifiesto que el pensamiento hegemónico en el futuro profesorado se sigue asentando en modelos tradicionales de educación especial, modelos de déficit y prácticas de exclusión (p. ej. Pérez-Castejón y Vigo-Arrazola, 2024). En este marco, la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) (Fernández et al., 2012) se muestra como una estrategia pedagógica que puede promover la inclusión y la reconstrucción del conocimiento a través del diálogo y la reflexión colectiva de todos los participantes.
OBJETIVO
La presente experiencia se diseña con el propósito de fomentar la reflexión crítica del alumnado de Magisterio sobre los conceptos de Educación Inclusiva e Innovación. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Propiciar un análisis crítico y profundo del concepto de innovación y educación inclusiva mediante la TDP como estrategia didáctica.
- Conocer las experiencias del alumnado sobre el uso de ala TDP.

Propuesta. La presente experiencia didáctica se desarrolla en el marco de la asignatura "Innovación en la escuela inclusiva", impartida a alumnado de cuarto curso del Grado en Magisterio de Educación Infantil durante el curso académico 2024-2025. En total, participan 40 estudiantes, organizados en dos grupos: uno de 18 y otro de 22 alumnos. La propuesta toma como base del proceso de enseñanza-aprendizaje la TDP y se desarrolla en tres fases:

1. Fase previa. El profesorado selecciona 3 textos a abordar en tres sesiones de seminario consecutivas. En la primera sesión se analiza el concepto de Educación Inclusiva; en la segunda, se trabaja el concepto de innovación; y, en la tercera, se aborda el rol del profesorado desde una perspectiva pedagógica crítica.
2. Desarrollo del seminario a través de la TDP: Antes de cada sesión, se solicita al alumnado que realice una lectura previa de los textos y extraiga ideas que le susciten interés. Además, debe recoger ejemplos vividos o experimentados sobre lo que entiende por una práctica de enseñanza inclusiva y por una práctica innovadora.

   Las tres sesiones con TDP siguen la misma estructura. El profesorado inicia la sesión introduciendo el tema a abordar y exponiendo pregunta iniciales abiertas sobre el mismo con el objetivo de favorecer la discusión sobre los conceptos y reflexionar sobre las posibilidades y desafíos de la innovación educativa en el marco de la educación inclusiva.

   A continuación, el alumnado se distribuye en grupos de 6-7 estudiantes, en los que discute y pone en común las ideas principales y elabora argumentos para compartir en una discusión en gran grupo.

Finalmente, cada grupo comparte y expone al resto de compañeros sus interpretaciones y experiencias personales conectadas con los textos.

3. Fase de cierre y evaluación: Al finalizar cada sesión, el alumnado escribe una reflexión personal sobre la experiencia de trabajo a través de la TDP, valorando posibles aportaciones de las sesiones a su aprendizaje. Además, una vez concluidos los tres seminarios, los estudiantes deben elaborar una reflexión que integre las aportaciones de las tres sesiones.

Resultados. El análisis de las percepciones del alumnado sobre la experiencia permite identificar dos ejes de resultados principales. En relación con la reconstrucción conceptual sobre Educación Inclusiva e Innovación, se observa una evolución en la comprensión del concepto de inclusión, superando una visión centrada en la atención a la diversidad hacia un enfoque basado en la transformación del contexto y la cultura escolar. Respecto a la percepción del alumnado sobre la experiencia formativa, el alumnado destacan la importancia de su impacto en el aprendizaje, no obstante, algunos participantes mantienen una visión basada en el modelo de déficit y una concepción superficial de la innovación. En general, el alumnado manifiesta inseguridad e incertidumbre debido a la falta de familiaridad con metodologías de aprendizaje autónomo y reflexivo. Sin embargo, también se evidencian valoraciones positivas, resaltando el aprendizaje colaborativo y la oportunidad de ser escuchados y reconocidos en el proceso formativo. El rol del profesorado como acompañante y guía del proceso es valorado positivamente.

Conclusiones. La implementación de la TDP en la asignatura "Innovación en la Escuela Inclusiva" tiene potencial para reconstruir y profundizar en las creencias y percepciones del alumnado. No obstante, el cambio epistemológico requiere un proceso formativo a largo plazo. Se propone ampliar el uso de estas estrategias en otros contextos educativos, explorando sus posibilidades para abordar problemáticas complejas desde una perspectiva inclusiva y participativa. Asimismo, combinar esta estrategia con observación y análisis de prácticas reales y la colaboración con el profesorado en activo también podría contribuir a una formación inicial y continua del profesorado para el cambio.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, *6*(1), 7-16.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. J*ournal of Education Policy*, *18*(2), 215-228.

Fernández, S., Garvin, R., y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15(4), 113-118. https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861

Margalef, l., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *47*, 13-31.

Pérez-Castejón, D., y Vigo-Arrazola, M. B. (2024). Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. European Journal of Teacher Education, 47(1), 178-195. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702

Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, *24*(2), 24-36.

UNESCO (2020). I*nclusión y educación: Todos son todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. UNESCO. https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

Orientación Educativa y Habilidades para la vida con uso de TIC. Creación de Currículum Vitae de HV.

Raquel Pérez-Ordás[1], Esperanza Cid Romero[2], Esther Ayllon Negrillo[3], Annabella Salamanca Villate[4]
[1,2,3,4]Universidad de Zaragoza

Resumen

Contextualización. El presente trabajo expone un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Zaragoza, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, específicamente en la asignatura "Educación en la Sociedad del Conocimiento". Este proyecto, iniciado en 2021, ha evolucionado en función de las necesidades del alumnado y de la sociedad cambiante.

El proyecto trabaja y desarrolla habilidades emocionales, sociales y cognitivas, y Habilidades para la Vida (HV) a partir de un proyecto de intervención desarrollado con los estudiantes universitarios, utilizando las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el Aprendizaje y la Comunicación (TAC), y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). La Organización Mundial de la Salud (OMS) introdujo por primera vez el concepto de HV en 1999 y, en 2003, definió diez habilidades fundamentales. Estas habilidades se agrupan en tres categorías:

1. **Habilidades Sociales:** Empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales y autoconocimiento.
2. **Habilidades Cognitivas:** Toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.
3. **Habilidades de Afrontamiento:** Solución de problemas, manejo de emociones (incluyendo la ira) y manejo de tensiones y estrés.

El desarrollo de conductas positivas que fomentan el crecimiento personal es esencial para el bienestar de las personas. La OMS define las HV como un "conjunto de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud". Parra (2020) señala que las habilidades para la vida son un conjunto de competencias psicosociales esenciales para el bienestar personal y social.

En esta ocasión, buscamos ampliar el trabajo realizado en las aulas mediante un ejercicio de introspección en el que cada estudiante analiza sus propias HV y crea un currículum vitae personal de estas habilidades. Además, se propone complementarlo con un itinerario de formación donde los estudiantes puedan trazar una ruta para desarrollarse en aquellas habilidades que, tras la autoevaluación, identifiquen como áreas de mejora. Este proyecto incluye propuestas de desarrollo de acciones que optimicen la consecución y evaluación de competencias, adecuando los resultados de aprendizaje a la realidad profesional y respondiendo a nuevos retos sociales.

Este proyecto se alinea perfectamente con las Competencias Transversales de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR). En particular, desarrolla principalmente cuatro:

- **UZ3:** Inteligencia emocional.
- **UZ1:** Trabajo en equipo.
- **UZ4:** Innovación y creatividad.
- **UZ5:** Autoaprendizaje permanente.

De manera transversal, también se trabajan:

- **UZ2:** Pensamiento crítico.
- **RD1:** Valores democráticos y sostenibilidad.

Objetivo. Los objetivos del proyecto de innovación desarrollado fueron:

- Trabajar las Habilidades para la Vida (habilidades emocionales, sociales y cognitivas) utilizando como soporte las TIC, TAC, TEP.
- Elaborar individualmente un currículum vitae personal relacionado con las HV que poseen. Complementarlo con un itinerario de formación donde los estudiantes puedan trazar una ruta para formarse en aquellas habilidades que, tras la autoevaluación, identifiquen como áreas de mejora.

Propuesta. El proyecto se estructura en las siguientes fases:

Fase 1: Coordinación y diseño de la experiencia de desarrollo de competencias personales a través de HV con el uso de TIC y TEP.
Se iniciará un proceso de coordinación entre el profesorado responsable del diseño y la implementación de la experiencia desde un marco interdisciplinar.
Fase 2: Implementación de las metodologías docentes y métodos de evaluación del proyecto de desarrollo de competencias personales a través de HV con el uso de TIC y TEP. Este apartado implica:

1. Conocimiento de las HV.
2. Análisis de las propias HV.
3. Desarrollo de acciones para trabajar las HV.
4. Autoanálisis introspectivo y valoración personal de las propias HV.
5. Elaboración de un CV-informe sobre las propias HV.
6. Elaboración de una ruta para formarse en las HV más carentes.

Fase 3: Monitoreo y evaluación.
El diseño de la parte empírica del proyecto de innovación alterna técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Se utilizarán cuestionarios con preguntas en formato de escala Likert para valorar si se ha producido un cambio en la adquisición de competencias personales y sociales (HV). La parte cualitativa consistirá en un grupo de discusión final realizado por el profesor implicado en el proyecto.
Fase 4: Divulgación de buenas prácticas de innovación docente.
El equipo docente, junto con la experiencia vivida por el alumnado implicado, divulgará la experiencia en distintos foros con la intención de compartir, confrontar y mejorar la experiencia.

Resultados. El proyecto se está llevando a cabo este año. Las mejoras esperadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje están relacionadas con un aumento en la dedicación del estudiante a la adquisición de competencias emocionales, sociales y cognitivas, lo que repercutirá en su desempeño profesional. Se espera obtener mejoras en las HV y el bienestar general del alumnado implicado (Lazarus, 2021).

Conclusiones. El proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Zaragoza ha permitido trabajar de manera efectiva las HV en el contexto universitario, alineándose con las necesidades del alumnado y los desafíos de la sociedad actual. A través de un enfoque basado en la introspección y la formación continua, los estudiantes han tenido la oportunidad de analizar sus propias competencias y diseñar un itinerario de desarrollo personal y profesional.

Además, la combinación de metodologías activas con el uso de TIC, TAC y TEP ha favorecido un aprendizaje dinámico y adaptado a la realidad del siglo XXI. Se espera que este proceso tenga un impacto positivo tanto en el bienestar de los estudiantes como en su desempeño futuro en el ámbito profesional y social. La evaluación continua y la divulgación de esta experiencia permitirán seguir mejorando el proyecto, contribuyendo a la innovación educativa y a la formación de ciudadanos con mayores competencias emocionales, sociales y cognitivas.

Referencias bibliográficas

Lazarus, P.J., Doll, B., Song, S.Y. y Radliff, K. (2021). Transforming school mental health services based on a culturally responsible dual-factor model. *School Psychology Review, 50*, 1-16. doi: 10.1080/2372966X.2021.1968282

Parra, E. (2020). *Habilidades para la vida: Aproximaciones conceptuales*. Fondo Editorial Funlam.

Organización Mundial de la Salud. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions*. from a United Nations inter-agency meeting. WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/66527

Organización Mundial de la Salud. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school.* WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818

Descubriendo referentes LGBTIQ+: propuesta inclusiva en la atención a la diversidad sexogenérica

Begoña Sánchez Torrejón[1], Macarena Machín álvarez[2]
[1,2]Universidad de Cádiz

Resumen

Fundamentación. La importancia de la figura del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, aunque parezca obvio, es uno de los agentes más importantes en dicho proceso , pues la formación del alumnado recae sobre las obligaciones del profesorado y este debe apostar por el respeto a las diferencias del alumnado y a la diversidad existente del aula, en la búsqueda de la equidad educativa... además, debe buscar la manera de que todo el mundo alcance el éxito y obtenga un desarrollo óptimo en su aprendizaje (Santos, 2006). Por todo ello, la formación del profesorado es un elemento imprescindible para la adecuada

inclusión del alumnado LGBTIQ+ en las escuelas. La implicación activa del profesorado en su proceso formativo es necesaria para transmitir una visión educativa sensible con el alumnado LGBTIQ+, respetando la pluralidad y comprometida con la inclusión de todo el alumnado.

Autores como Nieto y Martín proponen: "aumentar la formación del profesorado para actuar frente a ellas, prevenir desde edades más tempranas y educar desde la tolerancia y el respeto a la diversidad" (2016, p. 1151). Además, una buena formación en la materia previene el bullying transfóbico, como afirma Martínez et al. (2013):

> En situaciones de inexistencia de apoyo familiar o del profesorado de los centros educativos, existe una clara vinculación entre el acoso escolar homofóbico que soportan los adolescentes y jóvenes LGTBI+, el sentimiento de desesperanza que experimentan, y el consiguiente riesgo de ideación, planeación e intento de suicidio por su parte. (p. 83)

Debemos enfocar la formación inicial del profesorado hacia la atención a la diversidad sexogenérica, en estas líneas, Lamarca (2013), postula que la formación de profesionales de la educación debe centrarse en la inclusión de todo el alumnado y por ende el alumnado LGBTIQ+. Es cierto que existe la necesidad de acercar al profesorado a la realidad del alumnado LGTBIQ+ y a sus familias para entender las necesidades de estos colectivos. Para poder trabajar con la inclusión en el aula, es muy importante la actitud del profesorado frente a la diversidad. Por lo que se deben realizar cambios en la mentalidad del profesorado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los criterios, poner la mirada en cuanto a una escuela inclusiva. Por ello, es importante plantear desde la formación inicial del profesorado, propuestas prácticas de innovación docente centradas en el fomento de la inclusión a la diversidad sexogenérica, donde el futuro profesorado sea el protagonista del proceso de aprendizaje. Desde este enfoque, desde la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria propiciamos una escuela inclusiva con al alumnado LGBTIQ+.

Objetivo. Formar al alumnado del grado de Educación Primaria en atención a la diversidad sexogenérica a través de la investigación en personas referentes LGBTIQ+, para construir una escuela inclusiva.

Propuesta. Partiendo de comentarios por parte del alumnado y dialogando en clase con el alumnado, el cual alude que desconoce personas referentes LGBTIQ+ en diferentes campos de la Ciencia, Artes,… Surge la experiencia didáctica de innovación de descubrir referentes LGBTIQ+ en diferentes áreas. Para que el alumando conozca personas

- 1ª Fase: Formación en diversidad sexogenérica: En esta fase a través de se formó al alumnado en conceptos claves sobre diversidad sexogénerica a traves de la metodología de flipped clasroom.

- 2ª Fase: Investigación: Por grupos de trabajo, cada grupo investigó a una persona referente LGBTIQ+ en diferentes campos a lo largo de la historia como: Sylvia Rivera, Safo de Lesbo, Marsha P. Johnson, Virginia Woolff, Ifti Nasi, Martha Shelley, Harvey Milk, Audre Lorde, entre otras…
- 3º Fase: Elaboración: Cada grupo elaboro un poster con las aportaciones más relevantes.
- 4º Fase: Exposición: Se realizó una exposición interactiva donde asistió alumnado de otros cursos de Educación Primaria, donde cada grupo explico su poster.
- 5º Fase: Diario y puesta en común de aprendizajes: Para finalizar cada alumno y alumna escribió en un diario los aprendizajes adquiridos y se pusieron en común, propiciando el dialogo conjunto.

Resultados. Como se refleja en la presente experiencia didáctica inclusiva, la formación inicial del profesorado es un pilar básico para poder construir una escuela que atienda a la diversidad sexogenérica; esta investigación demuestra que la necesidad de formar al profesorado para trabajar la diversidad sigue siendo una asignatura pendiente en los planes de formación inicial del profesorado. Se puede decir que, la formación inicial del profesorado con respecto a la atención a la diversidad del alumnado LGBTIQ+, requiere de la reflexión e investigación por parte de estos profesionales en su formación inicial; ya que así descubrirán y construirán sus propios conocimientos sobre cómo se debe realizar una buena educación de calidad. Todo eso para, en definitiva, conseguir una mayor inclusión en el aula de todo el alumnado y avanzar en la inclusión educativa. Es interesante destacar la implicación del alumnado en todo el proceso formativo y el cambio positivo que se ha producido a lo largo de las diversas fases, favoreciendo conocimientos, procedimientos y actitudes**.**

Conclusiones. A modo de conclusiones, se presenta la necesidad de formar de manera crítica y reflexiva en la atención a la diversidad sexogenérica al futuro profesorado para construir una escuela inclusiva. Una escuela inclusiva que visibilice las múltiples orientaciones sexuales e identidades de género, escuela que traspase el bullying LGBTIQfóbico, espacio escolar que desestabiliza la normalidad impuesta. El profesorado debe ser el protagonista activo de su aprendizaje, por ello debe reflexionar sobre su práctica educativa y revisar sus propios prejuicios con el fin de ofrecer nuevas prácticas de socialización al alumnado y ser un modelo, propiciando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas propuestas inclusivas con las diversidades sexo-genéricas.

Referencias bibliográficas

Lamarca, I. (2013). Vulnerabilidad y protección de derechos de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGTB), especialmente de quienes son menores de edad. En G. Roca

Escobar (Comps), *La protección de los derechos humanos por las defensorías del pueblo: actas del I Congreso Internacional del PRADPI*. (pp. 721-735). Madrid: Dykinson.

Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A., & Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, *25*(1), 35-42.

Nieto, M., & Martín, E. (2016). Diversidad sexual y de género: acoso escolar, discriminación, formación y actuaciones desde el centro educativo. XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el Siglo XXI (pág. 1151). Sociedad Española de Pedagogía.

Santos, A.C. (2006). Entre a academia e o activismo: Sociologia, estudos queer e movimento LGBT em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, p. 91-108.

"Agrupamientos específicos de enriquecimiento en Secundaria"

Rut Bosque Becana
IES Padre Moret-Irubide (Pamplona)

Resumen

Fundamentación. Las necesidades académicas del estudiante con altas capacidades con frecuencia no se satisfacen sustancialmente en el aula o en la escuela y, muy a menudo, requieren programas o servicios especializados que no se ofrecen normalmente en el aula regular (Pfeiffer, 2015, citado en Pfeiffer, 2017).
El agrupamiento de los alumnos más capaces tiende a ser el "ámbito menos restrictivo" en el que el aprendizaje tiene lugar, y el modo más efectivo y eficiente para que los centros educativos puedan ofrecer un trabajo con correcto nivel de reto, ofreciendo de esta forma el acceso a un contenido más avanzado en un contexto en el que puedan tener compañeros similares (National Association for Gifted Children, 2009, citado en Tourón, 2012).
Almeida y García (2019) recomiendan los programas de enriquecimiento integrados en las clases como respuesta educativa apropiada a los escolares con altas capacidades, apoyándose en los resultados obtenidos en su estudio. En su investigación observaron que el programa de enriquecimiento desarrollado con el alumnado con altas capacidades en horario lectivo les permitió mejorar sus niveles de adaptación a nivel personal, escolar, social y general, incluso mejoró el rendimiento escolar de algunos de esos estudiantes.
Desde 2019 en el IES Padre Moret Irubide empezamos a tomar conciencia sobre la importancia y el deber de responder a las necesidades del alumnado con altas capacidades, para ello diseñamos el proyecto *Atendiendo al Talento* que, entre sus ejes vertebradores cuenta con una atención específica fuera del aula para el alumnado más dotado.

Objetivo. Los agrupamientos específicos de enriquecimiento para el alumnado con altas capacidades dentro del proyecto *Atendiendo al Talento* persiguen los siguientes objetivos específicos que se muestran a continuación:

- Desarrollar en el alumnado el pensamiento divergente y habilidades de aprender a aprender.
- Aumentar en el alumnado interés por el aprendizaje y motivación por ir al instituto.
- Mejorar en el alumnado las relaciones sociales y su estado emocional.

Propuesta. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades debe darse en el aula ordinaria con una serie de medidas específicas, sin embargo, en nuestro centro apostamos, además, por organizar agrupamientos específicos homogéneos en horario lectivo para este alumnado.
El agrupamiento por capacidad es flexible, y puede realizarse tanto dentro de la misma clase como entre clases, pero es importante entender que el tipo de agrupamiento por sí mismo no produce efectos beneficiosos en el desarrollo de los alumnos si no se produce la adecuada diferenciación basada en los intereses, estilos de aprendizaje y capacidades de los alumnos (Tieso, 2003, en Tourón, 2012). Así en los agrupamientos específicos para alumnado con altas capacidades de nuestro centro personalizamos el proceso de aprendizaje-enseñanza considerando capacidades, intereses y motivaciones del alumnado al que va dirigido; creamos contextos de aprendizaje enriquecido, ofreciendo oportunidades de profundización y ampliación en diferentes áreas del conocimiento. Todo ello se logra mediante el planteamiento al alumnado de actividades que fomentan la experimentación, la investigación y la creación, de forma colaborativa y/o individual dependiendo del contenido y objetivo que se persiga en cada momento.
Tal y como menciona Tourón (2012) el reducido número de participantes en estos agrupamientos y la homogeneidad entre ellos dan lugar entre otros beneficios al apoyo socioemocional de este alumnado, clave para su armónico desarrollo.

Tabla 1
Organización de los agrupamientos de enriquecimiento en el curso 2024-2025.

	1°/2° ESO	3° ESO	4° ESO
Tipo de enriquecimiento	Humanidades	Ciencias	STEM
N° alumnado grupo EC	2 ♀ 7 ♂	6 ♀ 3 ♂	5 ♀ 2 ♂
Sesiones/semana	2	3	3
Asignaturas de las que salen al grupo de EC	Inglés Lengua castellana	Inglés Matemáticas Física-Química	Inglés Matemáticas Lengua castellana
Docente enriquecimiento	Dpto. Lengua C.	Dpto. Física-Química	Dpto. Matemáticas

Es fundamental para que los agrupamientos específicos funcionen que el profesorado tenga un determinado perfil: actitud de apertura y disposición para acompañar al alumnado en el desarrollo de su potencial en todos sus aspectos (cognitivo, social y emocional), actúe como facilitador o guía del aprendizaje y sobre todo flexibilidad para adaptarse a las características de estos chicos y chicas. Conejeros, Gómez y Donoso (2013) señalaban en su estudio algunas de estas competencias docentes como las más valoradas por el alumnado con altas capacidades.

Resultados. Los agrupamientos del proyecto han sido objeto de evaluación en los diferentes cursos escolares en los que se ha realizado, utilizándose dos tipos de cuestionarios diseñados ad hoc, uno para alumnado y otro para familias.

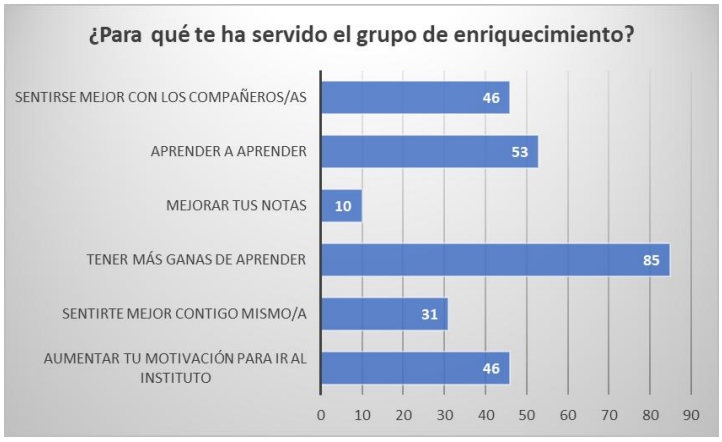
A lo largo de estos cursos, el 93% del alumnado valora la satisfacción general con la participación en el programa como alta o muy alta -escala de 0 (nada satisfecho), a 4 (muy satisfecho)-; la media de satisfacción general del alumnado con el programa fue 3,5 sobre 4.

En cuanto a las familias, su satisfacción general con la participación de sus hijos e hijas en el programa fue 3,7 sobre 4.

El alumnado señala que el asistir a los agrupamientos, ver Figura 1, les ha servido para "tener más ganas de aprender" (85%), "aprender a aprender" (53%) y "aumentar su motivación por acudir al instituto" (46%), el orden es igual que el de las familias, sin embargo, el alumnado considera que les ha servido más para "sentirse mejor con los compañeros/as" (46%) que "consigo mismos", que mencionan las familias.

Figura 1

Opiniones del alumnado sobre participación en los agrupamientos específicos.



Conclusiones. El alumnado con altas capacidades manifiesta unas características que los hace diferentes del resto de su grupo de referencia. Es necesario el reconocimiento de su diversidad para que se les facilite una educación de calidad acorde a sus necesidades, tanto cognitivas como emocionales y sociales.

El éxito de la respuesta educativa que desde nuestro centro damos al alumnado más dotado reside en que los agrupamientos son homogéneos (destinados únicamente a alumnado identificado con altas capacidades), en la calidad diferencial de las actividades que se lleven a cabo en estas sesiones y en el perfil del profesorado que lidera y acompaña a cada grupo.

Si bien los agrupamientos específicos tienen buenos resultados, no podemos pensar que con dos o tres sesiones de enriquecimiento fuera del aula ya hayamos respondido a las necesidades educativas del alumnado más dotado; este alumnado tiene alta capacidad a "tiempo completo" por lo que requiere aprender de forma diferente durante toda la jornada escolar y no solo las sesiones que salen al agrupamiento (Tourón, 2021). El proyecto *Atendiendo al Talento t*iene otros objetivos como: sensibilizar y formar al profesorado, mejorar la atención de este alumnado en el aula ordinaria y difundir estas buenas prácticas a la comunidad educativa para que la atención al alumnado con altas capacidades comience a ser una realidad.

Referencias bibliográficas

Almeida, L. y García, R. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Revista Comunicar,* 60 (27), 39-48. https://doi.org/10.3916/C60-2019-04.

Conejeros-Solar, M. L., Gomez-Arizaga, M. P., y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. 5 (11), 393-411, *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773749

Pfeiffer, S. I. (2017). Altas Capacidades y Desarrollo del Talento en la Infancia y la Juventud. VERSIÓN española por Javier Tourón. Traducción del original por Alba Barco. Universidad Internacional de La Rioja. 24 de mayo de 2017. Recuperado de: https://www.javiertouron.es/altas-capacidades-y-desarrollo-del/

Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro (Coord. y Ed). Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz (pp. 187-230). Grafidridma.

Diversidad Impresa: Innovación educativa e inclusión a través de la impresión 3D en el aula

Abraham Alonso Ayala[1], Juan Lorenzo Lacruz[2]
[1]Colegio Cardenal Xavierre – FESD
[2]Universidad de Zaragoza

Resumen
El proyecto "Diversidad Impresa" fue una iniciativa colaborativa que buscó fomentar la inclusión educativa y la innovación pedagógica a través del uso de tecnologías emergentes, como la impresión 3D. Dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el proyecto tuvo como objetivo principal concienciar sobre la diversidad funcional y promover la empatía y la creatividad mediante el diseño y la fabricación de materiales didácticos adaptados a personas con discapacidad.

Introducción. En el contexto actual de transformación digital en la educación, las tecnologías emergentes, como la impresión 3D, ofrecen nuevas oportunidades para fomentar la inclusión y la innovación en las aulas. El proyecto "Diversidad Impresa" surgió como respuesta a la necesidad de integrar estas tecnologías en el currículo educativo, promoviendo al mismo tiempo valores como la empatía, la colaboración y la concienciación social. Este proyecto, desarrollado mayoritariamente en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria pero con participantes de la Educación para Adultos y la Educación Especial, tuvo como objetivo principal diseñar y fabricar materiales didácticos adaptados a personas con diversidad funcional, involucrando a los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo y significativo.
Un papel destacado en este proyecto fue desempeñado por "la clase roja" del CEE Ntra. Sra. de Lourdes de La Coruña, cuyos estudiantes participaron activamente en el diseño y validación de los materiales adaptados. Su implicación permitió no solo la creación de recursos inclusivos, sino también la generación de un espacio de aprendizaje colaborativo en el que estudiantes con y sin discapacidad trabajaron juntos en un proceso de enseñanza mutua y enriquecimiento compartido.
Para fundamentar esta propuesta, nos inspiramos en la visión de Paulo Freire sobre la educación como un acto de transformación social, donde los estudiantes son agentes activos de su propio aprendizaje y constructores de un mundo más justo e inclusivo (Freire, 1970). Esta perspectiva se alinea con el objetivo de "Diversidad Impresa" de empoderar a los estudiantes para que sean protagonistas en la creación de soluciones inclusivas. Asimismo, retomamos la perspectiva de John Dewey sobre el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes aprenden haciendo y reflexionando sobre sus experiencias (Dewey, 1938). Este enfoque se materializa en el proyecto a través del diseño y fabricación de materiales didácticos adaptados, lo que permite a los estudiantes aprender de manera práctica y significativa.

Metodología. El proyecto se implementó a través de una metodología activa y colaborativa, estructurada en cuatro fases principales:

1. Sensibilización y formación: Los estudiantes recibieron formación sobre diversidad funcional y el uso de herramientas de diseño e impresión 3D.
2. Diseño colaborativo: Los alumnos, organizados en equipos, diseñaron materiales didácticos adaptados a las necesidades específicas de personas con discapacidad.
3. Fabricación y evaluación: Los diseños se materializaron mediante impresión 3D y se evaluaron en colaboración con expertos en diversidad funcional.
4. Difusión: Los resultados del proyecto se compartieron en la comunidad educativa a través de jornadas de divulgación, publicaciones en línea y redes sociales (Facebook, WordPress y Twitter).

Resultados.

1. Impacto en los estudiantes: Desarrollo de habilidades técnicas y transversales.

2. Materiales didácticos adaptados: Creación de más de 20 materiales adaptados.
3. Reconocimiento institucional y mediático: DGA. Difusión en medios como 20 Minutos y Diario de Navarra.
4. Difusión digital: Expansión en redes sociales y publicaciones académicas.

Discusión y conclusiones. "Diversidad Impresa" demostró que la integración de tecnologías emergentes en el aula puede ser una herramienta poderosa para fomentar la inclusión y la innovación educativa. Tal como se destaca en Pérez Estébanez (2017), "Diversidad Impresa" promueve un aprendizaje significativo al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales y relevantes para su comunidad, al tiempo que fomenta el desarrollo de competencias tanto técnicas como transversales, y se centra en la creación de materiales adaptados para personas con diversidad funcional, promoviendo así la inclusión y la valoración de la diversidad en el aula. Asimismo, el proyecto utiliza tecnologías emergentes (impresión 3D) para crear soluciones innovadoras y originales, lo que impulsa la creatividad y la experimentación en el aula.

Además, su enfoque colaborativo y su metodología activa lo convierten en un modelo fácilmente replicable en otros contextos educativos.

Referencias bibliográficas

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Báez Zarabanda, D. E. (Coords.). (2017). *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa*. Editorial Comares.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, *19*(4), 319-335.

Pérez Estébanez, M. (2017). *The room bottom: análisis de la metodología de aprendizaje basado en proyectos y propuesta de actividades*. https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4709/Pérez_Estébanez.pdf?sequence=1

"Diversidad Impresa" Página de Facebook: https://www.facebook.com/diversidadimpresa/

"Diversidad Impresa" Blog en WordPress: https://diversidadimpresa.wordpress.com/

"Diversidad Impresa" Perfil en Twitter: https://x.com/diversimpresa

"Diversidad Impresa" Blog Innovación Educativa DGA: https://dgafprofesorado.catedu.es/2017/02/12/proyecto-colaborativo-escolar-diversidad-impresa/

Noticia en 20 Minutos: https://www.20minutos.es/noticia/2964167/0/profesor-zaragoza-impulsa-proyecto-diversidad-impresa-para-beneficiar-personas-sordociegas/

Artículo en Diario de Navarra: https://www.diariodenavarra.es/noticias/vivir/tecnologia/2017/04/17/articulo_diana_gonzalez_proyecto_diversidad_impresa_527072_3195.html

Narrativas y símbolos en la convivencia intercultural infantil

Ana Gracia Gil[1], Alfonso Burgos Risco[2]; José Javier Luis Tello[3]
[1,2,3]Universidad de Zaragoza

Resumen

La globalización y los flujos migratorios han transformado las sociedades occidentales, generando comunidades cada vez más diversas en los entornos educativos. Esta creciente diversidad no siempre se ha traducido en una integración efectiva. Los menores inmigrantes o hijos de inmigrantes continúan enfrentándose a múltiples desafíos en la construcción de su identidad y sentido de pertenencia (Miklikowska, 2017). Investigaciones recientes han identificado el racismo y la xenofobia como factores determinantes en su proceso educativo y socialización, generando barreras tanto en el aula como en la sociedad en general (Arabi, 2020; UN General Assembly, 2020). Estas dinámicas afectan al rendimiento académico de los menores además de a su bienestar emocional y a su capacidad para establecer relaciones positivas con sus compañeros.

En este contexto, la educación intercultural se presenta como una estrategia clave para promover la equidad en el acceso al aprendizaje y la convivencia intercultural (Gholami, 2023). Sin embargo, a pesar del creciente cuerpo de literatura sobre integración y multiculturalismo, las voces de los propios niños y niñas no se ven representadas en los estudios académicos. Este vacío limita la comprensión de sus experiencias y restringe el desarrollo de estrategias y políticas educativas realmente inclusivas.

Este estudio propone una aproximación lingüística y simbólica a sus vivencias, analizando sus narraciones orales y expresiones gráficas como herramientas para comprender la manera en que conceptualizan la diversidad y la integración. Desde una perspectiva etnográfica, Visacovsky (2016), retomando a Malinowski, enfatiza que los mitos y relatos no solo transmiten hechos, sino que también revelan significados culturales profundos a través de su estructura, tono y recepción por parte del público. En esta misma línea, Basil Bernstein (2003), influenciado por Margaret Mead, analizó cómo el origen social influye en los códigos lingüísticos, determinando patrones de comunicación y transmisión cultural. Su trabajo destaca la manera en que el lenguaje estructura la pertenencia social y configura la forma en que los individuos se posicionan dentro de su entorno.

El objetivo principal de esta investigación es explorar las percepciones y vivencias de niños y niñas en entornos escolares multiculturales, con especial atención a sus experiencias de convivencia e integración. Para ello, se plantea, en primer lugar, analizar los discursos de niños y niñas sobre la diversidad cultural y la convivencia en la escuela, en segundo lugar, examinar los recursos lingüísticos y narrativos que emplean para representar sus vivencias en un contexto intercultural, y finalmente, crear un cortometraje animado basado en sus relatos y dibujos, que sirva como material didáctico y de sensibilización, con el que se pueda contribuir al debate académico sobre la educación intercultural desde una perspectiva participativa y etnográfica.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con una perspectiva etnográfica y participativa, desarrollada en dos centros educativos ubicados en zonas de baja densidad poblacional en Caspe y Teruel. Se fundamenta en el concepto de educación diaspórica (Gholami, 2023), que destaca la importancia de las pedagogías creativas para la construcción del sentido de pertenencia en niños de origen migrante.

El proceso de investigación se estructura en varias fases: primero, se realizarán entrevistas semiestructuradas con niños y niñas de educación primaria, en las que compartirán sus experiencias sobre la convivencia intercultural. Posteriormente, se les pedirá que representen sus percepciones a través de dibujos. En segundo lugar, se analizarán estos relatos desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (Halliday, 1978), con el objetivo de identificar patrones en la manera en que los menores narran su identidad y su integración en la sociedad. Los dibujos y narraciones recogidos serán animados con la colaboración de estudiantes de Bellas Artes, generando un material audiovisual que visibilice las experiencias de los

menores y fomente el debate sobre la diversidad cultural. Este cortometraje se presentará en los centros educativos participantes, y se evaluará su impacto en la sensibilización sobre la convivencia intercultural.

Si bien la investigación aún está en curso, los datos preliminares sugieren que los niños y niñas tienen una percepción ambivalente de las diferencias culturales. Sus relatos reflejan tanto los desafíos que enfrentan (barreras lingüísticas y culturales) como sus estrategias de integración (como la tendencia a agruparse con personas de su misma cultura). Asimismo, se ha observado que sus discursos combinan experiencias personales con discursos aprendidos en el entorno escolar y familiar. Sus dibujos, por otro lado, presentan elementos simbólicos que reflejan su percepción del "otro" y su propio lugar en la comunidad.

Este estudio tiene implicaciones significativas para la investigación académica, y especialmente para la práctica educativa. En el ámbito científico, aporta un marco metodológico innovador para el análisis de las narrativas infantiles en contextos multiculturales, subrayando la importancia de incorporar sus voces en los estudios sobre educación intercultural. Además, contribuye al desarrollo de herramientas pedagógicas basadas en la creatividad y la expresión simbólica, ofreciendo un modelo replicable en otros contextos educativos. El cortometraje animado resultante de este proyecto funcionará como un recurso educativo para fomentar la reflexión en torno a la diversidad cultural en las aulas. La combinación de análisis del discurso y producción artística permite documentar estas vivencias de manera accesible y significativa, promoviendo el diálogo y la sensibilización sobre la interculturalidad.

En un contexto global donde el racismo y la xenofobia continúan representando desafíos estructurales, esta investigación pretende contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas, reforzando el papel de la educación en la promoción de valores democráticos y en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la diversidad.

Referencias bibliográficas

Arabi, H. (2020). El discurso xenófobo en el ámbito político y su impacto social. *Entramado, 16*(1), 166-175. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6085

Bernstein, B. (2003). *Open schools—open society? Towards a theory of educational transmissions* (1st ed.). Routledge.

Burgos Risco, A. (2022). Diseño técnico de recursos como animación documental. Un caso de estudio: la frontera que une. El origen de las tierras de ‘los Manuel’. *Arts, Linguistics, Literature and Language Research Journal, 2*(2). Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.9292222180310

Gholami, R. (2023). Diasporic education in the mainstream school: Creative pedagogies of belonging across time and space. *Educational Review*, 1-17. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2186310

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Miklikowska, M. (2017). Development of anti-immigrant attitudes in adolescence: The role of parents, peers, intergroup friendships, and empathy. *British Journal of Psychology, 108*(3), 626-648. https://doi.org/10.1111/bjop.12236

Pinyol-Jiménez, G., & Organización Internacional para las Migraciones. (2020). *Situación de la población inmigrante en las zonas rurales españolas y su contribución al desarrollo rural: Otra mirada al territorio*. Organización Internacional para las Migraciones.

United Nations General Assembly, 3rd Committee. (2020). *Elimination of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance: Report of the 3rd Committee*. https://digitallibrary.un.org/record/3893738?ln=es&v=pdf

Visacovsky, S. (2020). Lo narrativo y la investigación antropológica sobre la producción de historias. En *Etnografías contemporáneas III: Las narrativas en la investigación antropológica* (pp. 26). Centro de Investigaciones Sociales (CIS)-CONICET/IDES.

Sinergias educativas: aplicación de metodologías colaborativas entre estudiantes de Educación Infantil y Psicología.

María Ángeles Palomar-García
Universidad de Zaragoza

Resumen

El proyecto "Sinergias Educativas" se enmarca en un contexto educativo innovador, donde la colaboración y el trabajo multidisciplinar se convierten en ejes centrales para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación y la psicología. La fundamentación del proyecto se basa en la importancia de promover metodologías colaborativas, activas y multidisciplinares que permitan a estudiantes de Educación Infantil y Psicología intervenir en necesidades reales de centros educativos. Este enfoque parte de la concepción de la formación universitaria como un proceso continuo en el que los estudiantes sean capaces de interpretar y analizar la realidad educativa, identificar las necesidades, elaborar planes de actuación, implementarlos y adaptar su acción en función de los resultados. Esta metodología, no solo favorece la integración de conocimientos y la colaboración entre disciplinas, sino que también potencia competencias clave, como la autoeficacia, el compromiso académico y el desarrollo de habilidades específicas y transversales. Todo ello contribuye a una formación integral y orientada a la práctica profesional, preparando a los futuros docentes y orientadores para afrontar los desafíos del ámbito educativo con una perspectiva crítica y reflexiva. El presente proyecto se planteó con dos objetivos principales. El primero de ellos, evaluar los beneficios derivados de la implementación de metodologías colaborativas, activas y multidisciplinares en relación a los cambios en autoeficacia, compromiso académico y competencias académicas y transversales de los estudiantes. En segundo lugar, identificar qué factores (autoeficacia, compromiso académico y/o competencias transversales) inciden de manera significativa en el desarrollo de las competencias académicas.

Para ello, se contó con una muestra de 57 estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil (53 mujeres, con una edad media de 20,5 años). La propuesta se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 2024/25 en dos asignaturas universitarias: "Prevención de las Dificultades de Aprendizaje" (Grado en Magisterio en Educación Infantil, 2º curso) y "Dificultades y Necesidades en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje" (Grado en Psicología, 3er curso). Previamente al inicio de las actividades colaborativas, se administraron cuestionarios online (Tiempo 1, en septiembre) que median variables como autoeficacia percibida, mediante la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (Palenzuela, 1983); compromiso académico, mediante el cuestionario *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2002); y las competencias académicas y transversales, mediante un cuestionario desarrollado ad hoc. Durante el desarrollo de la práctica –que se extendió entre septiembre y diciembre–, los estudiantes trabajaron en la elaboración de una propuesta de intervención orientada a la prevención de dificultades de aprendizaje, partiendo de una situación real en el ámbito social y educativo de la provincia de Teruel. Finalmente, al concluir las actividades colaborativas, se volvieron a administrar los cuestionarios (Tiempo 2, entre noviembre y diciembre) para evaluar los cambios producidos.

Los resultados muestran una mejora significativa en la autoeficacia académica [t (56) = -2.587, p=.012] y en el desarrollo de competencias tanto académicas [t (56) = -9.128, p < .001] como transversales [t (56) = -3.015, p =.004], tras la implementación de las metodologías colaborativas y activas. Además, se encontró que las variables significativamente más relacionadas con las competencias académicas al finalizar la asignatura fueron la autoeficacia (r= .425, p <. 001), el compromiso académico (r=. 421, p=.001), y las competencias transversales (r = .79, p < .001).

En conclusión, "Sinergias Educativas" se presenta como un ejemplo claro de cómo la implementación de metodologías colaborativas y multidisciplinares tiene un impacto positivo en la autoeficacia y el desarrollo de competencias transversales y académicas en el alumnado. Además, los estudiantes que perciben mayores

competencias académicas son aquellos con una mayor percepción de autoeficacia, un mayor compromiso académico y un mayor desarrollo de competencias transversales. Este proyecto constituye un claro ejemplo de cómo la innovación educativa puede facilitar la creación de sinergias entre distintas áreas de conocimiento, contribuyendo significativamente a la mejora de la calidad educativa y permitiendo el desarrollo de competencias profesionales que les ayuden a abordar los retos de la educación actual.

Referencias bibliográficas

Palenzuela, D. L. (1983). Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 38*(1), 139-154.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 3*(1), 71–92.

El trabajo de saberes de física en el aula de Educación Primaria. La luz y sus propiedades

Jesús María Mora Mur
Universidad de Zaragoza

Resumen

Se presenta en esta comunicación una propuesta educativa para trabajar saberes de física en el aula de Educación Primaria, en el área de Ciencias Naturales. Se parte de las experiencias en las que se detectó que el alumnado de 9 o 10 años comienza a ver diferentes fenómenos físicos, dándoles una explicación no científica por la falta de trabajo específico en el aula en lo referente a la materia (Board on Science Education, 2012; Bouwens, 1987; Fyttas et al., 2013; Ravanis & Boilevin, 2009). Para evitar instaurar ideas erróneas en el alumnado por falta de profundización, se han realizado estudios en los que se trabajan los conceptos físicos mediante una modelización a través de las prácticas y experiencias científicas (De Luca et al., 2023). Se modifica así el planteamiento de enseñanza científica tradicional, que considera correcta la enseñanza limitada a transmitir conceptos, leyes o teorías en favor de métodos y técnicas que permiten al alumnado articular un pensamiento en referencia a los fenómenos físicos que vemos en la vida cotidiana (De Luca et al., 2023; Pujol, 2007). El objeto de la enseñanza es, pues, vincularla con la realidad que el alumnado conoce y acercarla a la clase mediante el trabajo práctico y vivencial. Cabe destacar que la legislación educativa actual sigue las mismas tendencias en lo referente a la metodología de trabajo, primando la indagación y la importancia de los entornos digitales para dotar al estudiantado de herramientas que le permitan resolver los problemas propuestos (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria., 2022).

Se pretende, en último término, compartir la propuesta educativa de trabajo con los saberes de física en el aula de primaria. Específicamente, se consagran los saberes a la luz y sus propiedades, con un lugar principal para la reflexión y la refracción de la luz.

La propuesta consta de diferentes situaciones de aprendizaje en las que se parte de las ideas que el alumnado tiene acerca del fenómeno para modificarlas, si procede y articular las sesiones (Campanario & Otero, 2000). Se trabajarán la propagación de la luz en línea recta, la diferencia entre fuente de luz y objeto iluminado, así como las sombras y su formación, la reflexión, refracción, la interferencia y la difracción. El método didáctico es el de indagación, así como el uso de modelos. Estos métodos se concretan en las técnicas didácticas de la mayéutica, aprendizaje cooperativo, experimento, cuaderno personal y simulación (Quintas Hijós, 2022).

Se divide la propuesta en 7 situaciones de aprendizaje, evaluadas mediante diferentes instrumentos de evaluación ponderados. Se comienza con una evaluación inicial de forma cooperativa para seguir trabajando los conceptos y procedimientos antes mencionados en cada sesión. Se utilizan diversos experimentos que el alumnado puede hacer con supervisión, además de simulaciones mediante el laboratorio virtual de PhET (Khofifah et al., 2024; *PhET Interactive Simulations*, s. f.)

En suma, mediante la propuesta se especifican actividades secuenciadas para que los profesionales de la educación trabajen los contenidos físicos en materia de la luz atendiendo al desarrollo evolutivo del alumnado y permitiendo un aprendizaje significativo (Ravanis & Boilevin, 2009). Mediante la modelización a través de la práctica se permite que el alumnado acceda a conceptos que pueden ser excesivamente abstractos mediante un estilo tradicional. Se hace uso de la física como ciencia experimental, en la que la realidad se puede caracterizar y mostrar para permitir una comprensión más profunda. En otro orden de cosas, la atención a la diversidad se propicia mediante las metodologías activas utilizadas, la experimentación y el aprendizaje cooperativo, que son útiles para todo el alumnado en tanto en cuanto permiten la tutorización entre iguales, así como la concreción de conceptos abstractos. Además, las actividades quedan secuenciadas de forma gradada en dificultad y vinculadas con la realidad cotidiana, lo cual permite una aproximación mejor a los conceptos además de un aprendizaje significativo, que posibilita una mejor atención a las diferencias individuales del alumnado.

En conclusión, la propuesta invita a trabajar estos conceptos en las aulas de primaria con un enfoque de indagación, mediante el cual se permite al alumnado la visualización del fenómeno para propiciar una mejor comprensión. Se eliminan concepciones que no van en línea con las tesis aceptadas por la comunidad científica a la vez que implica al estudiantado en el proceso de aprendizaje de los fenómenos físicos de una manera concreta.

Referencias bibliográficas

Board on Science Education (with Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, & National Research Council). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165

Bouwens, R. E. A. (1987). Misconceptions among pupils regarding geometrical optics. *Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics. Proceedings of the International Seminar*, *3*, 23-38.

Campanario, J. M., & Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 155-169.

De Luca, R., Faella, O., & Stabile, A. (2023). Real-world phenomena as useful tools in physics teaching. *NUOVO CIMENTO C-COLLOQUIA AND COMMUNICATIONS IN PHYSICS*, *46*(6), 205. https://doi.org/10.1393/ncc/i2023-23205-8

Fyttas, G., Komis, V., & Ravanis, K. (2013). Ninth grade students' mental representations of the refraction of light: Didactic implications. *Rev. Mex. Fis. E*.

Khofifah, K., Yuliani, H., & Santiani, S. (2024). Meta-Analysis: The Effect of PhET Simulation Media on Enhancing Conceptual Understanding in Physics Learning. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika*, *7*, 532. https://doi.org/10.20527/jipf.v7i3.9046

PhET Interactive Simulations. (s. f.). PhET. Recuperado 25 de enero de 2024, de https://phet.colorado.edu/

Pujol, R. M. (2007). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria.* (1ª ed.). Síntesis.

Quintas Hijós, A. (2022). Diseño de una baraja para trabajar Didáctica General en la asignatura "Materiales y recursos didácticos". *Revista educación, investigación, innovación y transferencia*, *2*, 68-89.

Ravanis, K., & Boilevin, J. (2009). A comparative approach to the representation of light for five-, eight and ten-year-old chlidren: Didactical perspectives. *Journal of Baltic Science Education*, *8*, 182-190.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria., Pub. L. No. 157/2022, 119 (2022). https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf

Experiencia didáctica. Creación de bibliotecas de aula.

María Pilar Serrano Sánchez
Universidad de San Jorge

Resumen

Fundamentación. En la Universidad San Jorge, dentro de sus pilares fundamentales, se encuentra el compromiso de dar una formación integradora, preparando a futuros profesionales aportándoles los saberes, habilidades y recursos necesarios para superar los desafíos que en su futuro profesional se encontrará; así como el compromiso social.

Así pues, en los grados de Educación Primaria e Infantil, se apuesta por que los estudiantes tengan una visión de la realidad educativa a través de experiencias en todos los campos dentro de la comunidad. Es por ello por lo que desde sus primeros pasos en la universidad se llevan a cabo diferentes actividades, proyectos, metodologías, etc. Siempre centradas en las realidades que se podrán encontrar en su futuro profesional, con el fin de darles las herramientas necesarias para afrontarlas.

Una de las necesidades que la educación de hoy en día presenta está relacionada con la gran tarea de fomentar la lectura. Esta se puede definir como un conjunto de actividades, estrategias y propuestas variadas que se orientan hacia un objetivo muy concreto: facilitar el proceso de encuentro progresivo del alumno con el libro, esto es, la construcción de su acercamiento a la lectura y el desarrollo de su competencia literaria (Chaves Salgado, 2015, pp. 2-3). Es por ello por lo que la creación, y el uso del recurso de la biblioteca de aula, utilizado de forma correcta por el docente, puede ser una ayuda en este camino, pues como afirma Parisi-Moreno (*et al.*, 2020, p. 34) "*las bibliotecas, zonas de encuentro entre lectores y libros, insertas en los propios centros escolares, han contribuido de forma muy relevante a fomentar el hábito lector, a despertar el interés hacia la lectura y la escritura*".

Objetivo y propuesta. Como se ha dicho en el anterior apartado, en la universidad se realizan actividades, proyectos y metodologías centradas en la realidad de los colegios de hoy en día. Es por ello por lo que, los alumnos de tercero de los grados de Educación Infantil y Primaria, en la asignatura de la Enseñanza y Aprendizaje de la Lectoescritura, desarrollan una actividad centrada en la planificación y organización de una biblioteca de aula. El objetivo que se busca es que los estudiantes entiendan la importancia del uso de esta herramienta, así como darles las bases para su puesta en marcha.

Resultados. A través de esta actividad, los alumnos aprenden la importancia del uso correcto de la biblioteca y los criterios de selección de los diversos ejemplares para su creación. Así pues, como docentes en potencia, los estudiantes desarrollan la capacidad crítica por seleccionar el material de lectura siendo conscientes, en primer lugar, que no todos los libros cumplen con el proyecto educativo que un maestro pretende llevar a cabo y en segundo, que la realidad educativa y social del alumnado de un centro dista mucho de la de otro.

Para ello será de gran utilidad, así como ayuda, el conocimiento de los recursos que existen para adquirir ejemplares de libros (prestamos bibliotecarios, maleta viajera, editoriales, etc.) y así enriquecer la biblioteca de aula.

Conclusión. Podemos concluir diciendo que con este proyecto los estudiantes entienden la importancia que radica en ellos, como agentes educativos, el papel de mediadores y facilitadores de la lectura a sus próximos alumnos.

Hoy en día, tanto en las aulas de infantil como en las de primaria, la lectura y el fomento lector por parte de todo el equipo educativo; según en qué escuelas, es tan solo una fantasía o un pequeño punto dentro del PCL del centro educativo. Es por ello necesario que el alumnado que representa a los futuros docentes del

mañana reflexione sobre estos hechos y, observen las dificultades reales que se dan a la hora de preparar con rigurosidad, profesionalidad y conocimientos esta gran herramienta; como es la biblioteca de aula.

Referencias bibliográficas

Chaves Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *e-Ciencias de la información, 5*(2), 1-17.

Parisi-Moreno, V., Selfa Sastre, M. y Llonch-Molina, N. (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos.* 19(1), 32-42.

De la Memoria Cultural a la Creación Compartida: una Propuesta Educativa y Antropológica Transgeneracional

Esther C. González Alonso[1], Jesús M. Aparicio Gervás [2]; Ana Santos Gómez[3]
[1,2]Universidad de Valladolid
[3]Igualdad.online

Resumen

La educación es un proceso dinámico que integra el pasado, responde a las necesidades del presente y proyecta el conocimiento hacia el futuro. En este contexto, Aparici y García Marín, (2018) defienden que la educación debe preparar para el mundo que viene, y es en este aspecto donde la transmisión del patrimonio cultural material e inmaterial resulta clave para la construcción de identidades individuales y colectivas.

Esta experiencia responde a una visión holística de la educación, donde la antropología y la pedagogía convergen para desarrollar una propuesta innovadora de aprendizaje intergeneracional e intercultural. Se justifica en los principios fundamentales de la educación intercultural como señalan Aparicio Gervás y Delgado Burgos, (2017) y responde a las recomendaciones de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Asimismo, su esencia es preservar la memoria colectiva y fomentar el aprendizaje continuo, tal como lo indica Navarro (2023), y en esta línea, López-Barajas Zayas (2011), resalta la importancia de concebir el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde una perspectiva antropológica, la cultura es entendida como un diálogo dinámico, entre generaciones pasadas y futuras, mediante la reinterpretación de objetos, historias y símbolos. Para Pinheiro y Cardozo (2020), la creación artística toma relevancia en la transmisión patrimonial y a su vez, la narración de microrrelatos constituyen herramientas fundamentales para este proceso de transmisión y resignificación, con la participación activa del alumnado universitario como mediadores y facilitadores del aprendizaje.

El objetivo general de esta experiencia didáctica-social es fomentar la transmisión del patrimonio cultural material e inmaterial a través de la creación de objetos en un entorno intercultural e intergeneracional, promoviendo el diálogo entre generaciones y culturas, como indica Caba Collado, (2001), y fortaleciendo la educación integral del alumnado universitario colaborando en la mediación y validación del proceso educativo. Entre los objetivos específicos se encuentran la facilitación de la interacción transgeneracional a través de la creación conjunta de objetos, en la que las personas mayores aportan su experiencia cultural y los niños y niñas los transforman y finalizan; la promoción del diálogo intercultural mediante la inclusión de personas de diferentes culturas en la creación artística; la utilización de los objetos y microrrelatos generados como herramientas pedagógicas para el entendimiento mutuo y el respeto por la diversidad; el desarrollo en el alumnado de la capacidad de mediación y validación de narraciones intergeneracionales, organizando y sistematizando los relatos generados, y, finalmente, la evaluación del impacto de las acciones mediante una investigación cualitativa que emplea la observación participante y la recogida de datos gráficos y audiovisuales.

La metodología utilizada se basa en el enfoque del Aprendizaje-Servicio (ApS), validado por diversos autores (Aramburuzabala, 2013; Aval de Hevia, 2016; Ferrán-Zubillaga & Guinot-Viciano, 2012; Ochoa Cervantes et al., 2018), con tres colectivos principales: En primer lugar, las personas mayores, encargadas de iniciar la creación de los objetos artísticos y transmitir los saberes y tradiciones asociadas. En segundo lugar, las niñas y niños en edad escolar, quienes intervienen en la transformación y finalización de los objetos, resignificándolos desde su experiencia y contexto. Por último, el alumnado, asume la tarea de mediación, siendo facilitador e investigador en el proceso, documentando la experiencia, recogiendo testimonios y elaborando materiales educativos resultantes.

La elaboración de microrrelatos sirve como herramienta para que cada generación otorgue significado a los objetos, generando un registro simbólico de las interpretaciones de cada participante. Estos relatos son

organizados y validados pedagógicamente por el alumnado universitario, asegurando su coherencia didáctica y su aplicabilidad en futuros contextos educativos.

Los resultados parciales obtenidos hasta el momento reflejan un impacto positivo en las personas participantes y en la transferencia del conocimiento en el ámbito educativo y comunitario.

Desde la perspectiva social, se observa un fortalecimiento en la interacción intergeneracionales, generando sentido de comunidad y pertenencia. Las personas participantes, como demuestran diversas experiencias (Cuenca López et al., 2020; Z. García Valecillo, 2009; Z. S. García Valecillo, 2014), desarrollan mayor conciencia sobre el valor del patrimonio cultural como elemento identitario, y la exposición final visibiliza el trabajo realizado y los resultados obtenidos. Desde la formación de formadores, el alumnado universitario adquiere competencias en mediación cultural, análisis de narrativas y gestión de proyectos educativos. Asimismo, se fomenta el pensamiento crítico y reflexivo en la interpretación cultural y del patrimonio desde una perspectiva holística, desarrollando estrategias pedagógicas innovadoras aplicables a la educación primaria y secundaria.

En el ámbito de la producción científica, se genera material audiovisual y documental que se convierte en un recurso didáctico futuras formaciones. La observación participante, permite obtener datos cualitativos relevantes para los objetivos planteados y se trata de una técnica clave en la investigación cualitativa y mixta (Merlino, 2021; Delgado & Gutiérrez, 2009; Hernández Sampieri et al., 2006; Jorge Sierra, 2002; Rodríguez Gómez et al., 2005), permite obtener datos relevantes sobre las dinámicas de transmisión cultural y el impacto del aprendizaje intergeneracional en los colectivos involucrados.

La innovación radica en la integración de la creación artística, la narración oral, la mediación educativa y el establecimiento de diálogo activo como apunta Rodríguez, (2019). La experiencia demuestra que la combinación de estos elementos favorece la transmisión del conocimiento y la resignificación del patrimonio cultural, promoviendo el encuentro intergeneracional y el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza colectiva.

Además, la implicación en el ámbito comunitario propicia un espacio de intercambio y construcción colectiva, en el que el patrimonio cultural no solo se conserva, sino que también se transforma y enriquece a través de la interacción de diferentes generaciones y perspectivas.

El potencial de esta experiencia, trasciende el contexto en el que se desarrolla, ya que su diseño metodológico permite su replicabilidad en distintos entornos educativos y culturales. Su desarrollo contribuye a la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y conectada con las realidades sociales contemporáneas. A medida que avanza, se espera que los resultados continúen alimentando la reflexión y la práctica educativa en el marco de la educación intercultural y la formación de formadores, consolidándose como una referencia en la articulación entre la educación, la antropología y la innovación pedagógica.

Referencias bibliográficas

Aparici, R., & García Marín, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene* (2ª ed. amp). Gedisa.

Aparicio Gervás, J. M., & Delgado Burgos, M. Á. (2017). *Educación Intercultural*. La Sombra de Caín.

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.

Aval de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: Una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, *2*, 3-32.

Caba Collado, M. de los Á. de la. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales. *Bordón*, *53*(1), 7-19.

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., & Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, *49*(1), 45-54. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Delgado, J. M., & Gutierrez, J. (2009). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Editorial Sintesis.

Ferrán-Zubillaga, A., & Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, *12*(Addenda), 187-195. https://doi.org/10.5218/prts.2012.0020

García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS Revista de turismo y patrimonio cultural*, *7*(2), 281-296. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2009.07.019

García Valecillo, Z. S. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *Clío History and History Teaching*, *40*, 9-12.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed). McGraw-Hill.

Jorge Sierra, E. (2002). *La investigación social y el dato complejo: Una primera aproximación*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. https://search.ebscohost.com/direct.asp?db=sih&jid=87QE&scope=site

López-Barajas Zayas, E. O. N., María del Carmen; Albert Gómez, María José. (2011). *El paradigma de la Educación continua*. Narcea Ediciones.

Merlino, A. (2021). Análisis de datos en investigación cualitativa: Cómo abordar, procesar e interpretar datos provenientes de estudios cualitativos. Ediciones Simionema.

Navarro, J. (2023). *Una historia compartida/ Con ellos, sin ellos, por ellos, frente a ellos*. Plaza & Janés.

Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L. M., & Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*, 15-34. https://doi.org/10.35362/rie7602846

Pinheiro, L. P., & Cardozo, P. F. (2020). Educação patrimonial: Uma ferramenta de ensino aprendizagem nas aulas de Arte. *TEXTURA - ULBRA*, *22*(51). https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5373

Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (2015). ONU.

Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E., & Gil Flores, J. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rodríguez, M. (2019). La educación patrimonial transcompleja que emerge de la relación patrimonial cultural – identidad – y ciudadanía. *Educación y Humanismo*, *21*(36), 93-112. https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3074

Desarrollo de habilidades blandas a través de un videojuego para la integración laboral de jóvenes en entornos vulnerables

Roberto Soto[1], Melchor Gómez[2]; Moussa Boumadan[3]
[1]Universidad de Valladolid
[2,3]Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En el marco del proyecto Erasmus+ Emplogame 2022-1-ES01-KA220-SCH-000085050, el equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad de Valladolid (UVA) están llevando a cabo el desarrollo de un videojuego para fomentar la mejora de las habilidades blandas con jóvenes en entornos vulnerables que potencie su empleabilidad y sus competencias digitales.

En esta experiencia se presenta la planificación de la ontología y mecánicas del juego, así como el desarrollo de los escenarios digitales en los que se lleva a cabo.

El juego consiste en un RPG (Rol Playing Game) de mundo abierto en el que un jugador va interactuando con diferentes avatares y personajes para adquirir habilidades que podrán favorecer su integración sociolaboral. El RPG es un formato de videojuego que favorece la simulación de entornos reales en los que tendrán que vivenciar situaciones características del proceso de búsqueda de empleo. Se estructura en cuatro niveles que responden a las necesidades del alumnado. Estos cuatro niveles se definieron a partir de un análisis sociolaboral de los países participantes en el proyecto: España, Bulgaria y Turquía.

El nivel 1 es una dinámica a modo de tutorial que ayuda al jugador aprender a manejarse en el entorno del videojuego, y a su vez entrar en contacto con el entorno clave de los procesos de empleabilidad, que es la oficina de búsqueda de empleo.

El nivel 2 es un escenario que presenta el centro comercial como base de referencia y ofrece los elementos de interacción que dan los primeros consejos para entender los factores elementales de la búsqueda de empleo efectiva.

En el nivel 3 se ofrecen distintos establecimientos del centro comercial en el que el jugador podrá optar a empleos concretos: una floristería, una tienda de comida rápida, una cafetería, una tienda de alimentación, una tienda de ropa y seguridad y mantenimiento.

El nivel 4 es la pantalla final, en la que se lleva a cabo una entrevista con el director del centro comercial en la que se busca poner a prueba las habilidades adquiridas en las interacciones llevadas a cabo en los oficios de los niveles anteriores.

Durante todo el videojuego se van adquiriendo monedas a cambio de actuaciones e interacciones, que fomentan la motivación del jugador por aprender y explorar los diferentes escenarios. Estas monedas se pueden intercambiar en el nivel final por un tipo de contrato de los ofrecidos por el director del centro.

La mecánica del juego tiene como objetivo principal que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en la búsqueda activa de empleo en este entorno digital para superar las barreras que se encuentran en los entornos reales.

Uso responsable de la Inteligencia Artificial en el desarrollo de la Competencia Digital Docente

Melchor Gómez [1], Anna Cejudo[2]; Arturo Cavanna[3]
[1,3]Universidad Autónoma de Madrid
[2]Microsoft Founderz

Resumen

La inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una herramienta clave en la educación, redefiniendo la manera en que los docentes acceden, procesan y transmiten el conocimiento. Sin embargo, su implementación conlleva un desafío esencial: garantizar su uso responsable sin comprometer la ética, la privacidad o la autonomía pedagógica.

La competencia digital docente, según el Marco Europeo DigCompEdu, abarca el uso crítico y creativo de las tecnologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Redecker & Punie, 2017). La IA puede contribuir a este desarrollo en diversas áreas: desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de tareas administrativas, pasando por el análisis de datos educativos para la toma de decisiones informadas. Sin embargo, su uso requiere una formación específica que permita a los docentes comprender sus alcances y limitaciones.

Un uso responsable de la IA en educación implica varios principios fundamentales. En primer lugar, la transparencia: los docentes deben conocer cómo funcionan las herramientas de IA y los criterios que utilizan para ofrecer recomendaciones. En segundo lugar, la equidad: la IA no debe perpetuar sesgos o desigualdades, sino garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. En tercer lugar, la ética: es fundamental respetar la privacidad de los datos y la autonomía del profesorado en la toma de decisiones pedagógicas.

Para ello, es imprescindible una formación docente en IA que vaya más allá del uso instrumental de la tecnología. Los educadores deben adquirir competencias para evaluar la fiabilidad de las herramientas, integrar la IA en el currículo de manera efectiva y fomentar un pensamiento crítico en los estudiantes sobre su impacto en la sociedad.

Por estas razones se crea la Cátedra ERIA (https://catedraeria.com) para el uso responsable de la IA y la empleabilidad, que desde la UAM tiene como objetivo principal facilitar la implementación de modelos responsables de IA en las instituciones educativas y en los docentes. Se hace en colaboración con Founderz y Microsoft y trabaja desde 4 líneas de acción (Cátedra ERIA, 2023):

- Análisis de los últimos avances en materia de IA responsable (RAI) en las instituciones españolas más punteras, elaborando informes sobre el uso responsable de IA y la empleabilidad de jóvenes formados en IA.
- Creación de herramientas y marcos abiertos para que usuarios y organizaciones adopten prácticas responsables en IA. Un primer ejemplo es el primer toolkit de Responsabilidad en IA dirigido a usuarios, creado por Founderz en colaboración con Microsoft.
- Divulgación de las buenas prácticas de IA responsable y apoyo en la mejora de la empleabilidad juvenil desde estas buenas prácticas
- Creación e implementación de formaciones en IA para jóvenes, docentes, profesionales en general e instituciones.

La inteligencia artificial es una aliada para el desarrollo de la competencia digital docente, siempre que su uso sea reflexivo, ético y orientado a la mejora educativa. La clave está en la formación, en la conciencia crítica y en el compromiso con una educación inclusiva y de calidad en la era digital.

Referencias bibliográficas

Cátedra ERIA. (2023). *Empleabilidad y Responsabilidad en la Inteligencia Artificial*. Universidad Autónoma de Madrid. https://catedraeria.com

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Formación docente inicial y uso de la Inteligencia Artificial en el desarrollo de las capacidades formativas

Moussa Boumadan[1], Arturo Cavanna[2]; Roberto Soto[3]
[1,2]Universidad Autónoma de Madrid
[1,2,3]Universidad de Valladolid

Resumen

El Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea establece la obligación de que los creadores e implementadores de IA estén debidamente formados (Reglamento (UE) 2023/1113 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de junio de 2023, sobre normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican determinados actos legislativos de la Unión, DOUE L 295/1, 21.06.2023). En este contexto, el proyecto de innovación docente FPYE_026.24_INN Recursos para el uso responsable de la Inteligencia Artificial (RAI) en el desarrollo profesional y de habilidades docentes busca validar enfoques metodológicos de alfabetización en inteligencia artificial.

Este proyecto busca capacitar a docentes en formación inicial, proporcionándoles habilidades para diseñar experiencias didácticas que fomenten la alfabetización digital en inteligencia artificial (IA). A través del uso de herramientas de IA para la creación de textos, imágenes, vídeos y avatares, los participantes explorarán estrategias para integrar la IA en procesos de enseñanza desde una perspectiva ética y responsable.

El programa se desarrolla en sesiones en las que los docentes construyen propuestas formativas para abordar la alfabetización informacional en IA en sus futuras aulas. Estas sesiones responden a un análisis de las competencias digitales y pedagógicas necesarias en la era digital.

En la primera etapa, los participantes adquieren conocimientos fundamentales sobre la IA y su aplicación en la educación, incluyendo aspectos éticos y normativos establecidos en la Ley de Inteligencia Artificial de la Unión Europea. Posteriormente, trabajan en la creación de materiales educativos apoyados en IA, explorando herramientas de generación de contenido y optimización de prompts para mejorar la calidad y relevancia de los materiales didácticos.

En la siguiente fase, los docentes diseñan secuencias didácticas que integran la IA de manera efectiva en el aula, adaptando contenidos y metodologías a las necesidades del alumnado. Se fomenta la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten el acceso a la información y desarrollen el pensamiento crítico y la creatividad.

El proceso concluye con la presentación y evaluación de los proyectos formativos diseñados por los docentes, quienes reciben retroalimentación en sesiones de revisión entre pares. Esta fase refuerza la importancia del uso responsable de la IA en la educación, promoviendo prácticas pedagógicas alineadas con principios éticos y educativos sólidos.

El objetivo principal es que los docentes en formación inicial adquieran habilidades prácticas y teóricas para integrar la IA en sus futuras aulas, asegurando que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos críticos y activos en el uso de la IA. Este proyecto fortalece las competencias digitales del profesorado y contribuye a una alfabetización en IA con un impacto positivo en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Unión Europea. (2023). *Reglamento (UE) 2023/1113 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de junio de 2023, sobre normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican determinados actos legislativos de la Unión.* Diario Oficial de la Unión Europea, L 295/1, 21 de junio de 2023. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32023R1113

Una experiencia de actividad de aprendizaje-servicio en alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Raquel Gimeno Alós

Resumen

El aprendizaje-servicio es una estrategia educativa que combina el servicio comunitario con el aprendizaje curricular, integrando la teoría con la práctica para abordar necesidades reales de la comunidad mientras se logran objetivos académicos y cívicos (Miller et al., 2020; Puig, et al., 2011). Se trata de una metodología basada en la interacción activa con el entorno, que fomenta el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y la inclusión educativa en contextos naturales. En el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), esta estrategia cobra especial relevancia al facilitar la generalización de habilidades y conocimientos a situaciones de su vida cotidiana, promoviendo el desarrollo de competencias sociales, la autonomía y la participación activa en la comunidad (Kasari y Patterson, 2012). Dicha actividad se ha implementado en un centro ordinario con escolarización preferente para alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), dentro del aula destinada al apoyo de este alumnado (aula TEA), como una herramienta de gran interés educativo para superar las barreras al aprendizaje y la participación así como al desarrollo de las competencias básicas en contextos naturales y favoreciendo la educación en valores ofreciendo servicios a la comunidad educativa.

El objetivo principal de esta propuesta es fomentar el desarrollo integral del alumnado con TEA mediante una metodología de aprendizaje-servicio. Este enfoque permite que el alumnado con TEA se enfrente a situaciones de la vida real de forma progresiva y acompañada, favoreciendo la adquisición de competencias en un contexto de apoyo estructurado.

El conjunto de competencias está relacionado no sólo con el desarrollo del conocimiento académico y profesional (aprender a aprender y aprender a hacer), sino también con el desarrollo social (aprender a vivir con otras personas) y personal (aprender a ser) y se desarrollan tanto en la educación formal, como en la no formal y la informal (Mendía, 2012).

En esta actividad nuestros alumnos con autismo realizan compras y servicios en el entorno próximo al centro educativo, atendiendo a los recados y necesidades de la comunidad educativa, que les manifiestan a través de cartas depositadas en el buzón de la puerta del Aula Tea. Los alumnos recogen dichos pedidos leyendo y entendiendo lo que se pide, realizando planificación espacial del recorrido por el barrio a realizar para satisfacer las necesidades de los recados y posteriormente poniendo en práctica todas las estrategias, destrezas y habilidades entrenadas en el colegio en un entorno real. Enfrentándose a desafíos de comunicación oral, habilidades sociales, resolución de problemas, razonamiento lógico-matemático, intercambio de monedas y billetes, entre otros. Todo ello nos conduce a lograr un aprendizaje significativo, funcional y competencial esencial para los alumnos con autismo. Además, favorece la generalización y transferencia de conocimientos a otros contextos, aspectos de especial dificultad en este alumnado.

Por tanto, esta actividad de aprendizaje-servicio combina elementos de entrenamiento en habilidades sociales con aprendizaje experiencial, promoviendo la generalización de competencias en situaciones cotidianas (Collins-Nelsen, et al., 2021; Kasari y Patterson, 2012).

Los beneficios observados en nuestros alumnos incluyen diferentes mejoras. En primer lugar, mejora de la comunicación funcional, desarrollando su capacidad para expresar necesidades, interactuar con desconocidos y comprender instrucciones. Segundo, desarrollo de su autonomía a través de la realización de tareas cotidianas sin necesidad de intervención directa del adulto. Tercero, un incremento de las habilidades sociales, mejorando la cooperación, respeto de turnos, resolución de problemas, e interacción con la comunidad. Y finalmente fortaleciendo el razonamiento lógico-matemático, manejo del dinero, cálculo de cambio y planificación de recorridos. Estos resultados están alineados con otros estudios que

destacan la eficacia de actividades prácticas en entornos inclusivos para el desarrollo de competencias sociales y emocionales con alumnado con TEA (Odom y Wong, 2015; Orzhel, 2022).

Con todo, el aprendizaje-servicio representa una metodología innovadora y efectiva para el desarrollo de competencias en alumnado con TEA, favoreciendo la inclusión, la autonomía y la participación activa en la sociedad. La interacción con el entorno real proporciona oportunidades únicas para que los alumnos generalicen habilidades académicas, sociales y personales de forma significativa y funcional.

Esta experiencia también ha demostrado ser beneficiosa para la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo una mayor conciencia social, educación en valores y participación ciudadana. La implicación de docentes, familias y vecinos en el proceso fortalece los lazos comunitarios y refuerza la importancia de la inclusión en la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

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. https://revistas.uam.es/riejs/article/download/369/359/1341

Collins-Nelsen, R., Koziarz, F., Levinson, B., Allard, E., Verkoeyen, S. y Raha, S. (2021). Social context and transferable skill development in experiential learning. *Innovations in Education and Teaching International*, *59*, 421 - 430. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1886970

Kasari, C. y Patterson, S. (2012). Interventions addressing social impairment in autism. *Current Psychiatry Reports*, *14*(6), 713-725. https://doi.org/10.1007/s11920-012-0317-4

Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista educación inclusiva 5*(1). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/222

Miller, C. L, Manderfeld, M., y Harsma, E. A. (2020). Teaching strategies: Service learning. *Cornerstone: All Resources, 123*. https://cornerstone.lib.mnsu.edu/all/123

Odom, S. L., y Wong, C. (2015). Connecting the dots: Supporting students with autism spectrum disorder. *American Educator*, *39*(2), 12-20. https://www.aft.org/sites/default/files/ae_summer2015odom_and_wong.pdf

Orzhel, O. (2022). Innovation in higher education: Service learning. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.8.

Puig, J. Mª., Gijón, M. y Xus, M. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 45-67. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/181549/free_download/

La investigación como herramienta unificadora de la diversidad en el aula. El caso del estudio sobre las Cajas Rurales en Salesianos Huesca.

Irene Abad Buil[1], Tatiana Labarta Lacasta[2]
[1]Universidad de Zaragoza
[2]Colegio Salesianos San Bernardo

Resumen

El aprendizaje basado en la investigación se presenta como una estrategia efectiva para abordar la diversidad en el aula, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la integración de diferentes perspectivas. El trabajo que presentamos bajo este título y este resumen analiza la experiencia del proyecto de investigación sobre las *Cajas Rurales* como transformación financiera del cooperativismo agrario. Este trabajo fue desarrollado en el Colegio Salesianos San Bernardo, de Huesca, con alumnado de 4º ESO y con la finalidad de presentar los resultados de la investigación al concurso escolar internacional Eustory.

El proyecto fue presentado al aula de dicho nivel educativo y ocho alumnos y alumnas mostraron interés en su realización. El carácter voluntario en la realización era fundamental, teniendo en cuenta que se iban a utilizar tiempos extraescolares para su realización.

La convocatoria del concurso establecía tres criterios de obligado cumplimiento: vincular la investigación a la temática propuesta ("Las instituciones"), utilizar fuentes primarias y secundarias para la búsqueda de datos y centrar el estudio en el entorno más cercano al alumnado. Siguiendo estas premisas se determinó llevar a cabo el siguiente estudio de investigación: La transformación financiera de las cooperativas agrarias, las Cajas Rurales en la provincia de Huesca.

A través de la exploración de artículos académicos, entrevistas con expertos y hemeroteca, el alumnado trabajó en equipo para comprender cómo las *Cajas Rurales* han sido clave en la economía local y en la generación de oportunidades en comunidades con menos recursos. Este enfoque ha permitido a los estudiantes conectar los contenidos curriculares con la realidad, desarrollar habilidades de análisis e interpretación y valorar la importancia de la cooperación y la inclusión financiera.

El trabajo cooperativo favorece la adaptación de niveles curriculares y los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado componente del grupo de investigación. Dentro del mismo contábamos con dos alumnos diagnosticados TDAH y con una alumna con altas capacidades. Partiendo de las potencialidades de cada uno de los integrantes, se distribuyeron las tareas a realizar como si de las partes de un puzzle se tratase.

El objetivo de nuestra propuesta es analizar cada una de esas potencialidades como destrezas útiles en el trabajo cooperativo y presentar la investigación en el aula como una herramienta poderosa en la unificación de todas ellas y, por tanto, de la diversidad en el aprendizaje y la participación dentro del aula. La presentación de los resultados obtenidos, la metodología empleada y las conclusiones extraídas formarán parte de esta propuesta con la finalidad de resultar un modelo aplicable a otros contextos educativos.

Emocionante: gestión emocional a través del ilusionismo. Formación en los Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León

Miguel de Lucas Romero Luis
UNIR

Resumen

El presente estudio analiza el impacto de una experiencia formativa tomando como base las técnicas procedentes del ilusionismo para el trabajo de las competencias emocionales de alumnos de educación infantil, primaria y secundaria, dirigido a docentes en activo de centros públicos de Castilla y León, a través de los denominados Centros de Formación e Innovación Educativa, dependientes de la Consejería de Educación de Castilla y León. La propuesta formativa se centra en el uso de la magia como herramienta pedagógica y motivacional, y como a través de ella, los efectos de magia pueden ser usados para potenciar ciertas habilidades socioemocionales. La metodología empleada combina la enseñanza de efectos mágicos con estrategias pedagógicas basadas el aprendizaje experiencial. La formación ha sido implementada y desarrollada en dos convocatorias, con la participación de más de 300 docentes en activo en más de diez centros de formación e innovación. La premisa de la que parte esta formación es la que sitúa el arte de la magia como una herramienta con un alto potencial educativo que va más allá del mero entretenimiento. En el contexto educativo, Koirala (2005) recoge un proyecto que usa un efecto de magia para poder introducir en las funciones de primer grado a los alumnos. Por su parte, Nishiyama (2012) vincula magia y la geometría para hacer más accesibles los contenidos en relación a esta materia. El uso del arte de la magia conlleva una serie de componentes de tipo lúdico que vincula de una manera directa la diversión y el aprendizaje. De este modo, el alumnado activa su atención y predisposición hacia el docente (Gértrudix & Gértrudix, 2013), lo que hace del proceso, un hecho más significativo y vivencial. Su práctica no solo despierta la curiosidad y el interés del alumnado, sino que también se convierte en un recurso pedagógico con aplicaciones directas en el desarrollo de competencias socioemocionales. Sin embargo, la magia también posee un componente técnico que se basa en la ejecución de efectos y en la aplicación de principios específicos. Esta parte del proceso, centrada en la mecánica de los juegos y sus instrucciones, tiene un margen de variación más limitado, ya que depende de la correcta ejecución de las técnicas y la estructuración del efecto. Mientras que la dimensión educativa puede enriquecerse con enfoques didácticos adaptados a cada contexto, la parte técnica requiere precisión para garantizar el impacto del efecto mágico. Por tanto, la clave para aplicar la magia en el aula con fines educativos radica en equilibrar ambos aspectos. El docente tiene la posibilidad de ajustar la narrativa y los objetivos de cada juego para trabajar valores y emociones, mientras que la estructura técnica del efecto proporciona el marco sobre el cual se desarrolla la experiencia de aprendizaje. Esta combinación convierte a la magia en una herramienta versátil y poderosa dentro del ámbito educativo, permitiendo abordar las competencias socioemocionales de manera innovadora y eficaz.

Tras la implementación de esta formación, y para comprobar, tanto la satisfacción profesional y el aprovechamiento de la formación, se llevó a cabo un proceso de evaluación mediante un cuestionario diseñado específicamente para medir la percepción de los docentes sobre la utilidad de la magia en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos reflejan una puntuación significativamente alta en los distintos ítems evaluados, lo que evidencia una valoración positiva por parte de los participantes. El análisis de los datos confirma que la magia es una estrategia pedagógica válida para el fortalecimiento de competencias emocionales en los estudiantes, favoreciendo aspectos como la empatía, la autoestima y la regulación emocional. Además, los docentes han manifestado una alta predisposición a aplicar en sus aulas los recursos aprendidos, destacando el impacto positivo en la motivación y el compromiso del alumnado. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de integrar la magia como una herramienta innovadora dentro de la

formación docente, con el potencial de transformar la enseñanza y mejorar el bienestar emocional en contextos escolares.

Referencias bibliográficas

Gértrudix Barrio, F., y Gértrudix Barrio, M. (2013). Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes. *Revista de Estudios de juventud*, 101, 123-137.

Koirala, H. (2005). The effect of mathmagic on the algebraic knowledge and skills of low-performing high school students. En H. L. Chick y J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the Twenty Ninth Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 209-216). Melbourne: University of Melbourne.

Nishiyama, Y. (2012). Increasing and decreasing of areas. Int. J. *Pure Appl. Math.*, 80(3), 385-393.

Los programas BeyondX: La Visión de una Estudiante de Altas Capacidades para transformar la educación de este colectivo.

María de los Ángeles Delgado Alvarez[1], Filip Bar[2]
[1,2,3]ThinkingBeyond Education

Resumen

Fundamentación. Existen docenas de programas en línea, oportunidades y recursos disponibles para los estudiantes de altas capacidades. El desafío ya no es el acceso al conocimiento, sino la capacidad de identificar contenido de calidad que realmente contribuya al desarrollo. Esto es especialmente crítico para los alumnos de altas capacidades y talento, cuya profunda curiosidad los impulsa a explorar más allá de lo convencional. Para mantener su motivación intelectual y prevenir el desinterés hacia experiencias infructuosas, requieren acceso a educación, experiencias y recursos significativos que propicien un crecimiento auténtico.

Además, estas experiencias en línea a menudo carecen de un componente esencial: la capacidad de desarrollar ideas propias, transformando el aprendizaje pasivo y distante a una interacción personal activa. Los estudiantes deben ser capaces de involucrarse de manera profunda con el conocimiento, formulando sus propios pensamientos, apoyados por una orientación personalizada ajustándose a sus necesidades. Es crucial un enfoque en el desarrollo de habilidades. Las competencias transferibles fundamentales necesarias para el siglo XXI, como las técnicas de aprendizaje efectivas que fomentan la comprensión conceptual, las estrategias avanzadas de planificación, la gestión personal del conocimiento (Cevolini, 2016, pp. 287–311), el pensamiento crítico de alto nivel y las habilidades para la resolución de problemas, deben integrarse en el proceso educativo. Esto permite un enfoque personalizado y una preparación holística activa de los estudiantes.

Objetivo. El objetivo es crear un programa realmente significativo para estudiantes de altas capacidades, que les brinde conocimientos y habilidades para gestionar su educación de forma independiente y convertirse en futuros expertos en su campo STEM. Esta es la meta de nuestros programas en *ThinkingBeyond Education*: ofrecer una educación de alta calidad, diseñada específicamente para las necesidades de los estudiantes con talento, asegurando que tengan acceso a un currículo que les proporcione habilidades esenciales y orientación profesional. A través de este enfoque, los estudiantes pueden redescubrir sus materias adoptando *"la Perspectiva del Investigador"*, desarrollar sus propias ideas mediante la exploración y aplicar sus conocimientos en proyectos de investigación.

Basándose en la experiencia del Dr. Filip Bar (ThinkingBeyond Education, 2023) y su metodología educativa, esta iniciativa busca explorar e implementar la idea central del modelo de Humboldt en la educación superior (Anderson, 2004) para estudiantes en el siglo XXI.

Centrado específicamente en STEM, este enfoque y experiencia abordan cuestiones clave: ¿Cómo podemos formar a los mejores investigadores en campos teóricos de STEM? ¿Cómo podemos utilizar los entornos en línea para innovar y proporcionar una experiencia valiosa y significativa que vaya más allá del aprendizaje convencional? ¿Podemos desarrollar una metodología nueva, integral y holística que facilite un aprendizaje real, permitiendo que los estudiantes proactivos logren una comprensión profunda?

Propuesta. Los programas *BeyondX* ofrecidos en *ThinkingBeyond* innovan la educación tradicional mediante un enfoque en varias etapas, situando a los estudiantes con talento en un entorno de aprendizaje activo y personalizado. Los alumnos exploran las materias desde *"la Perspectiva del Investigador"*, desarrollan habilidades esenciales académicas y obtienen su primera experiencia en investigación bajo la mentoría de profesionales.

Estos programas en línea internacionales implementan la metodología de enseñanza de *ThinkingBeyond*: un enfoque integral y holístico que sintetiza elementos del aprendizaje basado en la indagación, el aula

invertida, el aprendizaje basado en habilidades y en proyectos. Este modelo fomenta un entorno activo en el que los estudiantes interactúan con los materiales antes, durante y después de las sesiones en vivo.
El programa enfatiza en el desarrollo de habilidades, asegurando que los estudiantes apliquen diversas técnicas enseñadas en los talleres, como mapas mentales, la gestión personal del conocimiento y los mapas de contenido (Cevolini, 2016, pp. 287–311). Las sesiones de productividad y la escritura académica desarrollan su autonomía y habilidades para la investigación ética y la redacción académica.
Asimismo, *BeyondX* implementa un enfoque de aprendizaje basado en proyectos dentro de un entorno colaborativo en equipo, guiado por profesionales en los campos cubiertos por el programa. Según su nivel de habilidad e intereses, los estudiantes llevan a cabo un proyecto de investigación, pudiendo ser teórico o aplicado, dependiendo de la dirección específica de las materias impartidas.

Resultados. Desde 2024, *BeyondX* se ha implementado como *"BeyondQuantum: Introducción a la Cuántica e Investigación"* y *"BeyondAI: Introducción a la Inteligencia Artificial e Investigación"*, recibiendo una media de 350 solicitudes por programa de estudiantes provenientes de 75 países. Los solicitantes, con edades entre 14 y 22 años, abarcan desde nivel de secundaria hasta universitario. Con una tasa de aceptación promedio del 15% (limitado por recursos), los estudiantes primero completan una fase de preparación, adaptándose a una experiencia de aprendizaje única e inmersiva:

(Comunicaciones personales traducidas, 2024-2025)
"Solo quería agradecer al equipo de BeQu (BeyondQuantum) por proporcionarnos todos estos recursos de aprendizaje. [...] Estoy realmente feliz de contar con tan buen material de estudio para seguir explorando el mundo de la cuántica, así como con una comunidad tan apasionada por el futuro de la innovación cuántica."
"Lo que más me ha impresionado del programa BeyondAI es lo bien estructurada y atractiva que ha sido toda la experiencia desde la fase de preparación."

BeyondX pone un fuerte énfasis en la metacognición, ayudando a los estudiantes a comprender no sólo qué aprenden, sino por qué:

"Este programa me ha descubierto muchas habilidades y capacidades que soy capaz de desarrollar."

Nuestro enfoque de aprendizaje a múltiples niveles permite a los estudiantes explorar las materias a diferentes profundidades, guiados por mentores y con recursos adaptados a sus necesidades, fomentando un entorno colaborativo:

"Me pareció excelente que se explicaran los temas en distintos niveles y que hubiera recursos para todos."
"Lo que más me ha impactado fue lo interactivo que era, lo que me permitió aprender junto a otros."

BeyondX evoluciona continuamente en función de la retroalimentación de los estudiantes. En respuesta a las sugerencias de la primera cohorte de BeyondQuantum, introdujimos semanas de consolidación en la segunda edición y publicamos vídeos instructivos previos acerca de nuestros recursos.
Hasta ahora, los programas han sido altamente exitosos, y seguimos perfeccionándolos en función de las aportaciones de los estudiantes.

Conclusiones. Los programas *BeyondX* ofrecen una experiencia educativa sin precedentes para estudiantes de altas capacidades y talento que desean llevar su educación un paso más allá y comprometerse con un programa altamente activo. Los programas integran una sólida base matemática y teórica en diversas disciplinas.

Para áreas de tecnología emergente, este enfoque ha demostrado ser eficaz para fomentar una comprensión profunda y significativa del tema. La metodología *"La Perspectiva del Investigador"*, implementada en todos los aspectos de los programas *BeyondX*, convierte esta experiencia en un desafío exigente pero extraordinariamente enriquecedor. Impulsa a los estudiantes curiosos a ir más allá de su nivel actual de comprensión, con cada componente funcionando en conjunto para respaldar su crecimiento de manera integral.
modelos educativos y modificar la forma en la cual se comprende la distribución social de los roles.

Referencias bibliográficas

Anderson, R. D. (2004). Germany and the Humboldtian Model. *European Universities from the Enlightenment to 1914*, 51–65. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198206606.003.0004

Cevolini, A. (2016). *Forgetting machines: Knowledge management evolution in early modern Europe* (pp. 287–311). BRILL.

ThinkingBeyond Education. (2023, September). *Meet the Founder of PhysicsBeyond.* Linkedin.com. https://www.linkedin.com/pulse/meet-founder-physicsbeyond/

La anatomía humana como ciencia autónoma: evolución de la disección y el dibujo anatómico

Lorena Latre-Navarro
Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Departamento de Anatomía e Histología Humanas
Universidad de Zaragoza

La anatomía es la ciencia que estudia las estructuras de los seres vivos con el fin de comprender su organización y función. El término anatomía etimológicamente procede del latín medieval *anatomia* y del griego *ἀνατομία* (*anatemnein*): "*ana*" (hacia arriba) y "*temnein*" (cortar), lo cual hace referencia a la disección (Cortés, 2008), método principal de estudio y enseñanza de la anatomía durante siglos. Conocer la trayectoria histórica de la anatomía es necesario para entender el punto en el que nos encontramos en la actualidad. El objetivo de este estudio de revisión narrativa es analizar la evolución de la anatomía humana como ciencia a lo largo de la historia, con un enfoque en el vínculo e interacción entre arte y ciencia en la representación anatómica, y cómo su desarrollo ha influido en la forma de enseñar y entender la anatomía humana a lo largo de los siglos.

Desde la Filosofía Natural de la Antigua Grecia, con Hipócrates y Aristóteles, hasta la medicina islámica medieval con Avicena e Ibn Nafis, la anatomía ha evolucionado combinando en distinta medida conocimiento empírico y tradiciones filosóficas. A pesar de que las primeras disecciones y vivisecciones humanas documentadas tuvieron lugar entre los siglos V y III a.C, con Herófilo y Erasístrato, esta no era una práctica muy extendida. La anatomía fue una ciencia puramente descriptiva hasta, aproximadamente, el siglo II d.C. cuando Galeno relacionó estructura y función. Este médico griego, entendió la anatomía como el fundamento del conocimiento médico y basó sus conocimientos fisiológicos en la medicina hipocrática. No obstante, al estar prohibida la disección humana en su época, basó gran parte de su trabajo en disecciones animales, lo que condujo a errores que perduraron durante siglos.

A lo largo de la Edad Media, la tradición galénica prevaleció en Occidente como la corriente médica predominante. Sin embargo, en las regiones del Próximo y Medio Oriente, médicos ilustres como Al-Rāzī, Ali-Ibn al-Abbas al-Majusi (Masoudi), Abulcasis, Ibn Sina (Avicena) e Ibn Nafis enriquecieron el marco conceptual existente, realizando importantes aportaciones a la anatomía y, por lo tanto, a la medicina oriental (Solís y Sellés, 2013).

Los avances en el estudio de la anatomía estuvieron condicionados durante esta época por factores religiosos y culturales. Tanto en la medicina oriental como en la occidental, la disección se enfrentó a restricciones derivadas de creencias sobre la muerte y el destino del alma que generaban supersticiones y obstaculizaban su práctica. No obstante, a finales del medievo, a raíz de la flexibilización de la disección anatómica en Occidente, la anatomía oriental y la occidental empezaron a adoptar enfoques diferentes. En Occidente, la forma de representar el cuerpo humano adoptó un enfoque más realista, mientras que en Oriente permaneció una representación más simbólica (Matuk, 2006).

A lo largo del medievo, las universidades europeas fueron incorporando progresivamente la disección humana en sus programas de estudio, aunque de manera restringida. Durante los siglos XIII y XIV, centros como Padova (Italia), permitieron la realización de disecciones anatómicas en sus teatros anatómicos ante audiencias seleccionadas. Esta práctica sentó las bases para el posterior desarrollo de la anatomía moderna. En el siglo XIV, Mondino de Luzzi realizó disecciones con fines educativos, utilizando los cadáveres de criminales condenados a muerte (Guimarães et al., 2017). Su obra *Anatomía*, además, corrigió errores derivados de la anatomía galénica.

En el Renacimiento, el dibujo anatómico cobró un mayor protagonismo como herramienta de enseñanza. Con la imprenta, la difusión de ilustraciones anatómicas permitió una transmisión más rigurosa del conocimiento. Entre los hitos de la representación anatómica destacan tres factores principales, según Calkins et al (1999): el reconocimiento de la anatomía como ciencia autónoma, la incorporación de la

disección como método científico y el uso del dibujo anatómico junto al texto explicativo como herramienta didáctica (Leonardo da Vinci, Andrea Vesalio o Berengario da Carpi, entre otros). Aunque los primeros atlas anatómicos mostraban una fuerte influencia artística, Leonardo da Vinci empleaba un enfoque diferente, utilizando dibujos exentos de adornos superfluos. En sus láminas anatómicas, prevalecía la intención científica sobre la artística. En el siglo XVII se produjo una transición hacia ilustraciones más científicas, como las de Fabricius ab Acquapendente (Smith, 2006).

En el siglo XX, Frank H. Netter retomó la tradición de Leonardo da Vinci con su *Atlas de anatomía humana*, equilibrando rigor científico y calidad artística (Calkins et al., 1999; Villanueva Maldonado, 2000). Su obra sigue siendo una referencia en la enseñanza de la anatomía y, en este contexto, el dibujo anatómico mantiene su relevancia como herramienta didáctica.

Como conclusiones de este estudio, podemos extraer que a lo largo de la historia, la anatomía ha evolucionado desde un conocimiento descriptivo basado en la tradición hasta una disciplina científica apoyada en la observación y la experimentación. La interacción entre arte y ciencia en la representación anatómica (así como la colaboración entre anatomistas y artistas a lo largo de la historia) ha tenido una gran importancia en su desarrollo, influyendo en la enseñanza y comprensión del cuerpo humano hasta la actualidad.

Referencias bibliográficas

Calkins, C. M., Franciosi, J. P., & Kolesari, G. L. (1999). Human anatomical science and illustration: The origin of two inseparable disciplines. *Clinical Anatomy*, *12*(2), 120–129. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2353(1999)12:2<120::AID-CA7>3.0.CO;2-V

Cortés, F. (2008, March). *Anatomía - Dicciomed: Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*. Universidad de Salamanca. https://dicciomed.usal.es/palabra/anatomia

Guimarães, B., Dourado, L., Tsisar, S., Diniz, J. M., Madeira, M. D., & Ferreira, M. A. (2017). Rethinking Anatomy: How to Overcome Challenges of Medical Education's Evolution. *Acta Médica Portuguesa*, *30*(2), 134–140. https://doi.org/10.20344/AMP.8404

Matuk, C. (2006). Seeing the Body: The Divergence of Ancient Chinese and Western Medical Illustration. *Journal of Biocommunication*, *32*(1)

Smith, S. B. (2006). From Ars to Scientia: The Revolution of Anatomic Illustration. *Clinical Anatomy*, *19*, 382–388

Solís, C., & Sellés, C. (2013). *Historia de la ciencia*. Espasa.

Villanueva Maldonado, J. A. (2000). El dibujo anatómico: una manera segura de comprender la anatomía. *Revista de Enseñanza Universitaria*, *Extra*, 55–64

Aspectos comunicativos y experiencia del estudiantado en la formación técnico-profesional: Un análisis comparativo entre el INFOTEP y el ITSC en la República Dominicana

Juan Antonio Martínez Nova

Resumen

La presente ponencia forma parte de una tesis doctoral dedicada al análisis del enfoque por competencias en la formación técnico-profesional en la República Dominicana. En esta ocasión, se aborda de manera específica la dimensión comunicativa del proceso educativo, entendida como un componente central para el éxito del modelo formativo en instituciones de educación técnico-superior. El estudio compara los aspectos comunicativos en el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) y en el Instituto Técnico Superior Comunitario (ITSC), tomando como referencia la relación docente-estudiante, el uso de medios tecnológicos, la interacción dialógica y el impacto del acompañamiento emocional y pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación emplea una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Se diseñaron instrumentos específicos (cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas y grupos focales), aplicados a una muestra representativa de docentes y estudiantes de ambas instituciones. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante el software SPSS, mientras que el análisis cualitativo se llevó a cabo utilizando herramientas de codificación temática para identificar patrones en las narrativas y percepciones de los participantes.

Desde la perspectiva pedagógica, la comunicación es un elemento vertebral para el desarrollo de competencias, no solo en términos de transmisión de información, sino como herramienta relacional, emocional, crítica y formativa. En el contexto de la formación técnico-profesional, la interacción comunicativa tiene un impacto directo en la motivación, el rendimiento académico y la empleabilidad del estudiantado. Por tanto, estudiar cómo se comunican docentes y estudiantes, qué medios utilizan y cuál es el tono, la frecuencia y la intención pedagógica de dichas interacciones, permite identificar factores clave que inciden en la calidad de la educación.

Los resultados muestran que, tanto en INFOTEP como en ITSC, la comunicación efectiva es valorada como uno de los aspectos más importantes por estudiantes y docentes. Sin embargo, también se identificaron diferencias significativas entre ambas instituciones. En INFOTEP, el enfoque comunicativo tiende a ser más estructurado y centrado en los canales institucionales. Por ejemplo, se da mayor uso a plataformas de gestión académica y herramientas digitales formales. En cambio, en ITSC se observó una mayor flexibilidad en la relación docente-estudiante, con un uso más frecuente de redes sociales, mensajería instantánea y otras herramientas informales, lo cual genera un entorno comunicativo más horizontal y accesible, aunque con desafíos en términos de formalidad y seguimiento.

Un hallazgo clave es el papel de la comunicación emocional en el éxito académico. Los estudiantes expresaron sentirse más motivados y comprometidos cuando perciben que sus docentes se interesan por su bienestar personal, promueven espacios de escucha activa y validan sus experiencias dentro y fuera del aula. Este acompañamiento emocional se asocia positivamente con una mayor retención escolar y con actitudes proactivas hacia el aprendizaje. Asimismo, se destaca que la promoción de una comunicación basada en el respeto, la inclusión y la empatía tiene un efecto directo en la construcción de ambientes seguros y equitativos para el aprendizaje, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

Desde el análisis cualitativo, emergen cuatro dimensiones que configuran los aspectos comunicativos en la formación técnico-profesional:

1. Interacción dialógica: Se refiere al grado de reciprocidad, participación y horizontalidad en las interacciones dentro y fuera del aula.
2. Uso de tecnologías comunicativas: Involucra la implementación de plataformas digitales, redes sociales y canales alternativos como medios de interacción pedagógica.
3. Comunicación emocional y motivacional: Incluye el acompañamiento afectivo, la validación de emociones y la promoción del bienestar estudiantil.
4. Desarrollo de habilidades comunicativas como competencia transversal: Considera la capacidad de los estudiantes para expresarse, argumentar, debatir y dialogar en diversos contextos profesionales.

La tesis, además, introduce la educomunicación como marco conceptual integrador que permite analizar la comunicación educativa desde una perspectiva crítica y transformadora. Desde esta visión, la comunicación no es solo funcional, sino también formadora de ciudadanía, conciencia crítica y habilidades de transformación social. La educomunicación, al ser aplicada a la formación técnico-profesional, refuerza la idea de que enseñar competencias también implica enseñar a comunicar, dialogar y colaborar.

En conclusión, el estudio pone de relieve que la comunicación en la educación técnico-profesional no puede reducirse a una función operativa o instrumental. Su impacto es pedagógico, afectivo, motivacional y formativo. Fortalecer las competencias comunicativas del profesorado, institucionalizar prácticas comunicativas centradas en el bienestar estudiantil, y diseñar políticas educativas que reconozcan el valor de la comunicación pedagógica, resultan fundamentales para garantizar una formación técnica de calidad, pertinente y equitativa. Las recomendaciones del estudio apuntan a: (1) incluir módulos de comunicación pedagógica en la formación docente, (2) promover entornos digitales accesibles y éticos, (3) fomentar la evaluación de las prácticas comunicativas en las instituciones técnico-profesionales, y (4) generar cultura institucional que valore la comunicación como estrategia de inclusión, equidad y éxito formativo.

Este estudio ofrece aportes teóricos y prácticos tanto para instituciones educativas como para diseñadores de políticas públicas, especialmente en países del Sur Global donde los desafíos de equidad, acceso y pertinencia educativa siguen siendo apremiantes.

Referencias

Martínez Nova, J. A. (2024). *El enfoque por competencias en la formación técnico-profesional en la República Dominicana. Estudio comparativo entre el Infotep y el ITSC* [Tesis doctoral, UNED]. https://hdl.handle.net/20.500.14468/25868

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

SIMPOSIOS

Simposio 1: Alfabetización cinematográfica para promover valores de inclusión y equidad en la formación inicial docente

Ana Virginia López Fuentes, Elsa Adán Hernández, Esperanza Cid Romero, Pablo Palomero Fernández, Elena Velilla Gonzalvo

Desde la doble vertiente de la innovación y la investigación, este simposio plantea la utilización del cine para reconocer y potenciar el valor de la diversidad en la formación inicial del profesorado. Se presenta como parte de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza del curso 2024-2025, denominado *PIIDUZ 5402 Transformación pedagógica desde la alfabetización cinematográfica para promover valores de inclusión y equidad en la formación inicial docente*. Por tercer año consecutivo, profesorado de la Universidad de Zaragoza, trabaja la alfabetización cinematográfica desde la perspectiva de la inclusión y la transformación pedagógica en la formación inicial docente. Se utiliza el cine como método de difusión, análisis y reflexión acerca del valor de la diversidad en las aulas. El propósito es formar profesionales de la educación capaces de abogar por la igualdad, la justicia social y la equidad dentro y fuera del aula a través del cine. Este proyecto se desarrolla de manera participativa y colaborativa con el alumnado mediante la investigación sobre la acción y el desarrollo de experiencias cinematográficas en las aulas, trabajando con el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003, 2016), el análisis formal de textos audiovisuales (Bordwell y Thompson, 1979) y el desarrollo de actividades con películas, series y cortos desde la perspectiva de la inclusión y la equidad (López y Fernández, 2021; Martínez-Salanova, 2006).

En este simposio, se presentarán cuatro ponencias de miembros del equipo que contarán sus experiencias docentes con alfabetización cinematográfica para trabajar temáticas relacionadas con la inclusión, como son: la igualdad de género, la interculturalidad, las emociones o los intereses del alumnado. Se cuenta con profesorado del área de Ciencias de la Educación y del área de Filología Inglesa expertos en la formación inicial del profesorado, la importancia de la promoción de valores inclusivos en su alumnado y en el estudio de textos cinematográficos. Ambas áreas colaboran para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente.

Partiendo de diferentes contextos y temáticas, todos ellos tienen en común la búsqueda de la transformación educativa hacia la igualdad y la justicia social (Vigo y Beach, 2021) a través de actividades realizadas con materiales audiovisuales en el Grado de Magisterio de Educación Primaria, en el Máster de Profesorado y en un aula de Educación Secundaria Obligatoria.

Este simposio trata de dar respuesta a la necesidad de trabajar con el análisis, el entendimiento y la discriminación de medios audiovisuales en el contexto actual. Se trabaja el cine con el objetivo de formar a los y las futuras profesionales de la educación para afrontar la realidad de unas aulas que no es sino lo más heterogénea posible cada día, aunque se sigue partiendo de un currículum destinado a sociedades homogéneas (Vigo et al., 2022).

Se considera que las experiencias docentes presentadas pueden tener un impacto positivo sobre el alumnado y en la práctica docente e investigadora sirviendo de inspiración para futuros docentes y para docentes en activo.

Referencias bibliográficas:

Bordwell, D. (1989). *Making Meaning*. Harvard University Press.

López-Fuentes, A. V., & Fernández-Fernández, R. (2021). Analysing the potential of Disney-Pixar films for educating young children in inclusive values. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(8), 1616-1633.

Martínez-Salanova, E. (2006). De la transculturación a la interculturalidad. Cómo presentan los medios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas. *Portularia. Revista de Trabajo Social, 5* (2), 45-53.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Grupo Planeta (GBS).
Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 30*, 203-222.
Vigo, B. y Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education, 47*(1), 115-127.
Vigo, B., Dieste, B. y Blasco, A. (2022). Education Recommendations for Inclusive Education from the National Arena in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies 20*(2), 275-314.

La reescritura de cuentos y el collage narrativo como herramienta de desarrollo de las competencias plurilingüe y ciudadana en el aula de inglés

Elsa Adán Hernández.
Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), los cuentos tradicionales han sido y siguen siendo una herramienta fundamental y con mucho potencial para el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la transmisión de valores (Collie y Slater, 1990; Stern, 1991; Hişmanoğlu, 2005). Sin embargo, estos cuentos también perpetúan clichés que afectan negativamente al aprendizaje de dichos valores, así como la construcción estereotipada de identidades de género y culturales. Por ello, en el taller de escritura creativa que se expone aquí, se presenta, mediante la creación de un collage narrativo y la consecuente reescritura de uno o varios cuentos clásicos, una estrategia innovadora para el desarrollo de las competencias plurilingüe y ciudadana de acuerdo con el currículo español (LOMLOE) como competencias clave dentro del aula de inglés. Además, como argumentan Dyer y Bushell (1996), el aula de inglés es un lugar propicio para la expresión de inquietudes y opiniones, utilizando el idioma como vehículo mientras se fomenta el pensamiento crítico.

Este taller de escritura se realiza como parte de la asignatura de Inglés I, durante el primer año del Grado de Magisterio de Educación Primaria, dentro de una unidad que se centra en el análisis de los cuentos clásicos, los elementos y estructuras que los componen y cómo utilizarlos en el aula de inglés como herramienta de trabajo. Así, esta actividad nace de la necesidad de fomentar —tanto en el alumnado universitario como en su futuro alumnado de primaria— una educación inclusiva y crítica, donde se adquieran no solo habilidades lingüísticas, sino que también se reflexione sobre las narrativas que consumen y cómo estas podrían construir relatos más diversos y equitativos. La literatura se entenderá así, como un proceso simbólico de liberación y cambio (Nikolajeva, 2010), al mismo tiempo que mediante la escritura creativa se promueve el desarrollo de la imaginación y la motivación (Myers, 1993; Avramenko et al., 2018). En este caso, el taller de escritura comienza con el visionado una escena de la película *Ralph Breaks the Internet 2*, donde las princesas Disney conocen a la protagonista femenina de la película, Vanellope. Así, el taller se contextualiza dentro de la alfabetización cinematográfica puesto que se parte del análisis de este clip en el que todas las princesas tradicionales desafían sus propios roles tradicionales. A raíz de aquí, se incita al alumnado a pensar y dialogar sobre los estereotipos de género, raciales y culturales persistentes en las producciones literarias y audiovisuales creadas para el público infantil. Después de esto, se procede a trabajar de manera colaborativa en la creación de un nuevo cuento, bien creando un collage narrativo de varios clásicos, o a través de la reescritura de una historia o escena, con el fin último de hacerles reflexionar sobre el poder que estos artefactos tienen en la deconstrucción de estereotipos de género, raza y diversidades culturales de todo tipo.

Referencias bibliográficas:

Avramenko, A. P., Davydova, M. A., & Burikova, S. A. (2018). The defeat of radical singularism in Russian, English and French literature. *Training, Language and Culture, 2*(4), 55-69.
Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom*. CUP.

Dyer, B., & Bushell, B. (1996). World issues or a global perspective?. *The Language Teacher*, *20*(11), 10-16.

Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. J*ournal of Language and Linguistic studies*, *1*(1), 53-66.

Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, *54*(2), 277-297.

Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge.

Stern, S. L. (1991). An integrated approach to literature in ESL/EFL. *Teaching English as a second or foreign language*, 328-346.

Aprendizaje-servicio para trabajar la igualdad de género desde la alfabetización cinematográfica

Esperanza Cid Romero

Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

El Máster del Profesorado de Educación Secundaria de todas las especialidades trabaja con proyectos de innovación docente. Esta experiencia docente fusiona dos PIIDUZ, por un lado, el proyecto de "Competencias profesionales en la formación inicial docente del profesorado de secundaria a través del ApS" (ID 5477) y por otro, el proyecto de "Transformación pedagógica desde la alfabetización cinematográfica para promover valores de inclusión y equidad en la formación inicial docente" (ID 5402). Para ello, se ha tenido presente la utilidad y la especificidad de la metodología de ApS como recurso para el aprendizaje y, sobre todo, su potencial para desarrollar la función social de la universidad (Tapia, 2010). Igualmente se ha querido añadir el valor pedagógico del cine se aboga por la utilización del cine en las aulas para reflexionar cuestiones sociales de gran preocupación en la realidad social actual como el racismo, la desigualdad de género o la exclusión (Sevillano-García, 2023).

A través de la metodología de AyS, se han llevado a cabo distintas sesiones de propuesta de materiales audiovisuales para trabajar cuestiones de género en las aulas con el alumnado de la especialidad de orientación educativa por parte del alumnado de la optativa de *La Igualdad desde una Perspectiva de Género*, utilizando el cine como hilo conductor.

Se les ha pedido analizar críticamente 3 escenas sexistas de la serie *Friends*. El objetivo principal fue reflexionar sobre las implicaciones que estos comentarios o actitudes tienen en la vida real y su impacto en la igualdad de género.

Los resultados se han guiado a través de las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué comentario o actitud es misógina o sexista?
- ¿Por qué está mal?
- ¿Qué consecuencias podrían tener este tipo de comentarios en las personas o en la sociedad?

A través de esta actividad de cine, se ha conseguido una deconstrucción de los estereotipos de género. Además, se ha conseguido, gracias a la metodología de AyS, que el alumnado tanto de la especialidad de orientación como de la asignatura optativa de *La Igualdad desde una Perspectiva de Género* hayan sido los

protagonistas. De esta manera, el alumnado participante ha tenido la oportunidad de desarrollar competencias orientadoras y docentes para poner en práctica en sus futuras carreras profesionales.

Referencias bibliográficas:

Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica, TzhoeCoen, 3*(5), 23-44.

Sevillano García, S. (2023). La interculturalidad en el aula a través del cine de animación. *Revista Human Review, 18*(3).

Elaboración de recursos didácticos audiovisuales: una experiencia en la formación inicial del profesorado de educación física

Pablo Palomero Fernández.

Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

En un mundo marcado por el desarrollo tecnológico, la eclosión de la inteligencia artificial y el papel de las redes sociales como vehículo de comunicación, cada vez es más necesaria la formación del profesorado en competencia digitales. En este sentido, el marco de referencia de competencia digital docente actualmente vigente exige desarrollar tres grandes áreas competenciales: competencia profesional docente, competencia pedagógica y desarrollo de la competencia digital del alumnado. Por lo que se refiere a la competencia pedagógica, esta aborda distintas cuestiones específicas, entre las que se destacan algunas de ellas, por su relación con la experiencia que se presenta: por un lado, la creación, modificación y distribución de contenidos digitales. Por otro lado, el empoderamiento del alumnado, facilitándole herramientas para que se comprometa de forma activa con su propio proceso de aprendizaje.

La experiencia se desarrolló en el marco de la asignatura *Tecnologías de la información y la Comunicación para el Aprendizaje* (Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria). Se trata de una asignatura optativa dirigida al alumnado de la especialidad de Educación Física y que aborda el desarrollo de la competencia digital docente desde el ámbito de la didáctica general, la organización escolar y los métodos de investigación educativos. Por tanto, la experiencia se dirigió a un alumnado que, por su perfil específico, generalmente muestra preferencia por el uso de recursos didácticos no digitales que impliquen actividad física.

Las investigaciones previas indican una escasa utilización de herramientas tecnológicas en la formación inicial del profesorado de educación física, predominando la formación teórica en competencia digital docente o en el uso de herramientas ofimáticas, y existiendo carencias evidentes en lo que se refiere a la elaboración de contenidos digitales propios (Fernández-Espinola y Ladrón de Guevara, 2015; Menescardi et al., 2021; Casanovas-López y Palomero, 2024).

Con el objetivo de favorecer la inclusión de las TIC en la práctica docente, se encargó a los futuros docentes de la especialidad de Educación Física que produjesen un material audiovisual dirigido a alumnado de educación secundaria. La finalidad de la experiencia fue desarrollar de forma práctica y vivenciada la competencia digital docente, mediante la elaboración de un contenido que sirviese de complemento a las actividades presenciales de educación física. Adicionalmente, se solicitó a los futuros docentes que reflexionaran por escrito sobre las emociones suscitadas por la experiencia y sobre la utilidad didáctica de los recursos audiovisuales.

Se confirma la presencia de actitudes ambivalentes entre el profesorado de educación física en formación inicial identificada en estudios previos, oscilando las reacciones emocionales entre el interés, el temor y el rechazo. No obstante, se observó una mejora en la percepción de utilidad de la elaboración de contenidos digitales en educación física a lo largo de la asignatura, destacando los futuros docentes su valor para

mejorar la motivación, modelar la conducta motriz, elaborar montajes sobre la actividad física del alumnado o evaluar.

Referencias bibliográficas:

Casanovas-López, R. y Palomero, P. (2024). Formación en TIC de los futuros docentes de Educación Física. En L. Vega y A. Vico (Coords.), *Transformando la Educación: aplicaciones prácticas de las tecnologías en el aula* (pp. 195-211). Egregius.

Fernández-Espínola, C. y Ladrón de Guevara, L. (2015). El uso de las TIC en Educación Física actual. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 5*, 17-30.

Menescardi, C., Suárez-Guerrero, C., & Lizandra, J. (2021). Training Physical Education Teachers in the Use of Technological Applications. *Apunts. Educación Física y Deportes, 144*, 33-43.

De la pantalla al aula: West Side Story como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula de inglés

Elena Velilla Gonzalvo

Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Estudiante de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras. Doctoranda en Estudios Ingleses.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en secundaria, la integración de la interculturalidad, reconocida en el currículo español (LOMLOE) como una competencia clave, a menudo se aborda de manera superficial. Este enfoque resulta insuficiente en una sociedad como la española, caracterizada por una creciente diversidad cultural y una marcada polarización social, especialmente entre los jóvenes (Labayen, 2019; Harteveld, 2021). En este contexto, resulta esencial incorporar estrategias que promuevan el respeto y la empatía hacia la diversidad, tal y como señala Beacco et al. (2016) en el marco de la educación plurilingüe e intercultural.

El curso pasado se tuvo la oportunidad de enseñar a un grupo bilingüe de 4º de ESO, donde se observó la necesidad de trabajar actividades que conectaran el aprendizaje lingüístico con reflexiones críticas sobre la diversidad cultural. Asimismo, aunque los recursos audiovisuales, como el cine, son fundamentales para desarrollar la alfabetización multimodal (Herrero & Vanderschelden, 2019), su potencial para fomentar la competencia intercultural y la participación activa de los estudiantes no estaba siendo plenamente aprovechado. Esta ponencia presenta una propuesta didáctica basada en las películas *West Side Story* (1961, 2021), siguiendo el Enfoque Orientado a la Acción (AoA) y el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) (North, 2022; Willis, 1995). La propuesta, compuesta por seis sesiones, incluye el análisis crítico de escenas, canciones y contextos históricos que abordan temas como la inmigración, la discriminación y la gentrificación. Como producto final, los estudiantes elaboran un sitio web colaborativo que sintetiza sus aprendizajes, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico.

Aunque la propuesta no ha podido implementarse completamente, se anticipa que podría tener un impacto significativo en el desarrollo de las competencias intercultural, lingüística y digital de los estudiantes. A corto plazo, esta metodología aumentaría su motivación y compromiso (Bahrani & Sim, 2012), mientras que, a medio plazo, permitiría transferir habilidades de análisis crítico a otros contextos (Herrero & Suárez, 2023). A largo plazo, contribuiría a formar ciudadanos más empáticos y conscientes de la diversidad cultural, en línea con las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2018).

Referencias bibliográficas:

Bahrani, T., & Sim, T. S. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *11*(4), 56-64.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., et al. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.* Council of Europe.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Companion Volume.

Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching.* De Gruyter.

North, B. (2022). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education.* Multilingual Matters.

Willis, J. (1995). *A framework for task-based learning*. Longman.

Simposio 2: Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora.

Núria Llevot, Olga Bernad Cavero, Àngels Torrelles Montanuy, Mari Paz López Teulón, Dina El Messari Sghiyar

Este simposio se enmarca en el proyecto "Participación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora" (INVOLFAM) (PID2021-124334NB-100), con inicio en 2023 y finalización para el 2025, dentro del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación, para impulsar la investigación científico-técnica y su transferencia. Los investigadores principales del proyecto INVOLFAM son Jordi Garreta y Núria Llevot, ambos de la Universidad de Lleida, y participan equipos de investigadores de las universidades de Lleida, La Rioja, Islas Baleares y Cantabria.

El objetivo general de este proyecto es profundizar en qué mecanismos sociales se articulan para favorecer la implicación de las "familias de origen extranjero" (utilizaremos la expresión "origen extranjero" para indicar que son familias con progenitores no nacidos en España) dada su creciente presencia en los centros de educación primaria y la existencia de mayores dificultades detectadas por la investigación previa. Eso sí, sin olvidar el contexto general, lo que se dice y realiza para el conjunto de familias y los cambios/adaptaciones realizadas en tiempos de la pandemia Covid19.

Los objetivos específicos que han guiado esta investigación, y en los cuales se fundamenta este simposio, son:

Analizar los discursos de las administraciones educativas y de los responsables de los centros que imparten educación primaria respecto a la implicación de las familias, y particularmente de las de origen extranjero.

Detectar, describir y analizar desde una perspectiva interdisciplinar las actuaciones que se realizan en los centros escolares respecto a la implicación de las familias en general, y particularmente de las de origen extranjero, y relacionarlas con los discursos de los responsables de las administraciones, las federaciones de familiares de alumnado y los centros educativos, e identificar los puntos fuertes y débiles detectados por los agentes de estos últimos (miembros del equipo directivo, docentes, miembros de las AMPA, familias, etc.).

Elaborar propuestas interdisciplinares para favorecer el desarrollo de una mejor implicación de las familias de origen extranjero y su relación con los profesionales de los centros escolares.

La hipótesis de trabajo de la que partimos es que la implicación de las familias en la escolarización de los hijos e hijas que cursan educación primaria, aunque haya mejorado en las últimas décadas, se halla aún lejos de ser la óptima. Y aún parece más mejorable cuando centramos la mirada en las familias de origen extranjero, dado que creemos parten de una situación de mayor inferioridad (que desequilibra aún más la relación) por su menor conocimiento del sistema educativo de destino, de los canales adecuados de implicación, de la confianza necesaria para dirigirse e implicarse en el centro escolar y en las asociaciones de familiares o tutores de alumnado, así como por la mayor dificultad de comunicación con los profesionales de la escuela.

Como metodología y plan de trabajo se han planteado cuatro anualidades:

El inicio se ha dedicado a la recopilación y análisis de la normativa y de la documentación sobre las políticas, programas y proyectos de las administraciones educativas relativos a la implicación de las familias en general y de origen extranjero, en particular. Se ha complementado la información con entrevistas en profundidad.

La segunda fase del trabajo ha consistido en el diseño y realización de una encuesta a una amplia muestra de miembros de equipos directivos de centros escolares de las Comunidades Autónomas en las que centramos el estudio (Cantabria, Islas Baleares, la Rioja y Cataluña).

La tercera fase, etnográfica en este caso, pretende profundizar en los discursos y las prácticas respecto a la implicación de las familias de origen extranjero en los centros de primaria e identificar los principales factores que influyen en que éstas sean más o menos acordes con las orientaciones recibidas desde la administración.

Y la cuarta fase está centrada en la difusión, que, en ocasiones, es simultánea a las otras etapas.

En primer lugar, en este simposio, presentaremos el proyecto, destacando la relación escuela-familia-entorno.

A continuación, se expondrán diversas ponencias que analizarán aspectos cruciales como la relación entre escuela, familia y comunidad, la implicación de las familias en el proceso educativo y las barreras que enfrentan, especialmente aquellas de origen extranjero. También se abordarán las acciones implementadas en los centros educativos para mejorar la relación, desde una mirada abierta al entorno y de una educación a tiempo completo.

Para ello, se analizarán principalmente los resultados obtenidos en las fases primera y tercera, pero también se consideran los resultados de proyectos anteriores llevados a cabo por nuestro grupo de investigación (GR.ASE). Este simposio presentará una diversidad de experiencias y resultados. Algunas ponencias se centran en escuelas con un porcentaje elevado de alumnado de origen extranjero, otras en centros singulares, en el rol de la educación social y la mediación intercultural y también habrá exposiciones sobre la situación detectada en entornos rurales.

Comunicación escuelas, familias de origen extranjero en España: dificultades y acciones

Núria Llevot Calvet
Universidad de Lleida

En España, los centros escolares suelen ofrecer asistencia específica a los alumnos recién llegados para formalizar su matrícula o elegir el itinerario educativo correcto, facilitar la comunicación y/o interacción con los progenitores del alumnado extranjero, por lo que se ha establecido que los docentes deben recibir apoyo en estas tareas y se promueve oficialmente la mediación intercultural en la mayoría de comunidades autónomas (Llevot-Calvet y Garreta-Bochaca, 2024). Por ejemplo, en Aragón, Cantabria o Andalucía se han puesto en marcha programas oficiales de mediación intercultural para ayudar al alumnado que está menos familiarizado con el entorno educativo. Estos programas hacen más fácil su llegada al centro, facilitan su integración escolar y social y fomentan la convivencia intercultural promoviendo la integración y la adopción de una mentalidad abierta, a la vez que luchan contra la exclusión (Eurydice, 2019).

Eso sí, en la práctica, la mediación intercultural en las aulas españolas se aleja de las pretensiones transformadoras e inclusivas que definen esta labor, ya que su acción se centra en el alumnado de origen extranjero obviando, a menudo, a los docentes y las familias (Xu, Llevot y Bernad, 2024). Para Rodorigo *et alii* (2019) el mediador es un profesional que entra de puntillas en el centro escolar sin tener muy claro cuál es su espacio de actuación y sin el convencimiento de ejercer una acción que realmente acabe modificando la realidad. Además, tampoco ayuda cómo lo perciben los equipos directivos y psicopedagogos que interactúan con el mediador intercultural, ya que no consideran que su acción sea realmente transformadora, de hecho, la reducen a una mejora de las relaciones humanas. Este análisis teórico, guiado por los objetivos de la investigación, condujo a plantearnos la hipótesis de que el mediador, a pesar de todos los esfuerzos realizados por formarse durante años (véase Llevot, 2003 y 2006…) y que desde la administración se ha considerado que realiza una intervención útil (Eurydice, 2019), no ha acabado de consolidarse ni tampoco definirse realmente su ámbito de intervención. Ante estos objetivos e hipótesis se optó por la metodología cuantitativa, concretamente por un cuestionario, para ver en qué medida ha cuajado la mediación entre familias y escuelas, en qué situaciones se recurre a ella y cuál es el grado de satisfacción respecto de sus actuaciones en todo el territorio español.

Referencias bibliográficas:
Eurydice (2019). Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
Llevot, N. (2003). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès.
Llevot, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20* (2), 151-164.
Llevot-Calvet, N.; Garreta-Bochaca, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity, *Educational Studies*. DOI 10.1080/03055698.2024.2329894
Rodorigo *et alii* (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, *30* (3), 747-761.
Xu, X.; Llevot, N.; Bernad, O (2023). The Current Situation of Communication Between and Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, *170*, 292-306.

La participación de las familias de origen extranjero en los centros de educación primaria: factores a tener en cuenta.

Olga Bernad Cavero.
Universidad de Lleida

Hoy en día, está ampliamente aceptado que la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es uno de los factores que promueve el éxito escolar, teniendo efectos positivos no solo en el rendimiento académico, sino también en la dinámica del centro, el trabajo del profesorado, el desarrollo del alumnado, las propias familias y la comunidad en general (Llevot y Bernad, 2015; Morey et al., 2022). En este sentido, la participación de las familias es un factor fundamental para alcanzar una educación de calidad y esta relevancia se incrementa aún más cuando se trata de las familias de origen extranjero (Andrés-Cabello, 2023; Bernad et al., 2024; Llevot y Garreta, 2024).

Esta ponencia se centra en la implicación de las familias de origen extranjero en centros de educación primaria de Cataluña, considerados de alta y máxima dificultad. El objetivo principal es identificar las acciones que se están implementado en estos centros para fomentar la participación de las familias, así como los canales más utilizados y las barreras detectadas.

La metodología elegida para la realización de este estudio es cualitativa. En esta ponencia se presentan los resultados obtenidos a partir de entrevistas en profundidad realizadas en Cataluña en la primera fase del proyecto. Se entrevistó a representantes de la administración educativa, del Consejo Escolar de Cataluña, de federaciones de asociaciones de familias y de entidades del tercer sector. Asimismo, se han considerado tres de las etnografías realizadas en la tercera fase del proyecto.

Como conclusiones de la investigación, se apuntan algunos resultados percibidos y se sugieren algunas líneas de actuación.

Se destaca la importancia de revisar y actualizar los marcos y esferas de participación tradicionales. Es esencial crear estrategias diversas e inclusivas, adaptadas a las necesidades de las familias. Además, se subraya la importancia de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en temas de educación intercultural y en el establecimiento de relaciones efectivas entre la escuela y las familias.

Asimismo, se aboga por la creación de iniciativas comunitarias basadas en la colaboración y trabajo en red, con el objetivo de fomentar un sentido de comunidad y cohesión social.

Por último, se defiende la incorporación de profesionales, como educadores y educadoras sociales, en los centros educativos, que juegan un papel crucial al establecer conexiones significativas con las familias y la comunidad local.

Referencias bibliográficas:

Andrés-Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (20), 247-280.
Bernad, O., Llevot, N., González, A. y López, M.P. (2024). Familias de origen extranjero y escuelas: Retos y desafíos en la era post-covid. En: A. Bernal y Naval, C. (eds.), Educar y transformar: una ilusión del presente para el futuro (pp. 267-280). EUNSA.
Llevot, N. y Garreta, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1-21.
Llevot, N. y Bernad, O. (2024). Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de Educación Primaria. *Revista European Public & Social Innovation Review (Epsir), 9*, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1695.
Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 8*(1), 57-70. http://hdl.handle.net/10459.1/59997
Morey, M., Llevot, N., Vecina, C. y Oliver. (2023). Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 16*(3), 325-342.

Retos de la relación escuela-familia-comunidad en entornos rurales

Àngels Torrelles Montanuy.
Universidad de Lleida

La ponencia que se presenta se centra en escuelas situadas en el ámbito rural de la provincia de Lleida (Cataluña). Su principal objetivo es identificar aquellos retos educativos con una mirada abierta al entorno, haciendo hincapié en la relación entre familia, escuela y comunidad. La metodología, de índole cualitativa, se ha basado en 50 entrevistas en profundidad a equipos directivos de las escuelas rurales, representantes de entidades y de administraciones locales, comarcales y/o provinciales.

El contexto de investigación está caracterizado por una gran diversidad de territorios, dentro de los cuales la escuela se conforma como un espacio y agente educativo clave, actuando en muchas ocasiones de dinamizador educativo, social y cultural. En esta línea, desde la Fundación Jaume Bofill (2024) se destaca que los territorios rurales tienen necesidades y oportunidades educativas propias que divergen según la comarca y/o municipio.

La escuela rural ha mantenido siempre un vínculo significativo con el territorio y la comunidad (Bernad et al., 2021). Por ello, los entornos rurales pueden presentar un alto potencial de reconocimiento mutuo y vida comunitaria; así como una estrecha proximidad entre la escuela, la familia y los agentes socioeducativos, tal como destacan Andrés y Garreta (2023). Además, otros estudios recientes (Bernad et al., 2021; Vigo et al., 2023) señalan que las escuelas rurales son percibidas como instituciones educativas de gran valor por su buen clima, organización y funcionamiento, que favorece un éxito educativo que revierte en la comunidad y la cohesión social. Incluso, a veces se ha apuntado la escuela como un factor de atracción de nuevas familias al municipio (Llevot y Bernad, 2019).

A partir del análisis de resultados y como conclusiones del estudio, se exponen los siguientes retos existentes en las escuelas rurales vinculados a la familia y a la comunidad:

Presencia de población recién llegada a los municipios asociada a factores como la vivienda, ocupación, regularización de situaciones administrativas (reagrupamientos, etc.).

Aumento de la diversidad del alumnado, así como de sus familias (diversidad cultural, existencia de necesidades socioeconómicas, necesidades educativas…).

Aumento de la matrícula viva durante todo el curso.

Cambios en la relación familia escuela por la existencia de barreras de comunicación (lingüísticas), choques culturales y/o institucionales y/o que interfieren en la participación e implicación como comunidad educativa.
Desafíos para la inclusión, cohesión y convivencia del municipio.
Aumento de desigualdades sociales y educativas.
Por lo tanto, aunque en los entornos rurales educativos existen elementos que pueden facilitar a menudo un marco privilegiado para el diseño de proyectos educativos, inclusivos y comunitarios consistentes (Cerviño y Torrelles, 2023), así como de arraigo a la comunidad y al territorio, se hace necesario reforzar las escuelas rurales y ampliar la visión educativa desde los municipios e instituciones para construir ecosistemas socioeducativos locales sólidos en los territorios rurales.
Referencias bibliográficas:
Andrés, S. y Garreta, J. (2023). Rural Schools in Spain: Strengths and Weakness. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (38), 113-142. https://doi.org/10.4422/ager.2023.08
Bernad, O., Llevot, N., López, M.P. y Marín, R. (2021). Les escoles rurals: una fita educativa per millorar la inclusió i la innovació. En Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori de Lleida (Ed.), *Les ruralitats. Els micropobles de Lleida* (pp.35-62). Edicions de la Universitat de Lleida.
Cerviño, I. y Torrelles, A. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia delas escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52 (1), 23-31. https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31
Fundació Jaume Bofill. (2024). *Per una educació 360 als territoris rurals. Caixa d'eines per impulsar l'Educació 360 als entorns rurals*.
Llevot, N. y 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). DOI: 10.14605/EI1721906 76 Cultural
Vigo, M.B.; Moreno, C. y Alcalá, M.L. (2023). La escuela desde un enfoque organizativo. Enseñando y aprendiendo desde el contexto en la escuela rural. En J. Cano de Escoriaza y A.B. Cebollero Salinas (coord.). *La escuela y su organización: análisis y retos* (pp.135-152) Dykinson.

Actuaciones de los educadores y educadoras sociales en las escuelas con alta proporción de familias de origen extranjero

Mari Paz López Teulón
Universidad de Lleida

En esta ponencia se exponen algunos de los principales resultados de la primera fase del proyecto. Concretamente, se analizan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad realizadas en Cataluña a: personal técnico de alto nivel de las administraciones educativas, a miembros de los consejos escolares autonómicos y a representantes de las confederaciones y federaciones de asociaciones de familias de alumnado.

Según Andrés-Cabello (2023), 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, siendo uno de los factores influyentes en el éxito escolar. Pero también es cierto que la participación de las familias en la escuela primaria de Cataluña es desigual (Bernad et al., 2024; Llevot y Garreta, 2024), 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 implicación y participación (Comas, 2022).

En este trabajo nos centraremos en un tercer elemento a añadir al binomio familia-escuela y es el incipiente papel que ejercen los educadores y educadoras sociales en las escuelas con alto porcentaje de familias de origen inmigrante.

Para Frigola (2021), la educación escolar presenta problemáticas de alta complejidad, donde se acentúa la necesidad de desarrollar un trabajo en red entre los diferentes escenarios educativos, la escuela, las familias y la comunidad. Hasta que las instituciones educativas no tengan en cuenta este triángulo, no se obtendrá un sistema educativo realmente integral. La creación de equipos interdisciplinares parece ser el único medio para abordar la complejidad de las relaciones entre la escuela y las familias, así como para trabajar hacia una educación inclusiva y abierta a la comunidad.

Se destaca en el estudio que el personal de la educación social, que ejercen una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas (ASEDES, 2007), son -entre otros profesionales de lo social-, los que están generando en algunas escuelas de primaria de Cataluña proyectos comunitarios y creando nodos con el objetivo final de construir una educación a tiempo completo (Llevot y Bernad, 2024).

Como conclusiones de la investigación, se apuntan algunas experiencias significativas lideradas por estos profesionales de lo social.

Referencias bibliográficas:

Andrés-Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (20), 247-280.

Asociación estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.

Bernad, O., Llevot, N., González, A. y López, M.P. (2024). Familias de origen extranjero y escuelas: Retos y desafíos en la era post-covid. En: A. Bernal y Naval, C. (eds.), *Educar y transformar: una ilusión del presente para el futuro* (pp. 267-280). EUNSA.

Comas, M. (2019). *Okupes a l'escola. La veu de les famílies en el Sistema educatiu*. Editorial Eumo Fons.

Frigola, J. (2021). La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 165-183.

Llevot, N. y Bernad, O. (2024). Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de Educación Primaria. *Revista European Public & Social Innovation Review (Epsir), 9,* 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1695.
Llevot, N. y Garreta, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1-21.

Menores privados de libertad: Hablemos de sus familias

Dina El Messari Sghiyar
Universidad de Lleida

La delincuencia juvenil es uno de los temas sociales más mediáticos del momento. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2024), durante el año 2023 en España, 13.022 adolescentes fueron condenados con una sentencia firme. Además, 1.642 de estos jóvenes fueron internados en centros educativos de justicia juvenil. Recordemos que los centros educativos de justicia juvenil son instituciones que tienen como objetivo la integración y reinserción social de las personas menores de edad, quienes cumplen un régimen físicamente restrictivo de su libertad.

Ante estas cifras, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué factores influyen en el hecho de que un o una adolescente de entre 14-17 años infrinja la ley? Y centrándonos en el entorno, ¿es la influencia familiar un factor determinante para que un adolescente infrinja la ley cometiendo delitos?

La familia juega un papel fundamental en la educación de los y las jóvenes, siendo el primer núcleo de socialización que tienen. La familia transmite valores y comportamientos al adolescente, por lo que su disfuncionalidad influye en el desarrollo de comportamientos delictivos, según Demuth y Brown (2004).

Tres situaciones relacionadas con la familia y que la literatura atribuye como potenciales factores de riesgo que influyen en que un o una adolescente infrinja la ley son: la vivencia de situaciones de violencia intrafamiliar, la falta de oportunidades económicas y la presencia de antecedentes criminales en algún familiar.

Meseguer (2018) señala que los adolescentes expuestos a agresiones dentro del hogar tienden a reproducir conductas violentas en su entorno. Este fenómeno se relaciona con la teoría de la tensión de Agnew (1992), que explica cómo el estrés familiar impulsa a conductas delictivas.

Prestando atención al segundo factor, un 20% de las infracciones penales cometidas por menores en el año 2023 fueron robos y hurtos. En esta línea, Vargas y Martínez (2023) afirman que crecer en un contexto de pocos recursos económicos puede llevar a los adolescentes a creer que adoptar conductas delictivas mejorará su situación económica.

Además, los y las jóvenes con antecedentes familiares de delincuencia tienen mayores probabilidades de seguir el mismo camino que sus familiares (Sánchez y Pérez, 2012). La colaboración con entidades y agentes socioeducativos del entorno es esencial para crear un entorno seguro y con redes de apoyo que puedan prevenir la delincuencia juvenil.

En conclusión, es fundamental que las políticas públicas promuevan que las familias basen la crianza en la supervisión y el apoyo emocional y se les pueda garantizar un contexto económico estable. Solo así se podrá reducir el riesgo de delincuencia juvenil. También es de suma importancia implementar programas de apoyo para familias en situación de riesgo, con el fin de prevenir la transmisión intergeneracional de comportamientos delictivos. La colaboración entre instituciones educativas, familias y entidades del entorno es esencial para crear un entorno seguro y de apoyo para la infancia y la adolescencia (Llevot y Bernad, 2019; Llevot y Garreta, 2024), asegurando redes de apoyo fuertes y dinámicas y una comunidad cohesionada (Torrelles et al., 2022).

Referencias bibliográficas:

Demuth, S., & Brown, S. (2004). Family Structure, Family Processes, and Adolescent Delinquency: The Significance of Parental Absence Versus Parental Gender. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *41*(1), 58-81.

Instituto Nacional de Estadística (2024). Estadística de Condenados: Adultos /Menores. Año 2023.

Llevot, N. y Garreta, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1-21.

Llevot, N., y 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). DOI: 10.14605/EI1721906 76 Cultural

Meseguer, M. (2018). Violencia intrafamiliar y su relación con la conducta delictiva en adolescentes. *Revista de Psicología Jurídica*, *8*(2), 45-56.

Sánchez, M. y Pérez, A. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas delictivas en adolescentes. *Revista Criminalidad*, *54*(2), 123-138.

Torrelles Montanuy, Àngels, Cerviño Abeledo, I. y Lasheras Lalana, P. (2022). Educación intercultural en España: Enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *26*(2), 367-391. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293

Vargas, J. y Martínez, L. (2023). El papel de la familia en la delincuencia juvenil: Teorías y propuestas de intervención. *Revista de Criminología y Justicia*, *15*(1), 89-104.

Simposio 3: Diálogo circular; educación artística y Museos

Alfonso Revilla Carrasco, Raúl Ursúa Astrain, Iván Royo Sanz, Raúl Ursúa Astrain, Ascensión González Lorenzo, Sara López Ruiz

Resumen general del simposio

Las cinco ponencias presentadas comparten un hilo conductor que gira en torno a la reconfiguración de las relaciones circulares entre Museo y educación desde perspectivas innovadoras, inclusivas y críticas. En conjunto, las cinco ponencias convergen en la idea de transformación mediante la integración de enfoques interculturales, artísticos y tecnológicos. Al mismo tiempo, cuestionan los modelos establecidos, invitando a la reflexión sobre la diversidad, la creatividad y la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta visión integral subraya la necesidad de construir un sistema educativo más inclusivo, innovador y adaptado a las complejidades del mundo contemporáneo.

El diálogo circular entre la educación artística y los museos representa una relación dinámica y enriquecedora en la que ambas partes contribuyen al desarrollo del conocimiento, la creatividad y la apreciación cultural. Ascensión González Lorenzo muestra como este intercambio es fundamental en proyectos como ‘Lights of city’ para fomentar una democratización del arte-educación desde una comprensión más profunda del arte contemporáneo y su papel en la sociedad, creando experiencias significativas tanto para los estudiantes como para el público en general.

Los museos, en su calidad de custodios del patrimonio artístico y cultural, se posicionan como espacios únicos para el aprendizaje experiencial. Su capacidad para ofrecer un contacto directo con obras de arte y objetos históricos les confiere un valor educativo incomparable. A través de exposiciones, talleres y visitas guiadas, los museos no solo presentan contenidos visuales, sino que también estimulan la reflexión crítica y la interacción multisensorial. Por otro lado, la educación artística aporta enfoques pedagógicos que convierten estas experiencias en procesos de aprendizaje activo, promoviendo la creatividad, la expresión personal y el análisis.

El diálogo circular se intensifica cuando los museos adaptan sus programas educativos a las necesidades de las comunidades y colaboran con instituciones educativas. Este tipo de interacción permite integrar el aprendizaje en el museo con el currículo formal, haciendo que las visitas a estos espacios trasciendan lo anecdótico y se conviertan en componentes esenciales del desarrollo académico. Por ejemplo, muchos museos trabajan directamente con escuelas y universidades para diseñar programas específicos que complementan asignaturas como historia, literatura o ciencias sociales, utilizando el arte como herramienta transversal.

Asimismo, la educación artística enriquece a los museos al proporcionar nuevas perspectivas sobre cómo presentar sus colecciones. Los educadores artísticos aportan metodologías innovadoras que ayudan a interpretar las obras desde puntos de vista contemporáneos, lo que resulta especialmente relevante para atraer a públicos diversos. En este contexto, las actividades participativas, como los talleres de creación artística, no solo refuerzan la conexión emocional de los visitantes con las piezas, sino que también subrayan la idea de que el arte es un proceso vivo y accesible.

Un ejemplo notable de este diálogo es el uso de tecnologías digitales en espacios expositivos como propone Iván Royo con la combinación de diseño tech, CGI y experiencias inmersivas, impulsado por la educación artística y el diseño. Herramientas como aplicaciones interactivas, realidad aumentada y plataformas en línea facilitan el acceso remoto a las colecciones, mientras que los programas educativos digitales permiten a los estudiantes explorar el arte de manera personalizada. Esto no solo amplía el alcance de los museos, sino que también fomenta nuevas formas de aprendizaje colaborativo.

Por último, el diálogo circular entre educación artística y museos también tiene un impacto social significativo. Ambos agentes contribuyen a democratizar el acceso al arte, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. En particular, tanto el trabajo de Sara López, como el de Alfonso Revilla muestra iniciativas que incorporan las voces de comunidades subrepresentadas amplían la narrativa artística y redefinen las relaciones de museo-escuela como espacios de resistencia cultural.

Didáctica de la mirada; la mirada de la otredad en contextos interculturales.

Alfonso Revilla Carrasco
Universidad de Zaragoza

Una parte sustancial de la formación en Educación Visual y Plástica impartida en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza se orienta a sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de aprender a observar, entendiendo este proceso no como una interacción con un espacio estático, sino como un encuentro dinámico que transforma el objeto observado desde contextos rizomáticos.

El observador, al mirar, aporta una rica carga de experiencias, expectativas y valores, anclados en su contexto social, personal e histórico. Paralelamente, el objeto observado, como producto cultural, refleja tanto las características de la sociedad que lo genera como la interpretación que de esta realiza el artista. Así, las "miradas" se conciben no solo como actos físicos, sino también como dispositivos conceptuales, emocionales, históricos y sociales, representando el espacio donde convergen los prejuicios, temores y esperanzas del observador. Este recurso permite explorar cómo las personas, en su rol de observadores, definen su identidad mediante un diálogo constante con la realidad que las rodea.
La propuesta didáctica implementada en este caso consistió en que los estudiantes de la mencionada facultad, tras analizar la obra de Cyrus Kabiru, diseñaran y elaboraran unas gafas que materializaran su perspectiva sobre las relaciones entre Occidente y África. Este ejercicio buscaba propiciar una reflexión crítica sobre dichas relaciones a partir de sus identidades: híbridas, interculturales, individuales y sociales.
En este sentido, trabajar con artistas contemporáneos de origen negroafricano adquiere especial relevancia, ya que permite cuestionar los enfoques etnocéntricos que han dominado los discursos históricos. Estos enfoques han tendido a minimizar o desvalorizar las contribuciones culturales negras mediante procesos de depreciación sistemática. La obra de los artistas contemporáneos negroafricanos encierra un profundo compromiso social que trasciende el ámbito meramente conceptual. Este compromiso se origina en la necesidad de recuperar y reivindicar identidades personales y colectivas que, durante los últimos dos siglos, han sido sistemáticamente negadas o despojadas debido a acontecimientos históricos de opresión y colonialismo.

Reflexiones didácticas sobre educación y diversidad a través del diálogo circular escuela-museo como eje transversal. Identidad y estereotipos.

Raúl Ursúa Astrain
Universidad de Zaragoza

Hasta el momento se han establecido múltiples diálogos complementarios entre la educación formal y la educación no formal. Esta propuesta trata de reflexionar sobre la educación y la diversidad a través del diálogo circular escuela-museo como eje transversal. Partiendo de la premisa de que "las artes nos ofrecen un tipo de conocimiento abierto basado en las subjetividades en vez de uno cerrado basado en certezas" (Acaso & Megías, 2017), esta propuesta trata de desvincularse del diálogo lineal para proponer una retroalimentación constante en donde no se alcanza una conclusión definitiva, sino que los proyectos planteados están en constante desarrollo, añadiendo nuevas capas de información correspondientes a cada

contexto y a cada una de las miradas individuales (Diego, 2022). Un planteamiento en donde la información y el conocimiento se va generando, retroalimentando y construyendo mediante un recorrido acumulativo y evolutivo que bebe de la teoría y de la práctica, del fallo y del error, en donde no se llega a una conclusión definitiva: Del aula al espacio expositivo, del espacio expositivo al aula, y en este caso, se añade el viaje de vuelta inverso al espacio expositivo que retorna con la información inicial transfigurada. Para reflexionar sobre este planteamiento circular, se realiza una revisión de varias experiencias a/R/tográficas: Una exposición individual que deriva en una situación de aprendizaje en educación secundaria en donde se explora la identidad del adolescente, y un proyecto sobre la construcción y deconstrucción de los estereotipos.

"Éxito y Fracaso" es un proyecto donde se trabaja la representación y la reflexión de la propia identidad a través de la interpretación visual de la personalidad y de las emociones mediante estructuras arquitectónicas; es una forma de hacer visible y lo invisible. El alumnado realiza autorretratos psicoarquitectónicos que les proporcionan herramientas que favorecen la aceptación tanto de sus defectos como de sus virtudes, destacando la singularidad de cada uno de ellos y aprendiendo a valorar lo "diferente"; Una forma de valorar la diversidad, aceptar las limitaciones y visualizar las virtudes. El proyecto parte de una exposición del propio docente en el centro de Historias de Zaragoza como detonante, continua con el proyecto de auto representación psico arquitectónica en el aula, y posteriormente vuelve al museo para exponer estas reflexiones visuales junto con la obra del docente de la que partió este proyecto.

El proyecto sobre "estereotipos" pretende realizar una experiencia en torno a un performance o experiencia social en un museo, con la intención de hacer visible y demostrar las consecuencias negativas de clasificar y asignar características y comportamiento concretos cerrados a partir de los prejuicios construidos previamente por la sociedad. La intención de crear estereotipos irreales provenientes de la fantasía infantil tiene el objetivo de enfatizar lo ridículo que resulta realizar clasificaciones sociales y al mismo tiempo concienciar a los egresados de los perjuicios de clasificar y asignar roles cerrados a las personas.

Referencias

Acaso, M., & Megías, C. (2017). Art thinking. Ediciones Paidós.

Diego, E. D. (2022). El Prado inadvertido. Anagrama.

La transformación del diseño a través de la tecnología. Nuevas posibilidades didáctico-expositivas.

Iván Royo Sanz

Escuela Superior de Diseño de Aragón

El diseño y la tecnología se entrelazan en un proceso que está transformando radicalmente la industria del diseño, abriendo nuevas posibilidades creativas, expositivas y metodológicas, permitiendo a diseñadores, artistas y docentes explorar conceptos que antes solo existían en la imaginación; haciendo que el diseño sea más accesible, inclusivo, diverso y sostenible. La combinación de diseño tech, CGI y experiencias inmersivas está abriendo un abanico de posibilidades que está transformando la forma en que se crea, presenta y vive el diseño en la actualidad. En este contexto, se presenta una innovadora experiencia expositiva y performática en formato digital, similar a un desfile de moda, que permite exhibir resultados y acciones sin necesidad de una construcción física. Esta propuesta amplía los horizontes de la presentación artística, aprovechando al máximo las oportunidades que brinda el entorno digital. Así, los estudiantes pueden mostrar y analizar sus propios resultados de manera profesional, participando en experiencias "aparentemente reales" que antes solo se podían obtener tras la producción de un evento de moda. Las ventajas son evidentes: se optimiza el tiempo y se reduce el costo, lo que permite obtener resultados profesionales en entornos digitales, superando las limitaciones de las experiencias físicas tradicionales. De

este modo, los estudiantes pueden aprender a través del análisis de sus propios resultados, enfocándose en la producción únicamente de las piezas finales que realmente funcionan. Esto no solo enriquece su proceso de aprendizaje, sino que también les brinda la oportunidad de perfeccionar su trabajo de manera más eficiente. Este enfoque demuestra que las nuevas tecnologías realmente democratizan el acceso a la educación, ya que permiten que personas de diferentes orígenes, sin importar su situación económica, raza o ubicación geográfica, puedan participar y expresarse de la manera que deseen. Esto no solo fomenta la inclusión, sino que también enriquece el aprendizaje al permitir que diversas perspectivas y experiencias se compartan, se evalúen y se vayan modificando hasta que sean válidas. Es un gran paso hacia una educación más equitativa y accesible para todos.

El diseño tech hace referencia a la integración de tecnologías avanzadas en el proceso creativo, como el uso de software de modelado en 3D, inteligencia artificial y simulaciones virtuales. En el diseño de moda, el software Clo 3D permite a los diseñadores crear prendas de forma digital antes de su producción física, lo que no solo mejora la precisión en los diseños, sino que también reduce la necesidad de prototipos físicos y, por lo tanto, el desperdicio de material. La simulación de telas y patrones en un entorno digital permite prever cómo se comportarán en el mundo real, facilitando una toma de decisiones más informada en la creación de colecciones y ampliando los canales de ventas disponibles en el sector.

Haciendo de la escuela un museo: la importancia de integrar el arte en el aula.

Ascensión Lorenzo
Universitat de Lleida

La educación artística busca fomentar las relaciones de los estudiantes con su entorno. Las visitas a museos y exposiciones son una forma de lograrlo, pero debemos asegurarnos de que estas experiencias sean significativas. En lugar de limitarnos a llevar a los estudiantes al museo, propongo traer el arte y a los artistas a la escuela.

Integrar el arte en el currículo escolar debería implicar invitar a artistas a compartir su trabajo y sus procesos creativos con los estudiantes, creando espacios de aprendizaje que fomenten la creatividad y la experimentación artística.

La escuela juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos creativos, críticos y reflexivos. Es necesario fomentar el hábito de visitar exposiciones y apreciar el arte desde temprana edad. El arte es un motor de cultura, reflexión y emoción.

Existe una idea preconcebida de que el arte es para una élite, lo que aleja a muchos de los museos. Debemos romper con esta noción y hacer que el arte sea accesible para todos. Para ello, es importante utilizar un lenguaje sencillo, sin tecnicismos, y acercar el arte a los estudiantes a través de juegos, talleres, visitas de artistas e incluso permitiendo que los artistas tengan su propio taller en la escuela, buscando crear entornos de trabajo colaborativos que unan arte y educación (La Conselleria de Educación, Cultura y Deporte promueve la convocatoria ‘Resitències artístiques. Procesos artísticos en entornos educativos’ mediante el Consorci de Museus, con proyectos que se desarrollaron durante varios cursos escolares en centros educativos valencianos, con el objetivo de impulsar la educación a través del arte. https://resistencies.consorcimuseus.gva.es/es/resistenciasartisticaspresentacion/ [Última revisión 19 enero 2025]).

Es necesario crear puentes entre el arte contemporáneo y la educación artística (Por ejemplo, a través del programa Espai C, un programa educativo en seis escuelas de Primaria que ofrece residencias artísticas a creadores con la posibilidad de tener su taller dentro de un centro educativo de Barcelona a cambio de asumir algunas clases de arte con los alumnos). Debemos enseñar a los estudiantes a observar, a interpretar y a formular sus propias ideas a través del lenguaje artístico. El aprendizaje entre iguales y la conexión con la vida real son fundamentales para que los estudiantes encuentren sentido en el arte y construyan sus

propias identidades. El proyecto 'Lights of city' es otro ejemplo, donde más de 600 participantes, coordinados por el artista David Zuazola, colaboraron en la creación de una instalación/espectáculo, desde ciudadanos, escuelas de infantil y primaria, institutos, centros de formación, Universidad y artistas, fue coproducida por el Museu de Lleida y el Centre de Titelles en el marco de la 35a Fira de Titelles de Lleida. Se trataba de interpretar cómo veían su ciudad y cómo les gustaría que fuese. https://museudelleida.cat/es/laciutatdelesllums/ [Última revisión 19 enero 2025]. http://www.titelleslleida.com/p/campanyaescolar2024.html [Última revisión 19 enero 2025].).
En resumen, esta ponencia aboga por una educación artística que acerque el arte a los estudiantes, fomente su creatividad y les ayude a construir puentes entre el museo y su propia experiencia, llevando a los artistas a las escuelas.

Decolonizando la educación artística: fronteras y límites en la formación de futuros docente

Sara López Ruiz
Universitat de Lleida

Entroncado con el discurso de la decolonizacón de los Museos esta contribución bebe de una trayectoria docente que explora modos de decolonizar las pedagogías y las infancias a través del arte contemporáneo. Una de las tendencias habituales de la educación artística en la escuela primaria tiende a seleccionar artistas desde criterios de universalidad, que ignoran sesgos de género, clase social, raza/etnia y sexualidad (Kauffman, 2011; Desai, 2020), perpetuando un repertorio reducido y eurocéntrico. Este enfoque contribuye a reproducir el etnocentrismo, sexismo, capacitismo y adultocentrismo en el aula. Frente a ello, es necesario cuestionar estas prácticas y trabajar desde una perspectiva decolonial que incorpore narrativas y prácticas artísticas que desafíen estas estructuras hegemónicas.
A lo largo de mi trayectoria docente e investigadora, he participado en iniciativas que buscan transgredir los marcos curriculares predominantes. Un ejemplo significativo fue el trabajo con estudiantes del Grado de Educación Primaria (UAB) de la asignatura "Narrativas inclusivas a través del arte", donde conectamos la triple exposición de Carrie Mae Weems (KBr, Fotocolectania y MACBA) con reflexiones en torno al papel del museo como espacio de resistencia cultural. Esta experiencia permitió analizar historias afrodescendientes a través de la narrativa como estrategia visual y confrontar el currículum eurocéntrico con el diseño y la creación de recursos educativos y artísticos (Rifà-Valls y López-Ruiz, 2024). Asimismo, diseñamos una cartera de artistas decoloniales para explorar estrategias contemporáneas que desafían la modernidad colonial y el patriarcado.
El curso actual ha sido una ampliación de esta línea de trabajo, alineada con la pedagogía de la transgresión de hooks (1994) y, en palabras de Catherine Walsh (2013), que nos invita a llevar a cabo acciones para agrietar e ir haciendo visible todo lo invisible. Estas grietas debilitan las estructuras hegemónicas y contemplan las fronteras impuestas revelando posibilidades para ver más allá. Por ello, con estudiantes del Grado de Educación Primaria Dual (UdL) en la asignatura "Didáctica de las artes visuales", hemos investigado cómo estas nociones afectan la vida de las personas y pueden transformarse a través del arte en espacios educativos inclusivos. Hemos trabajado con artistas como Kara Walker, Manal AlDowayan, Ana Flavia y Martha Rosler, cuyas obras han permitido pluralizar miradas, analizar representaciones y diseñar propuestas artísticas conectadas con los contextos escolares.
Las estudiantes han asumido un doble rol: como intérpretes en el aula universitaria y como futuras docentes al implementar sus propuestas en las escuelas. Los resultados incluyen, en primer lugar, reflexiones críticas sobre las estructuras hegemónicas, los modelos educativos y la necesidad de producir materiales educativos inclusivos. En segundo lugar, el diseño de espacios y recursos basados en estas reflexiones, junto con la experimentación de dichos recursos con el alumnado de educación primaria, para contribuir a la

construcción de prácticas pedagógicas transformadoras. Finalmente, a largo plazo, se busca consolidar una pedagogía decolonial en la educación artística que contemple las "grietas" descritas por Walsh (2013) y amplíe las posibilidades educativas más allá de las fronteras y los límites impuestos.

Referencias

Desai, Dipti (2020). Educating for social change through art: a personal reckoning. Studies in art education, 61 (1), pàgs. 10-23.

Hooks, Bell (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge.

Kauffman, Therese. (2011). Arte y conocimiento. Rudimentos para una perspectiva decolonial Transversal (bloc) [https://transversal.at/transversal/0311/kaufmann/en]

Rifà-Valls, M., & López Ruiz, S. (2024). Carrie Mae Weems' Intersectional Tropes: Engaging Black Feminism Within Arts Teacher Education. Critical Arts, 38(4–5), 175–193. https://doi.org/10.1080/02560046.2024.2329987

Walsh, Catherine (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

Simposio 4: Atención a la neurodiversidad desde la educación sensible y la Responsabilidad Social Educativa

Alicia Silvestre Miralles, Soraya Oronoz Rodríguez, Luis Manuel Martínez Domínguez, Natalia Verea García, Miryam Muñoz Guitart, Rebeca Mesas Jiménez

El presente simposio busca compartir experiencias educativas o propuestas pedagógicas que contemplen las necesidades del alumnado caracterizado como neurodivergente. La denominación de neurodiversidad parte de Harvey Blume y Judy Singer en 1998 (Singer, 2016) y abre un nuevo paradigma de diversidad neurológica.

Aunque inicialmente la neurodiversidad se relacionaba con el Trastorno del Espectro Autista (Fenton & Krahn, 2009), hoy en día engloba además personas con Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA o TDAH), dispraxia, dislexia, discalculia y Altas Capacidades (AACC). La sensibilidad de procesamiento sensorial (Aron et Aron, 1997; Aron, 2020) y la sensibilidad medioambiental (Environmental Sensitivity, Pluess, 2015) pueden aparecer como co-ocurrentes. Cuando dos de estas condiciones se combinan entre sí o con otras realidades se habla de Doble Excepcionalidad. Baker (2006) reconoce que puede darse una combinación de capacidades y discapacidades en una misma persona, y que esto viene determinado por la conectividad cerebral (Glannon, 2007). Otras perspectivas incluyen las teorías de la sobreexcitabilidad de Dabrowski (1964).

La diferencia radica en cómo perciben, procesan y entienden el mundo y las personas. Esa diferente configuración neuronal y sensorial también alcanza a su manera de aprender y de procesar la información cognitiva y emocional. Como minorías o grupos menos representados enfrentan desafíos en su identificación, diagnóstico, aceptación o negación por parte de la persona y/o del núcleo familiar. El centro educativo, como segundo estrato social después de la familia, puede ser a menudo un lugar donde estas diferencias resalten más o lleguen a identificarse. Algunos presentan alto funcionamiento, lo que puede hacer que pasen desapercibidos hasta etapas muy avanzadas. Paricio y Palanca (2022) indican que la conceptualización incompleta de la neurodivergencia podría estar dificultando a los profesionales clínicos la identificación y clasificación de menores con neurodesarrollos atípicos.

Presentar un tipo de pensamiento menos común puede aportar perspectivas innovadoras y pensamiento no lineal, pero también puede dificultar la adaptación a entornos sociales donde se favorece la conformidad. Por ello, la flexibilidad y apertura del entorno familiar y académico resultan determinantes. El aporte de escalas y experimentos resulta imprescindible en el entorno universitario (Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023), incluyendo aquellos relacionados con el lenguaje (Silvestre Miralles, 2022) y el arte con responsabilidad social (Verea, Naval y Arbués, 2018). El trabajo la forja de carácter en Oronoz (2024) es también clave.

Por tanto, el primer estadio es la identificación y el segundo es la atención a sus necesidades y el reconocimiento y potenciación de sus fortalezas. Estas condiciones requerirán por parte del sistema educativo formación específica. En la Universidad, convendrá un marco de Responsabilidad Social Educativa con enfoque inclusivo y accesible (Mesas Jiménez, 2023), adaptaciones flexibles y atención individualizada tal como el que promueve la Educación Sensible (Martínez Domínguez, 2022).

Referencias:

Baker, D. L. (2006). Neurodiversity, neurological disability and the public sector: notes on the autism spectrum. *Disability & Society*, *21*(1), 15-29. https://doi.org/10.1080/09687590500373734

Biencinto López, C. y Muñoz Guitart, M. (2023). Alta sensibilidad en estudiantes universitarios. Comprobación de las propiedades psicométricas de HSP-Scale. *Cuestiones pedagógicas,* Volumen 1, Número 32, 47-68.

Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Little Brown and Company.

Fenton, A. & Krahn, T. (2009). Autism, neurodiversity and equality beyond 'normal'. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2), 1-5.
García-Román, M. D. (2023). Enriquecimiento Extracurricular en Altas capacidades, *Revista AOSMA*, 32-Junio, 18-30.
Glannon, W. (2007). Neurodiversity. *Journal of Ethics in Mental* Health, 2(2), 1-5.
Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.
Mesas Jiménez, R. (2023). Hacia la Sensibilización de la Enseñanza Bilingüe para la Inclusión Educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 83–98. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.05
Paricio del Castillo, R. y Palanca Maresca, I (2022) Trastorno del espectro autista en menores con superdotación intelectual: descripción de un diagnóstico complejo, Rev. *Psiq. Biológica*, Vol. 29. Núm. 3., (septiembre - diciembre 2022) DOI: 10.1016/j.psiq.2022.100377
Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces, *Revista de educación*, N.º Extra-368, (Ejemplar dedicado a: Alta capacidad y desarrollo del talento: aspectos críticos, Critical Issues On Gifted Education And Talent Development), 66-95.
Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. Child Dev Perspect, 9: 138-143. DOI: 10.1111/cdep.12120
Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa.* Netbiblo.
Sastre-Riba, S. (2020). "Moduladores de la expresión de la Alta Capacidad Intelectual." *Medicina* (Buenos Aires), 80 (2), 53-57.
Sastre-Riba, S, y Ortiz, T. (2018). "Neuro-funcionalidad ejecutiva: Estudio comparativo en las altas capacidades." *Revista de Neurología*, 66 (Supl.), 551-556.
Silvestre Miralles, A. (2022). Lenguaje y sensibilidad, Editorial Aula Magna, McGraw-Hill Interamericana de España S.L, Sevilla.
Singer J. (2016). *NeuroDiversity: The Birth of an idea*. 2nd ed. Australia.
Verea, N; Naval, C y Arbués, E. (2018). Innovación metodológica y responsabilidad social en la práctica docente universitaria. En: *Hacer la Universidad en el espacio social*, coord. por Concepción Naval Durán, Elena Arbués Radigales, Universidad de Navarra, EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 97-115.

Propuesta de atención a las altas capacidades en la Universidad de Zaragoza

Alicia Silvestre Miralles
Universidad de Zaragoza

Las altas capacidades constituyen un ejemplo de neurodiversidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno con altas capacidades puede potenciarse conociendo bien su perfil y realizando adaptaciones en los métodos y materiales. Este trabajo presenta una propuesta de atención a las altas capacidades en la Universidad de Zaragoza, como experiencia piloto. Se toman como base experiencias de éxito de otras universidades españolas y extranjeras. La colaboración de nuestra Oficina de Atención a la Diversidad (OUAD) y de Asociaciones específicas supone una alianza de fuerzas y experiencia.

En primer lugar, se realiza un estudio histórico y prospectivo de buenas prácticas y experiencias de éxito de la comunidad aragonesa y en la Universidad de Zaragoza a este respecto, con objeto de incardinar las acciones propuestas de una manera más eficiente para todos los agentes implicados. Tenemos en cuenta variables como la viabilidad, la inserción efectiva en el sistema de créditos de formación europeos (ECTS), otros proyectos y grupos de investigación acerca de este alumnado, buenas prácticas equiparables en otros

países e instituciones, así como la transferibilidad del proyecto. El resultado es una propuesta articulada de manera que pueda integrarse mejor al alumnado con diferencias cognitivas, sin que ello suponga un menoscabo o aislamiento social, aprovechando su diferencia como elemento enriquecedor en el aula, en la medida en que expone a la diversidad que encontramos en nuestra sociedad. En este sentido, la Responsabilidad Social Educativa acude como base ética, junto a la línea de la educación sensible como marco de referencia consciente para el cultivo de una atención flexible y personalizada hacia el alumnado. El papel de un adulto profesor sensible a esas diferencias se revela como un factor fundamental para la integración y enriquecimiento mutuo entre los participantes. El primer paso es una formación específica de nivel universitario que acredite a nuestro profesorado como experto en la materia y lo forme críticamente acerca de las altas capacidades y los métodos para abordarlo en aula. El segundo paso es la implantación de proyecto piloto a través de un comité o equipo que lleve a cabo el acompañamiento, tutorización y mentoría del alumnado voluntariamente identificado.

Referencias:

Colangelo, Nicholas; Assouline, Susan G. y Gross, Miraca U. M. (2004). *Una Nación Engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. Informe nacional Templeton sobre aceleración*, Volumen I, Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa. http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/international/nd_v1_es.pdf.

Enersen, D. L. (1996). Developing talent in Saturday and summer programs. *Gifted Education International*, 11, 159-163.

Gómez Puerta, M., Chiner, Esther; Cardona Moltó, María Cristina; Domínguez Santos, Susana; Gómez Martínez, Ángeles; Muñoz Martínez, Yolanda; Pertegal-Felices, María Luisa; Rodríguez Rodríguez, Rosabel (2022). Red 5441. Altas capacidades en la educación superior: análisis de la respuesta educativa en el contexto español e internacional y experiencias del estudiantado. En: Satorre Cuerda, Rosana (coord.). *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 = Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22*. Alacant: Universitat d'Alacant, 1717-1720. http://hdl.handle.net/10045/130998.

Hernández, D. (2010). Alta habilidad y competencia experta (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11031/HernandezTorranoDaniel.pdf?sequence=1

Ibáñez García, Alba; Guillén-Martín, Verónica Marina; Gallego Álvarez, Teresa; Baquero Gomide, Fabiola (2021). Apoyo a adolescentes con altas capacidades desde la Universidad de Cantabria: experiencia del programa Amentúrate (III edición). *INFAD* (Barcelona), Vol. 2 Núm. 2, 433-441. http://hdl.handle.net/10902/24573, 10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2251.

López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. En *Psykhe*, 16 (2), 17-28.

Olszewski-Kubilius, P. M., & Grant, B. (1994). Academically talented females in mathematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement, and aspiration. In K. D. Noble & R. E. Subotnik (Eds.), Remarkable women: Perspectives on female talent development (pp. 281-294). Creskill, NJ: Hampton Press.

Ortí, J. A., Vidal, M. C. & Mena, E. (2022). Aprendizaje experimental y realidad virtual para la enseñanza con alumnos de Altas Capacidades, una experiencia interuniversitaria en los grados de educación de Turquía, Grecia y España. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(2), 100-111. https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i2.14403.

Pardo de Santayana Sanz, R. (2006) El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Madrid.

Pacho Jiménez, Gema (2016). *Creatividad y personalidad en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre superdotados y normales*, Memoria de doctorado, Univ. Complutense de Madrid, https://eprints.ucm.es/id/eprint/40419/1/T38105.pdf

Rogers, K. B. (1992). A best-evidence synthesis of the research on acceleration options for gifted learners. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development*. Unionville, NY: Trillium, 406-409.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research, 86*(4), 849–899. https://doi.org/10.3102/0034654316675417

Torrego, J. (Coord.) (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Madrid: SM. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/biblioteca/recelec/11973572.pdf?documentId=0901e72b8163ddde.

World Council for Gifted and Talented Children (2021). *Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades.* https://world-gifted.org/professional-learningglobal-principles.pdf

Liderazgo cívico y neurodiversidad: Aplicación del Modelo QDN para el fortalecimiento del carácter y la mejora en el proceso de toma de decisiones

Soraya Oronoz Rodríguez
Universidad Rey Juan Carlos

La neurodiversidad en las aulas representa tanto un desafío como una oportunidad para implementar intervenciones educativas de calidad. Estas intervenciones deben destacar la importancia de educar desde el conocimiento del cerebro del aprendiz, partiendo de la premisa de que todos merecemos igualdad de oportunidades, reconociendo al mismo tiempo la belleza de la diversidad individual (Armstrong, 2012; Arboleda Sánchez, 2024).

En esta ponencia se aborda la implementación del Modelo QDN en la formación docente, presentando los resultados del primer estudio piloto realizado sobre dicho modelo. Este estudio es especialmente relevante para promover el aprendizaje basado en el fortalecimiento del carácter, el autoconocimiento y la mejora en el proceso de toma de decisiones, tanto en estudiantes en general como en aquellos con rasgos o diagnóstico de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

¿Qué es el Modelo QDN? El Modelo QDN, desarrollado por la autora, es una herramienta práctica que aborda cuestiones de liderazgo cívico y desarrollo de la moral autónoma (Barnhart & Dierickx, 2021) y que se focaliza en la mejora del proceso de toma de decisiones y en el fortalecimiento del carácter. Este modelo se centra en el descubrimiento de la propia tendencia de carácter, la formulación de los “no negociables” y el reconocimiento de lo que se quiere, se debe, se necesita, se puede y lo que se cree querer, deber, necesitar y poder. Todo ello con el objetivo de lograr un "merezco" desde un autoconcepto y una autoestima ajustados (Castro Pérez & Morales Ramírez, 2015), en el marco de la Educación sensible propuesta por Martínez (2022).

En esta ponencia se presentan los aspectos básicos de la aplicación del indicado en la formación de estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos y de Eserp Digital Business & Law School, quienes fueron formados con este modelo en los cursos 2023-2024 y 2024-2025.

Además de exponer los fundamentos teóricos y algunos resultados prácticos del modelo, se exploran sus beneficios en individuos con neurodiversidad.

Referencias bibliográficas

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.

Arboleda Sánchez, V. A. (2024). *Neurodiversidad y Educación: Una Aproximación más allá del Trastorno*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª Ed.)*. Editorial Médica Panamericana.

Barnhart, A. J., & Dierickx, K. (2021). *Cultures and cures: neurodiversity and brain organoids*. BMC Medical Ethics, 22(1), 1-6.

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. Revista Electrónica Educare, 19(3), 138-170.

Olivero Sánchez, F. R., Navas Montes, Y. del M., & Pacheco, S. R. (2024). *Modelos de formación inicial del docente. Hacia una convergencia en la universidad latinoamericana*. Universidad Estatal de Guayaquil.

Oronoz, S. (2024). *QDN: un modelo teórico-práctico para el fortalecimiento del carácter y la mejora en el proceso de toma de decisiones*. En R. Crisóstomo Gálvez (Dir.), *Intersecciones jurídicas, económicas y sociales: perspectivas contemporáneas desde la inteligencia artificial hasta la regulación internacional* (pp. 443-483).

Educación Sensible a las Experiencias Adversas en la Infancia

Luis Manuel Martínez Domínguez
Universidad Rey Juan Carlos

Muchas son las personas que vivencian Experiencias Adversas en la Infancia (EAI) ya sea por la magnitud objetiva de las adversidades o por la subjetividad intensa y sensible de la persona que amplifica la adversidad de experiencias en apariencia triviales. El objetivo es analizar las características y desafíos emocionales y sociales de las personas que han vivenciado adversidades intensas en su infancia, ya sea por la experiencia en sí o por rasgos de su persona, y proponer una estrategia educativa efectiva para apoyar su desarrollo integral original y bienestar emocional.
Este estudio emplea una metodología cualitativa basada en la revisión de literatura y el análisis de casos. Los casos estudiados están vinculados con acompañamientos pedagógicos realizados desde la Asociación Española de Educación Sensible en comedores sociales de la Comunidad de Madrid como entornos vulnerables y con personas de otros contextos sociales más favorecidos que se acercan a la Asociación para reeducar la gestión de su Sensibilidad del Procesamiento Sensorial (SPS).
El artículo concluye que la Educación Sensible a las EAI requiere un enfoque integral de acompañamiento pedagógico para el autoconocimiento, la sanación de heridas de percepción, la deconstrucción de patrones de comportamientos perjudiciales, la liberación de creencias e influencias engañosas y el desarrollo de la propia originalidad. Así mismo, para las personas con SPS, independientemente de su contexto, se requiere un aprovechamiento de las experiencias para aprender a reconocer y gestionar el propio potencial de modo que dejen de vivenciar como adversas, experiencias que en sí son triviales y, además, sean capaces de gestionar las experiencias objetivamente adversas del futuro como oportunidades de crecimiento personal.
El proceso pedagógico empleado ha sido el asesoramiento educativo que trabaja con la marca personal del interesado de modo que se reconocen las falsas identificaciones, la identidad original para realizar la aventura educativa de regresar a su ser “sí mismo”.

Referencias bibliográficas:

Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S., & Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences,* 373(1744). https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161

Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Little Brown and Company.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245-258.

Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. Child Development Perspectives, 9(3), 138-143. https://doi.org/10.1111/cdep.12120

Wyller, H. B., Wyller, V. B. B., Crane, C., & Gjelsvik, B. (2017). The relationship between sensory processing sensitivity and psychological distress: A model of underpinning mechanisms and an analysis of therapeutic possibilities. *Scandinavian Psychologist*, 4, e15. https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e15

Danza Basada en Educación Sensible (DBES) en el entorno del Museo Universidad de Navarra (MUN): beneficios en Personas Altamente Sensibles

Natalia Verea García
Universidad de Navarra

Aunque todos somos sensibles hasta cierto punto, diversas teorías sugieren que algunas personas están más fuertemente influenciadas por lo que experimentan. Entre las principales se encuentran la teoría de la Sensibilidad de procesamiento sensorial (SPS) propuesta por Elaine y Art Aron, quienes acuñaron el término "persona altamente sensible", la de la Susceptibilidad diferencial (DS) desarrollada por Jay Belsky, la de la Sensibilidad biológica al contexto (BSC) fundamentada por Tom Boyce y Bruce Ellis.

Todos estos estudios proporcionan una sólida evidencia empírica del concepto de sensibilidad como parte de la personalidad humana y desembocan en la Teoría de la Sensibilidad Ambiental, que sostiene que las personas difieren en su capacidad para percibir y procesar información sobre su entorno debido a diferencias neurobiológicas, lo que se explica parcialmente por las diferencias genéticas. Aunque esto significa que la sensibilidad tiene una base genética, se ha demostrado que está igualmente moldeada por el entorno y las experiencias de las personas a lo largo de sus vidas.

En el caso de las personas altamente sensibles, caracterizadas por un fuerte interés en el arte, una intensa apreciación emocional de la belleza, una alta sensibilidad sensorial y estética y un notable potencial creativo (Smolewska et al., 2006; Bröhl y Schury, 2020; Khosravani et al., 2021; De Gucht et al., 2022), la investigación muestra que se se ven más afectadas negativamente por la adversidad, pero también se benefician particularmente de las experiencias positivas.

Esta ponencia expone una experiencia de talleres de Danza Basada en Educación Sensible (DBES) dirigidos a personas altamente sensibles, en el marco del Programa SociARTE desarrollado por el Museo Universidad de Navarra (MUN) en colaboración con la Asociación Española de Educación Sensible (AEES) y con el apoyo de Fundación La Caixa, durante los cursos 2021-22, 2022-23 y 2023-24.

Se presentan resultados acerca de los beneficios arterapeuticos de la DBES en personas altamente sensibles, que evidencian el potencial de esta disciplina artística, fundamentada en el modelo pedagógico de la educación sensible, para restaurar el impacto de experiencias negativas y contribuir al bienestar emocional en personas con mayor reactividad emocional a los estímulos y sobreexcitabilidad.

Referencias:

Bröhl, H., and Schury, K. (2020). The big five and sensory processing sensitivity: a meta-analytic review. Personal. Indiv. Differ. 165: 110172.

De Gutcht, V., Wilderjans, T.F., García, F.K., and Maes, S. (2023). Dimensionality and validation of the highly sensitive person scale (HSPS) in a Dutch general population sample and two clinical samples. J. Individ.Differ. 44, 205-213.

Krosnavi, V., Ganji, Z., Bastan, F.S, Ardestani, S. M.m S., and Amirinezhad, A. (2021). Psychometric properties of the highly sensitive person scale and its relation to symptom dimensions in patients with obsessive-compulsive disorder. Curr. Psychol. 40, 2725-2734.

Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

Smolewska, K.A., McCabe, S.B., and Woody, E.Z. (2006). A psychometric evaluation of the highly sensitive person scale: the components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and "big five". Personal. Indiv. Differ. 40, 1269-1279.

Verea, N; Naval, C y Arbués, E. (2018). Innovación metodológica y responsabilidad social en la práctica docente universitaria. En: *Hacer la Universidad en el espacio social*, coord. por Concepción Naval Durán,

Elena Arbués Radigales, Universidad de Navarra, EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 97-115.

Propuesta pedagógica para la atención de Niños Altamente Sensibles

Miryam Muñoz Guitart,
Universidad Rey Juan Carlos

Estudios científicos muestran que existe un porcentaje moderado de la población que es altamente sensible. Dicho porcentaje oscila entre el 15 y el 30%, aunque hay estudios que apuntan hasta un 35% (Aron y Aron, 1997; Lionetti et al, 2018; Pluess et al, 2018).

Trastornos asociados como el TDAH o conductuales (Assary, 2018), problemas de autoestima (Aron, 2020) o enfermedades como la depresión o la ansiedad (Liss et al. 2008) tienen una correlación alta con las personas altamente sensibles por la predisposición que presentan por forma de ser. De hecho, la ansiedad es el trastorno más diagnosticado en la infancia actualmente (Orgilés et al., 2012) y la cifra asciende conforme avanza la edad (BDCAP, 2020).

El hecho de que haya una correlación alta entre la alta sensibilidad y las patologías previamente mencionadas no implica que las personas altamente sensibles sean personas enfermas o lo vayan a estar en un futuro. Todo depende del ambiente y de la educación recibida, además de esa parte genética que implica el rasgo. De este modo, es particularmente importante la teoría de la sensibilidad ambiental (Greven et al., 2019), así como todas las teorías que sustentan este gran meta-marco.

A nivel científico se han llevado a cabo muchos estudios y se han recabado numerosos datos, pero a nivel educativo no tenemos una guía que nos ayude a nivel educativo a poder atender a este tipo de personas con el propósito de evitar que acaben enfermas con alguna de estas patologías. Dicha prevención se puede hacer dándoles a conocer su rasgo, mostrándoles que son personas normales y ayudándoles a gestionar las implicaciones que dicho rasgo presenta en su día a día.

Por este motivo, se hace pertinente proponer dicha guía y que ésta sirva de marco de referencia en el ámbito educativo. No se trata de que reciban un trato especial o de favoritismo, sino de atender a su sensibilidad a la par que se atiende la sensibilidad de los demás integrantes del grupo clase. Por ello, es importante que los docentes estén bien formados, los compañeros entiendan lo que es la sensibilidad y cómo todos la tenemos en distintos grados y los padres comprendan por qué su hijo o hija se comporta de una determinada manera para, de este modo, poder ayudar al desarrollo pleno de las personas con estas características.

Referencias:

Aron, E.N. (2020). Clinical assessment of sensory processing sensitivity. En, Acevedo, B. P. (Ed.). *The Highly Sensitive Brain: Research, Assessment, and Treatment of Sensory Processing Sensitivity*. (Pp. 234-237). Elsevier Science. [Edición de Kindle].

Aron, E. N. and Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73* (2), 345-368. DOI: 10.1037//0022-3514.73.2.345

Assary, E., Vincent, J.P., Keers, R. y Pluess, M. (2018). Gene-environment interaction and psychiatric disorders: review and future directions. *Seminars in Cell and Developmental Biology, 77*, 133-143. DOI: 10.1016/j.semcdb.2017.10.016

Base de Datos Clínicos de Atención Primaria. (2020). *Salud mental en datos: prevalencia de los problemas de salud y consumo de psicofármacos relacionados a partir de los registros clínicos de atención primaria*. Ministerio de Sanidad.

Biencinto López, C. y Muñoz Guitart, M. (2023). Alta sensibilidad en estudiantes universitarios. Comprobación de las propiedades psicométricas de HSP-Scale. *Cuestiones pedagógicas*, Volumen 1, Número 32, 47-68.

Greven, C.U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E.N., Fox, E., Schendan, H.E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B. y Bijttebier, P. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 98*, 287-305.

Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G.L., Jagiellowicz, J. y Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry, 8* (24). doi: 10.1038/s41398-017-0090-6

Liss, M., Mailloux, J. y Erchull, M.J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression and anxiety. *Personality and individual differences, 45* (3), 255-259. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.009

Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J.P., Carballo, J.L. y Piqueras, J.A. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental, 5* (2), 115-120. DOI: 10.1016/j.rpsm.2012.01.005

Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. y Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the High Sensitivity Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology, 54* (1), 51-70. https://doi.org/10.1037/dev0000406

Creación de materiales para el aula bilingüe con accesibilidad cognitiva y emocional para la inclusión de todo el alumnado

Rebeca Mesas Jiménez
Universidad Rey Juan Carlos

A partir de la premisa de que los estudiantes con sensibilidad en el procesamiento sensorial y/o sensibilidad medioambiental (Environmental Sensitivity, Pluess, 2015) presentan una configuración neuronal y sensorial única que afecta su capacidad para aprender y procesar la información desde una perspectiva cognitiva y emocional, es crucial el diseño de contextos de aprendizaje que respondan a estas necesidades, adoptando un enfoque inclusivo y de atención personalizada. En este sentido, las propuestas didácticas presentadas en este documento han sido elaboradas por estudiantes del grado de Educación Primaria (Bilingüe) de la Universidad Rey Juan Carlos, quienes aplican el Diseño Universal de Aprendizaje en entornos bilingües para desarrollar materiales que promuevan tanto la accesibilidad cognitiva como emocional. De esta forma, se busca crear aulas inclusivas que favorezcan a todos los estudiantes, incluyendo aquellos que requieran más tiempo para procesar tanto sus aprendizajes como sus emociones. La elaboración de materiales que proporcionen apoyo emocional constante, fomente la autonomía de manera progresiva y contribuyan a la gestión del estrés, les permitirá avanzar hacia una mayor resiliencia y autoestima, facilitando su éxito escolar.

Referencias:

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* Center for Applied Special Technology.

Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). *The influence of environmental factors on the development of resilience in children. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28(5), 395-402.

McGill, M., & Dadds, M. (2014). *The Role of Emotional Support in Education: Addressing Emotional Needs in the Classroom.* Journal of Educational Psychology, 106(4), 1051-1066.

Mesas Jiménez, R. (2023). Hacia la Sensibilización de la Enseñanza Bilingüe para la Inclusión Educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 83–98. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.05

Pluess, M. (2015). *Environmental sensitivity in children: Developmental issues and the role of the environment.* In K. A. H. S. P. S. Rosenberg (Ed.), *Developmental Psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 347-368). Wiley.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Simposio 5: Fortalezas, Retos y Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria

Ana Gracia-Gil, Sergio Cored Bandrés, Mireya Mallén Berdejo, Cristina Borau Viu, María Mairal-Llebot, Fernando Martín Bozas

La inteligencia artificial (IA) está transformando el panorama de la educación universitaria, ofreciendo nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas y fomentar habilidades críticas. Sin embargo, su incorporación también plantea desafíos éticos, pedagógicos y técnicos. Este simposio reúne investigaciones y experiencias prácticas que abordan estas oportunidades y retos. Las primeras comunicaciones exploran las fortalezas y debilidades de la IA, destacando las herramientas más influyentes en la formación universitaria. Las tres comunicaciones finales presentan experiencias docentes concretas, incluyendo formación en el uso de IA para trabajos de fin de grado (TFG), atención a la diversidad y desarrollo de materiales didácticos orientados al pensamiento crítico.

La investigación sobre IA en educación universitaria ha identificado tanto su potencial como sus limitaciones. Entre sus fortalezas se destacan su accesibilidad, versatilidad y capacidad para personalizar el aprendizaje, generar contenido y facilitar tareas administrativas. Sin embargo, también se evidencian problemas como sesgos culturales en los modelos de IA, la dependencia tecnológica y limitaciones en el razonamiento crítico y matemático. Estas características subrayan la importancia de formar a los usuarios en el uso ético y reflexivo de estas tecnologías. Hasta la fecha, se han desarrollado múltiples herramientas como ChatGPT, sistemas de tutoría inteligente y plataformas de análisis de datos, pero su implementación no siempre ha sido efectiva ni alineada con los objetivos educativos.

Para abordar estas problemáticas, se han diseñado diversas iniciativas prácticas como las planteadas en este simposio. En primer lugar, se describe una experiencia en formación en IA para trabajos de fin de grado en Magisterio, un taller en el que los estudiantes aprendieron a utilizar herramientas como ChatGPT y Copilot, además de plataformas de apoyo a la investigación como Perplexity y Semantic Scholar. Este enfoque incluyó formación sobre el uso ético y crítico de la IA.

A continuación, se detalla una segunda experiencia relacionada con la integración de ChatGPT en la asignatura de Atención a la Diversidad. Se diseñó una estrategia pedagógica que alineó el uso de la IA con los objetivos de la asignatura, enseñando a los estudiantes a utilizarla para crear actividades adaptadas a contextos diversos y reflexionar sobre su impacto en la enseñanza inclusiva.

Finalmente, se plantea una propuesta de desarrollo de materiales didácticos basados en IA para fomentar el pensamiento crítico. Esta experiencia consistió en la creación de tarjetas educativas interactivas que recrean situaciones reales, incentivando a los estudiantes a analizar problemas, evaluar opciones y proponer soluciones fundamentadas. Estas experiencias se complementan con análisis críticos sobre las capacidades y limitaciones de herramientas de IA en la educación, estableciendo un marco para su integración responsable.

Los resultados preliminares obtenidos en las diferentes comunicaciones muestran un impacto positivo en el aprendizaje y las percepciones de los estudiantes. A corto plazo, las iniciativas han generado mayor interés y confianza en el uso de la IA, mejorando la participación activa y la capacidad para aplicar estas tecnologías en contextos educativos. A medio plazo, las evaluaciones reflejan avances en habilidades críticas como la resolución de problemas, el análisis ético y la toma de decisiones. A largo plazo, se espera que estas prácticas fomenten una adopción más reflexiva de la IA en el ámbito universitario, contribuyendo a una educación más inclusiva, autónoma y adaptada a los retos del siglo XXI.

Análisis y reflexión crítica sobre ChatGPT en entornos educativos

Sergio Cored Bandrés

Universidad de Zaragoza

En 2022 apareció en el mercado la herramienta tecnológica ChatGPT. Morales-Chan (2023), lo define como un modelo de lenguaje basado en inteligencia artificial generativa que hace uso de técnicas de procesamiento del lenguaje natural. Esta Inteligencia Artificial (IA), entrenada con multitud de textos, permite responder a preguntas o proporcionar sugerencias sobre algo en concreto. La inteligencia artificial generativa, es una tecnología que genera contenido en respuestas a indicaciones que le da el usuario y es capaz de crear contenido nuevo con la información disponible (Fernández-Alameda, 2024). Por otro lado, el modelo de procesamiento de lenguaje natural pretende imitar el pensamiento y memoria humano. Se entrena para que adquiera multitud de información y el propio sistema aprende y mejora su capacidad de comprensión y generación del lenguaje en un contexto de diálogo (Jiménez et al., 2023).

La investigación científica sobre este tema subraya la gran necesidad de considerar tanto las capacidades como las limitaciones de este tipo de inteligencia artificial. De esta manera, se podrán diseñar soluciones educativas más efectivas (Celik et al., 2022). Por ello, diferentes autores como Jiménez et al. (2023), han realizado diferentes análisis DAFO sobre ChatGPT. En cuanto a sus debilidades, es reseñable destacar la idoneidad o no de realizar cierto tipo de trabajos académicos o ensayos. ChatGPT inventa el contenido que no conoce e incluso genera referencias que no existen. Por otro lado, el contenido puede tener sesgos culturales y sociales y su razonamiento matemático es limitado. En cuanto a las fortalezas, es accesible, tiene una versión gratuita y es muy versátil. Esto permite que sea una herramienta de gran utilidad en el ámbito universitario y de investigación. Asimismo, también se detectan una serie de amenazas como la pérdida del sentido crítico y la desinformación o la dependencia de esta herramienta por parte de los usuarios. Por último, con relación a las oportunidades, podemos hacer uso de esta herramienta para, por ejemplo, ayudar a mejorar la comprensión de ciertos contenidos, incrementar la capacidad de síntesis, etc. Además, puede favorecer la comprensión de algunos problemas complejos.

En definitiva, es imprescindible poder analizar este tipo de herramientas para, desde la comunidad educativa, poder incluirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo, de esta manera, la mejora de éste.

La IA como aliada en la educación universitaria

Mireya Mallén Berdejo
Universidad de Zaragoza

A lo largo de las últimas décadas, la tecnología ha tenido un impacto significativo en la educación. En diversas ocasiones, la llegada de nuevas herramientas tecnológicas al ámbito educativo fue recibida inicialmente con preocupación. Sin embargo, con el tiempo, estas herramientas han demostrado ser valiosas para transformar el aprendizaje, ampliando las oportunidades de acceso a la información y facilitando el proceso educativo en muchos niveles (Trujillo et al., 2024). En este sentido, la inteligencia artificial (IA) sigue esta misma línea. Aunque existe cierta resistencia a su incorporación, poco a poco se va reconociendo su potencial para mejorar y enriquecer los procesos educativos. En este contexto, al igual que las tecnologías del pasado, la inteligencia artificial tiene la capacidad de mejorar la eficacia y la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje (González- Trejo y Julián- Ortega, 2024) , siempre y cuando se utilice de manera responsable y ética.

No obstante, es importante tener en cuenta algunos retos asociados con la implementación de la IA en la educación. Uno de los principales es el sedentarismo cognitivo (o intelectual), que se refiere a la dependencia excesiva de las tecnologías que podría limitar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Sigman y Bilinkis, 2023). Además, es importante enseñar y practicar la alfabetización digital crítica, con el fin de que el alumnado sea capaz de evaluar y analizar la información que reciben a través de plataformas basadas en IA (Moreno et al., 2024). Otro aspecto relevante es la necesidad de incorporar la ética de manera reflexiva en el uso de la IA. Y, finalmente, se destaca la capacidad de la IA para reforzar el pensamiento crítico. Gracias a este pensamiento crítico, los estudiantes son capaces de desarrollar un enfoque más autónomo y reflexivo en su aprendizaje (Delgado et al., 2024).

En cuanto a su aplicación en la enseñanza universitaria, herramientas como ChatGPT ofrecen diversas oportunidades. Una de las principales es su capacidad para generar contenido educativo, lo que facilita la creación de materiales como resúmenes, explicaciones y recursos interactivos. Además, ChatGPT puede ser útil en la evaluación personalizada, ofreciendo retroalimentación inmediata y adaptada a las necesidades de cada estudiante así como su propio aprendizaje autónomo (Bao, 2024). Al utilizar esta tecnología, se fomenta una educación más inclusiva, ajustada a las características y necesidades de cada estudiante, independientemente de su contexto o habilidades previas.

En definitiva, la incorporación de la inteligencia artificial ofrece nuevas posibilidades para personalizar la enseñanza, crear contenidos y mejorar la comunicación educativa. No obstante, su adopción plantea retos como el riesgo de dependencia tecnológica, la necesidad de alfabetización digital crítica y la reflexión ética sobre su uso. Superar estos desafíos permitirá aprovechar su potencial para una educación más inclusiva, autónoma y efectiva.

Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza Universitaria: Herramientas, Procesos y Evidencias

Cristina Borau Viu
Universidad de Zaragoza

En el ámbito de la educación universitaria, la Inteligencia Artificial (IA) ha emergido como una herramienta esencial para optimizar los procesos y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (García et al., 2023). Baker y Smith (2019) identificaron tres procesos clave en la educación impactados por la IA: (a) el aprendizaje, apoyando a los estudiantes a través de sistemas adaptativos o personalizados; (b) la enseñanza, al reducir la carga de trabajo de los docentes mediante la automatización de retroalimentación, evaluación y tareas administrativas; y (c) la administración, proporcionando información útil para la toma de decisiones a nivel institucional o nacional.

Las aplicaciones de la IA están revolucionando la enseñanza y el aprendizaje, abarcando desde la automatización de tareas hasta la personalización del aprendizaje. A continuación, se destacan algunas de las principales herramientas y aplicaciones de IA en el ámbito educativo (Area, 2023). Una de las aplicaciones más destacadas son los sistemas de tutoría inteligente, los cuales personalizan los tutoriales en línea según el nivel de habilidad del estudiante (Parrales et al., 2024). Las analíticas del aprendizaje, por otro lado, recopilan datos sobre el rendimiento y comportamiento de los estudiantes, lo que permite predecir su éxito o fracaso, (García et al., 2023). En el campo de la evaluación, utiliza algoritmos para calificar y proporcionar retroalimentación, optimizando así el proceso evaluativo (Vilchis et al., 2024). Además, las herramientas de procesamiento de texto, imágenes y audio facilitan la creación y comprensión de contenidos complejos, mejorando la producción y análisis de materiales (López y Martín, 2023). Las simulaciones y los juegos educativos, que incorporan elementos de gamificación, ofrecen un aprendizaje interactivo adaptado a las habilidades y necesidades (Chicaiza et al., 2023). Las interfaces adaptativas ajustan dinámicamente el contenido y la dificultad, personalizando la experiencia de aprendizaje (Delgado et al., 2023). Por su parte, los chatbots educativos brindan respuestas rápidas y precisas, ayudando a resolver dudas y explicar conceptos clave. Finalmente, las herramientas generativas basadas en el lenguaje natural, como *Perplexity*, *Claude, You.com, Copilot, Gemini, Groq s*on versátiles y pueden proporcionar conocimiento sobre una variedad de temas (López y Martín, 2023).

La integración de la IA ofrece beneficios tanto para estudiantes como para docentes. Los estudiantes disfrutan de un aprendizaje personalizado que mejora su comprensión y retención, mientras que los docentes reducen su carga administrativa y diseñan estrategias pedagógicas más efectivas. Estudios recientes muestran que la IA mejora el desempeño y la satisfacción estudiantil (Delgado et al., 2023), personaliza la experiencia de aprendizaje y mejora el rendimiento académico (Morales-Chan et al., 2023), creando un entorno educativo más flexible y accesible.

En definitiva, en los últimos veinte años, la IA ha avanzado proporcionando herramientas con el potencial de transformar tanto la enseñanza como el aprendizaje. No obstante, es esencial enfrentar los desafíos éticos y garantizar que su implementación sea eficiente y equitativa en los entornos educativos, considerando que estas tecnologías pueden presentar errores o sesgos en la información generada.

Percepción y Transformación: Formación en Inteligencia Artificial y Pensamiento crítico en el Grado de Magisterio en Aragón

Ana Gracia-Gil
Universidad de Zaragoza

Con esta comunicación se pretende describir un proyecto de innovación docente en el que se explora la percepción del alumnado del Grado en Magisterio de las facultades de Huesca, Zaragoza y Teruel sobre la inteligencia artificial (IA), así como el impacto de una formación práctica sobre su visión y habilidades para emplear herramientas de IA en trabajos académicos.

La iniciativa comenzó con la aplicación de un cuestionario inicial diseñado para recoger las actitudes, conocimientos y posibles inquietudes de los alumnos respecto a la IA. Se recurrió a un cuestionario para medir las actitudes de los universitarios hacia la inteligencia artificial adaptado por Marquina et al., (2024), así como a dos cuestionarios para medir el pensamiento crítico (Olivares Olivares y López Cabrera, 2017; Pérez Suasnavas y Cela Rosero, 2021). La muestra del estudio estuvo compuesta por 32 participantes, representativos de estudiantes universitarios, con predominancia femenina y un nivel educativo previo principalmente de secundaria postobligatoria.

Posteriormente, se desarrolló una formación específica centrada en el uso de diversas herramientas de IA aplicadas a la elaboración de trabajos de final de grado. Se contemplaron los trabajos de González Alcaide (2024) y Elaine Eaton (2021) sobre la influencia de la IA en la Educación Superior, entre otros. Este taller abordó desde el uso ético de la tecnología hasta el aprendizaje práctico de herramientas como generadores de textos, Chat Gpt y *Copilot*, aplicaciones de análisis de datos y plataformas de apoyo en la investigación bibliográfica como *Perplexity, Connected Papers, Semantic Scholar u Open Knowledge Maps.*

Tras la formación, se administró nuevamente el cuestionario inicial con el objetivo de analizar posibles cambios en las percepciones y actitudes del alumnado. Este enfoque permitió evaluar el impacto de la formación e identificar áreas clave de mejora y adaptación en la integración de la IA en el ámbito académico.

Los resultados sobre las percepciones iniciales hacia la IA fueron variadas. Por un lado, los participantes reconocen el potencial innovador de la IA, considerándola como una “herramienta impresionante” y con aplicaciones prometedoras. Por otro lado, también emergen preocupaciones relacionadas con los posibles riesgos y desafíos éticos que podría implicar su implementación en la sociedad.

Estos resultados sugieren que, aunque existe un interés y una apertura hacia el aprendizaje sobre la IA, también prevalecen sentimientos de incertidumbre y precaución, especialmente en relación con su impacto social. Este panorama destaca la necesidad de iniciativas formativas que contribuyan al desarrollo de habilidades técnicas y al uso ético y crítico de la IA. Esto podría ayudar a reducir las barreras relacionadas con el desconocimiento y fomentar una adopción más segura y confiada de estas tecnologías en el ámbito académico y profesional.

Integración de ChatGPT como herramienta educativa en la formación docente: Una experiencia práctica en Atención a la Diversidad

María Mairal-Llebot
Universidad de Zaragoza

La presente comunicación describe una experiencia llevada a cabo en la asignatura "Atención a la Diversidad" del Grado en Magisterio en Educación Primaria, durante el curso académico 2023/2024 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca).

Esta propuesta nace a raíz de las dificultades observadas en el curso anterior (2022/2023), en el que varios estudiantes de esta misma asignatura utilizaron ChatGPT en sus prácticas de manera no autorizada y, en general, poco efectiva. Dicho uso se caracterizó por un enfoque mecánico y descontextualizado, sin aportar un beneficio real al aprendizaje ni contribuir al desarrollo de competencias profesionales necesarias para su futura práctica docente. Como consecuencia, estos estudiantes tuvieron que repetir las prácticas para poder aprobar.

Investigaciones recientes hacen referencia a la gran capacidad de estas herramientas para dotar de eficacia la práctica docente y, directamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Celik et al., 2022). En cuanto a la educación inclusiva y atención a la diversidad, ChatGPT puede mejorar el aprendizaje al crear contenido personalizado y adaptarse a las necesidades de cada estudiante, siendo útil para ayudar a los profesionales a crear materiales educativos (Tapalova et al., 2020).

Ante la problemática mencionada y atendiendo a la literatura, se diseñó una estrategia pedagógica para integrar ChatGPT como una herramienta educativa, alineando su uso con los objetivos de la asignatura y fomentando su empleo de manera constructiva y significativa. El propósito principal fue que los estudiantes aprendieran a manejar esta tecnología de forma efectiva para el diseño de actividades adaptadas a las necesidades de alumnos hipotéticos. Esta metodología buscaba desarrollar competencias clave en el ámbito de la atención a la diversidad, así como promover un enfoque reflexivo y crítico hacia el uso de herramientas de inteligencia artificial en la práctica docente.

A lo largo del cuatrimestre, se observó que los estudiantes enfrentaron diversos desafíos al incorporar esta tecnología en su proceso de aprendizaje. Uno de los resultados más destacados fue que las calificaciones medias obtenidas por el grupo que utilizó ChatGPT fueron inferiores a las del curso anterior, en el que la herramienta no se había integrado formalmente. Este descenso en las calificaciones se debió, en gran medida, a un uso inadecuado de la herramienta, que a menudo fue percibida por los estudiantes como un sustituto del docente en lugar de como un apoyo complementario.

A pesar de estos retos, la experiencia también evidenció el potencial de ChatGPT para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se utiliza de manera adecuada. La herramienta puede ser una valiosa aliada en el diseño de actividades adaptadas a diferentes contextos y necesidades, así como en la resolución de problemas educativos. Sin embargo, también quedó claro que su mal uso puede resultar contraproducente, subrayando la importancia de formar a los futuros docentes para utilizar estas tecnologías de forma eficaz y ética.

De este modo, esta experiencia resalta la relevancia de integrar tecnologías como ChatGPT en la formación inicial del profesorado, no solo como un recurso técnico, sino como una oportunidad para reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.

Pensamiento crítico e Inteligencia Artificial en el aula universitaria: experiencia docente en recreación de situaciones educativas

Fernando Martín Bozas

Universidad de Zaragoza

Esta experiencia docente se ha llevado a cabo en la asignatura "Educación Social e Intercultural" del Grado en Magisterio en Educación Infantil, durante el curso académico 2024/2025 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). Esta experiencia nace de la necesidad detectada por los compañeros profesores del campus de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado de la titulación. La falta de claridad, precisión y profundidad en los argumentos, pensamientos verbalizados y trabajos de asignaturas es una problemática latente. Estos componentes propios del pensamiento crítico y la proliferación de la Inteligencia Artificial en todos los contextos educativos posibles han llevado a plantearse alternativas que unifiquen estos dos aspectos cruciales para el futuro profesional de los docentes.

Por lo tanto, el objetivo de esta experiencia fue crear tarjetas de dilemas éticos educativos que sirvieran para generar debates y divisiones de ideas, a través de la inteligencia artificial en el alumnado de 1º curso de Magisterio Infantil en el Campus de Teruel. Para cumplir este objetivo se creó y aprobó un Proyecto de Innovación Docente (2024/5109) de la Universidad de Zaragoza. Los participantes fueron 56 alumnas de 1º curso de Magisterio Infantil en la asignatura de "Educación Social e Intercultural". Para llevar a cabo esta experiencia se dedicaron tres sesiones de clases prácticas (divididas las 56 alumnas en 31 y 25 por grupo). La primera sesión fue dedicada a la introducción de la práctica, creación de grupos de entre 3-4 personas, destacar la importancia de la práctica y proceder con el diseño de las tarjetas con la plataforma Chat GPT. No obstante, se dio la oportunidad de usar otras plataformas de creación de imágenes como Bing y similares. Durante la segunda sesión se pusieron en común las tarjetas con los demás grupos para poder usarlas con el otro grupo de desdoble. Finalmente, la tercera sesión fue para intercambiar las tarjetas entre los desdobles y usarlas a modo de debate durante toda la sesión.

Como se trata de una experiencia piloto, la evaluación que se llevó a cabo para comprobar la utilidad de las tarjetas y las sesiones fue oral durante las clases. Tanto el profesorado como las alumnas mostraron su satisfacción con las sesiones, analizando su utilidad crítica en el presente y la que tendrá en un futuro próximo cuando sean docentes en sus aulas y replicar esta práctica con su alumnado. Esta evaluación del alumnado anima a consolidar este proyecto y ampliar horizontes con las demás facultades e incluso entidades externas a la Universidad de Zaragoza. La promoción del pensamiento crítico y el uso de la inteligencia artificial de forma responsable y precisamente para cultivar el pensamiento individual son, sin lugar a duda, dos necesidades interconectadas que deben ser tratadas en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Alcaide, G. G. (2024). 1 d. C.(después de ChatGPT): Inteligencia artificial generativa en la educación superior. Universitat de València.

Bao, Y. (2024). A comprehensive investigation for ChatGPT's applications in education. Applied and Computational Engineering, 35, 116-122. https://doi.org/10.54254/2755-2721/35/20230377

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. y Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. TechTrends, 66(4), 616-630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y

Eaton, S. E. (2021). Plagiarism in higher education. Bloomsbury Publishing

Delgado, N., Carrasco, L. C., de la Maza, M. S., & Etxabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 27(1), 207-224. https://doi.org/10.6018/reifop.577211

González-Trejo, C. A., y Julián-Ortega, K. J. (2024). La inteligencia artificial y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 3(1), 37-44.

Marquina, M. C. G., Pinto-Villar, Y. M., Aranzamendi, J. A. M., & Gutiérrez, B. J. A. (2024). Adaptación y validación de un instrumento para medir las actitudes de los universitarios hacia la inteligencia artificial. Revista de Comunicación, 23(2), 125-142. https://doi.org/10.26441/RC23.2-2024-3493

Olivares Olivares, S. L., & López Cabrera, M. V. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. Revista electrónica de investigación educativa, 19(2), 67-77. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848

Pérez Suasnavas, A. L., & Rosero, K. C. (2022). Validación de un cuestionario de evaluación de actitud y autopercepción del pensamiento crítico de estudiantes universitarios. Revista San Gregorio, 1(50), 19-35. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i50.2064

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. y Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. TechTrends, 66(4), 616-630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y

Fernández-Alameda, C. (2024). IA en el aula. Diez ideas para fomentar el pensamiento crítico.

Linares, L. J., Gómez, J. A. L., Baos, J. Á. M., Chicharro, F. P. R., & Guerrero, J. S. (2023). ChatGPT: reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), 8, 113-120. https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2023_014.pdf

Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348

Moreno, P. C. M., Jiménez, R. G. A., y Ilardia, I. P. (2024). El desafío de la Competencia Mediática en la educación del pensamiento crítico. Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales, 14(1), 53-63.

Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., y Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. Revista Científica Retos de La Ciencia, 1(4), 169-181.

Sigman, M., y Bilinkis, S. (2023). Artificial: la nueva inteligencia y el contorno de lo humano. Debate.

Tapalova, O. y Zhiyenbayeva, N. (2020). Artificial Intelligence in Education: AIEd for Personalised Learning Pathways. European Journal of E-Learning, 18(5), 361-373. https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597

Simposio 6: Gamificando el aula universitaria. La diversidad del alumnado en sus experiencias de juego.

Magalí Denoni Buján, Ana Gracia Gil, Celia Marcén Muñío, Raquel Casanovas López y Sheila Erika Coral Aguilar.

El ámbito de interés en el que este simposio se centra es la educación superior y la gamificación como estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje. Dicha metodología, se define como aquel juego que se da en entornos no lúdicos, como el fenómeno de crear prácticas lúdicas en el aula o el proceso de convertir diversas actividades en juegos con el fin de aprender (Alsawaier, 2018; Hamari et al., 2014; Werbach, 2014). La gamificación como metodología de enseñanza en la educación superior, posee ya unas cuantas evidencias, sabemos que motiva al alumnado, mejora su compromiso, su participación y que favorece el desarrollo de los contenidos en clase (Alonso-García et al., 2021; Haruna et al., 2018; Magro et al., 2019; Oliva, 2016; Rodriguez, 2018). Por su parte, Morris y colaboradores (2014), sugieren que jugar en clase favorece el pensamiento científico, trabaja aspectos motivacionales como la curiosidad, la retroalimentación y los elogios, entre otros, aspectos cognitivos, en la simulación o preparación para la resolución de problemas del mundo real y, finalmente, aspectos metacognitivos, de contexto, metamemoria o competencia metaestratégica. Respecto al sexo de los participantes, diversas investigaciones sugieren que las mujeres poseen una valoración mayor sobre esta metodología que los hombres (Denden, et al., 2021). Por su parte la edad, aunque valorada en pocas ocasiones, indica que el alumnado de mediana edad (30-39), es el que mejor valora esta metodología (Cuevas et al., 2021).

A pesar de los grandes avances, que en el conocimiento de esta metodología, la literatura científica ha realizado, son pocas las investigaciones que se centran en conocer al alumnado y sus características. La atención a la diversidad natural del aula y cómo esta puede ser un aliado para el docente en su proceso de enseñanza, es aún un campo a descubrir. Sánchez-Dominguez y colaboradores (2023) proponen iniciar las clases conociendo las preferencias de juego del alumnado, para poder así diseñar juegos acordes al grupo clase al que van dirigidos. En este sentido, diversos estudios sugieren que es ahí, en el diseño, donde radica el éxito de la metodología gamificada (Aldemir et al., 2018; Oliva, 2016). De esta manera, conocer las características del alumnado nos permite diseñar estrategias acordes a sus intereses y necesidades, consiguiendo así incrementar la motivación. Los estudios que han abordado la gamificación desde esta perspectiva, sugieren que el alumnado de educación superior prefiere los juegos de tipo colaborativos y grupales (Denoni et al., 2024). Cierto es sin embargo, que algunas investigaciones dan cuenta del factor disciplinar como medidor de dicha preferencia. De esta manera en carreras de ingeniería el alumnado ha manifestado preferencia por los juego de tipo competitivos (Diez-Rioja, et al., 2017). Cabe destacar, que más allá de las preferencias en el tipo de juego, lo que las investigaciones en su conjunto reflejan, es una gran aceptación por parte del alumnado de educación superior en el uso de una metodología gamificada en su proceso de aprendizaje (Alonso-García, 2021; Cuevas et al., 2021; Rodríguez, 2018).

Los 4 estudios que en este simposio se presentan proponen en su conjunto el conocimiento del alumnado bajo una metodología de escucha y participación. Una clásica evaluación inicial, pero poco aplicada en este nivel académico, que permite dirigir las acciones docentes en pos de la diversidad con que el aula cuenta y que se presenta como un gran aliado, tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje en las clases gamificadas. De esta manera, en este simposio conoceremos a qué juega actualmente el alumnado, también conoceremos si existe alguna diferencia entre alumnos y alumnas y si la edad es una variable de influencia. Además, sabremos a qué ha jugado el alumnado en su infancia y qué influencia puede tener esto en el aula gamificada actual. En aras de la simplicidad, hemos anticipar que los hallazgos de este simposio os llevarán a considerar la importancia de conocer las experiencias de juego del alumnado en su infancia y en su actualidad, a valorar la edad y a tener en cuenta si se trata de alumnos o alumnas, a diseñar juegos colaborativos y grupales.

El juego del alumnado universitario. Un análisis por sexo y edad.

Sheila Erika Coral Aguilar
Universidad de Zaragoza

En estos tiempos en donde los juegos digitales cobran un rol protagónico en la vida de los jóvenes universitarios; el profesorado de educación superior ha visto la oportunidad de incorporarlos en el proceso de enseñanza – aprendizaje como juegos formativos, que básicamente son dinámicas gamificadas diseñadas con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas y sociales que favorecen su crecimiento académico y personal. En relación a la metodología gamificada a través del juego analógico, las investigaciones indican que son pocos los estudios que contemplan estas prácticas.

En base a lo anterior, la presente ponencia expone los resultados de una investigación con metodología cuantitativa, que tiene por objetivo conocer el juego actual del alumnado de educación superior en relación al formato en que lo realizan, ya sea digital o analógico. Nos interesa conocer, si existe una diferencia por sexo o por edad. La muestra total estuvo conformada por 166 participantes de cuarto curso del grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Los resultados, obtenidos a partir de un análisis de comparación de medias mediante ANOVA indican que los hombres tienden a jugar más a videojuegos digitales que las mujeres. Esta diferencia se presenta para ambos grupos estadísticamente significativa. Las mujeres, por su parte, juegan más a juegos de mesa que los hombres, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa. En relación a la edad, en este estudio se ha hecho un análisis de conglomerado, con el software SPSS, que ha permitido agrupar a los participantes en cuatro grupos de edad: 20, 21, 22 y 24-26 años. Los resultados indican que actualmente juegan de manera digital más el alumnado de 24 a 26 años, que los otros, a pesar de que no hay diferencias significativas entre los grupos. Mientras de manera analógica, juega más el alumnado de 21 años, presentando una diferencia significativa con respecto a las otras edades.

Con esta investigación se ha podido comprobar que existen diferencias significativas en el formato de juego según el sexo y la edad. Cabe señalar que, el estudio ha revelado interesantes hallazgos, los videojuegos digitales son más populares entre los hombres en comparación con las mujeres; sin embargo, la preferencia por los juegos de mesa es más equilibrada entre ambos sexos. Otro hallazgo importante estriba en que el alumnado de 21 años, son los que más juegan de manera analógica. Esto sugiere la necesidad de considerar el sexo y la edad para diseñar juegos formativos en el contexto de la educación superior.

¿Cómo juega nuestro alumnado hoy?

Raquel Casanovas López
Universidad de Zaragoza

Con el auge de los juegos de mesa y de los juegos en línea, a nivel social, así como con la implementación de la gamificación en las aulas, especialmente, las universitarias, se considera necesario indagar cómo juega el alumnado hoy, para conocer la diversidad de preferencias de juegos y los motivos que hay detrás de estas. En un estudio dónde se recopiló información de 166 participantes, estudiantes de cuarto curso de los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel), y del Grado del Profesorado (Huesca), se obtuvieron respuestas relativas a diversos aspectos relativos a los juegos. Una de las cuestiones planteadas era ¿cuál es tu juego favorito y por qué?

A partir de esta pregunta, se han obtenido datos cualitativos en torno a la tipología de juego (cartas, juegos de mesa, videojuegos, juegos al aire libre, deportes) así como los motivos de sus preferencias (emociones,

sociabilidad, recuerdos, habilidades que se desarrollan, etc.), que pueden contribuir a conocer las preferencias del alumnado a la hora de jugar, así como las razones de dicho interés.
El análisis de estos datos, puede contribuir en el planteamiento de la metodología de la gamificación, dentro del aula universitaria, orientando al docente sobre las razones que pueden motivar más o menos al alumnado con el tipo de juego planteado, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el diseño de actividades concretar para el desarrollo del contenido de las distintas asignaturas.
Se ha procedido a una categorización tanto del tipo de juego, como los motivos de su interés. Los resultados obtenidos difieren en la variedad de juegos, aunque no tanto en tipología de juego. En cuanto al motivo por el cual les gusta un juego en cuestión, aunque las respuestas obtenidas también son diversas, la socialización, especialmente, con la familia y amigos, parece ser una de las razones prioritarias.

Dime a qué has jugado y a qué juegas y te diré qué prefieres

Ana Gracia-Gil
Universidad de Zaragoza

En esta ponencia se explorará cómo las preferencias de los jóvenes en diferentes tipos de juegos están relacionadas con actitudes específicas hacia el diseño y la dinámica de estos. El estudio realizado se basa en un análisis de correlaciones, busca identificar perfiles actitudinales que conecten experiencias previas de juego con preferencias actuales. De esta manera se pretende identificar patrones relevantes para el diseño de experiencias lúdicas que puedan ser útiles de cara al diseño efectivo y motivador de propuestas didácticas basadas en la gamificación.
Se recopiló información de 166 participantes, estudiantes de cuarto curso del grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en las Facultades de Educación de Huesca y Teruel. Se recurrió a un cuestionario que evalúa sus actitudes hacia diversos aspectos de los juegos: individuales, grupales, colaborativos, competitivos, digitales y tradicionales. A partir de esta información, se calcularon correlaciones para determinar las relaciones entre las preferencias reportadas y las actitudes generales hacia el juego.
Los participantes mostraron una correlación positiva significativa entre los juegos grupales y colaborativos y las experiencias de juego infantil en la calle, con amigos y con la familia. Esto evidencia una inclinación hacia experiencias sociales en las que predomine la cooperación y el trabajo en equipo.
También se identificaron relaciones en juegos colaborativos y en juegos tradicionales con el gusto por los juegos de mesa, consolidando estas preferencias como centrales en las actitudes de la muestra.
Una correlación significativa subraya que los juegos digitales generan una valoración positiva, relacionada con la accesibilidad y la tecnología moderna. También ocurre con la preferencia por juegos de carácter competitivo.
Finalmente, las correlaciones en las categorías relacionadas con la preferencia por juegos individuales no alcanzaron significancia estadística, únicamente se registra una correlación negativa entre estas preferencias y los juegos de mesa en familia. Esto podría sugerir que esta modalidad de juego es menos determinante para los perfiles de los participantes.
Los resultados indican que las experiencias colectivas y colaborativas serían las más valoradas entre los participantes, destacando la importancia de la interacción social en el diseño de juegos y actividades gamificadas. Este hallazgo tiene implicaciones directas para diseñadores y educadores interesados en implementar dinámicas lúdicas en contextos académicos o recreativos, ya que las actividades que promueven la cooperación parecen alinearse mejor con las preferencias actuales.
Este estudio ofrece con la información expuesta una reflexión sobre el vínculo entre lo que nuestros estudiantes han jugado de pequeños, lo que siguen jugando de mayores, y cómo estas experiencias configuran sus preferencias, estableciendo una valiosa fuente de información que vincula el pasado lúdico y el diseño futuro de experiencias gamificadas para nosotros como profesores.

Anhelar y valorar los juegos de la infancia como clave para el éxito de la gamificación en educación superior

Celia Marcen Munío
Universidad de Zaragoza

¿Quién no recuerda con anhelo aquellas épocas donde el juego era la principal tarea a desarrollar? ¿Qué pasa actualmente con el juego en el alumnado de educación superior? ¿Han jugado de pequeños? ¿juegan ahora de grandes? ¿Por qué esto puede ser relevante de conocer? ¿Cómo valora el alumnado, futuro docente, ese juego que de pequeños/as han realizado? ¿Qué implicaciones tiene esto en la valoración que tiene de jugar en clase? La gamificación en educación superior requiere de estudios que permitan conocer las características de los y las estudiantes a quienes dicha metodología está dirigida. La literatura científica actual, carece de estudios que vinculen las experiencias pasadas de juego con las que actualmente se desarrollan en clase. En este estudio, queremos responder a las preguntas de análisis que han dado pie a este resumen. Queremos conocer las características del alumnado, sus vivencias pasadas y la valoración que de ellas hacen. Asimismo, nos interesa conocer cómo valoran la metodología gamificada para su proceso de aprendizaje. Finalmente, nos proponemos analizar si existe alguna relación entre ambas cuestiones y cómo esa relación se lleva a cabo. Los participantes de este estudio son 154 alumnos y alumnas de la Universidad de Zaragoza tanto de los campus de Teruel como de Huesca. Los resultados indican que los futuros docentes valoran positivamente las experiencias de juego de su infancia y anhelan dichas épocas. Asimismo, la mayoría de los y las participantes manifiestan actualmente jugar, ya sea de manera digital o analógica. La metodología gamificada para el desarrollo de sus clases en educación superior la evalúan positivamente. Respecto a la relación que se presenta entre las variables estudiadas, las variables juegos de la infancia y extrañar y valorar dichos juegos en la actualidad, son las que determinan en casi un 20% la varianza de la elección, por el alumnado, de la metodología gamificada en el aula. De esta manera, las experiencias de juego en la actualidad no parecen ser determinantes en la valoración que de la metodología gamificada el alumnado realiza. Las implicaciones que creemos tienen estos resultados se alinean con la importancia del juego en edad tempranas, así como la importancia de conocer que el alumnado que ha jugado de pequeño/a será el más apropiado para una metodología que incluya el juego. Asimismo, las implicaciones que el juego en la infancia parecen tener en el alumnado, nos hacen pensar en que esto pueda ser la causa de la motivación que la literatura atribuye a esta metodología. En este sentido, las implicaciones emocionales del juego en el alumnado universitario pueden ser un punto a tener en cuenta a la hora de la planificación de las clases. Una de las reflexiones que nos hacemos en este sentido es ¿la creciente digitalización del juego en la infancia afectará al futuro estudiantado universitario?

A modo de resumen, hemos de decir, parafraseando a Winnicott, que la gamificación es cosa sería. Su planificación requiere conocer a los destinatarios. Las preferencias de juego, así como sus experiencias son claves para conseguir una verdadera motivación e implicación que consiga los objetivos didácticos propuestas mediante esta metodología en el aula de educación superior.

Referencias Bibliográficas:

Aldemir, T., Celik, B., & Kaplan, G., 2018. A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computer Human Behaviour 78*, 235–254.

Alonso-García, S., Martínez-Domingo, J. A., Berral-Ortiz, B., & De la Cruz-Campos, J. C. (2021). Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Revista científica de educación y comunicación, (23).*

Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology, 35(1*), 56-79.

Cuevas Monzonís, N, Cívico Ariza, A, Gabarda Méndez, V & Colomo Magaña, E (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *REIDOCREA, 10(16*), 1-12.

Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F., Jemni, M., Chen, N. S., & Burgos, D. (2021). Effects of gender and personality differences on students' perception of game design elements in educational gamification. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102674

Denoni Buján, M., Gracia Gil, A., & Cebollero Salinas, A. (s.f.). Edad y Gamificación. La Perspectiva del Alumnado según sus Características. En *Inteligencia Artificial y Educación: Innovación Pedagógica para un Aprendizaje Transformador*. Dykinson.

Díez Rioja, J. C., Bañeres Besora, D., & Serra Vizern, M. (2017). Experiencia de gamificación en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. *Education in the Knowledge Society, 18(2*), 85-105. https://doi.org/10.14201/eks201718285105

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). ¿Funciona la gamificación? – Una revisión de la literatura de estudios empíricos sobre gamificación. En la 47ª *Conferencia Internacional de Hawái sobre Ciencias de Sistemas*, Hawái, EE.UU. (pp. 3025-3034). https://doi:10.1109/HICSS.2014.377

Haruna, H., Hu, X., Chu, S.K.W., Mellecker, R.R., Gabriel, G., & Ndekao, P.S (2018). Improving Sexual Health Education Programs for Adolescent Students through Game-Based Learning and Gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(9*), 1-26. https://doi.org/10.3390/ijerph15092027

Magro, C. G., Peña, M. L. M., Garrido, E. D., & Linares, J. A. Y. (2019). Gamificación e Innovación Educativa: Diseño y Puesta en Práctica en Educación Superior. In *Aprendizaje, innovación y cooperación como impulsores del cambio metodológico.* Actas del V congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación, *CINAIC*, 284-289). Servicio de Publicaciones.

Morris, B. J., Croker, S., Zimmerman, C., Gill, D., & Romig, C. (2014). Gaming science: The "gamification" of scientific thinking. *Frontiers in Psychology, 4(607)*, 1–15.

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión, 16 (4)*, 108-118.

Rodríguez, C. A. C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC. *Revista electrónica de tecnología educativa, (63*), 29-41.

Werbach, K. (2014). Definiendo la gamificación: un enfoque de procesos, tecnología persuasiva. *Apuntes de Informática, 8462*, 266–272.

Simposio 7: Cómo sobrevivir en un centro ordinario de una forma extraordinaria

Mª del Pilar Sánchez Fernández, Laura Cabrejas Bascuñan, Jorge Jiménez García, Eva López Nieves, Rosa Illana López, Agustina López Panadero.

Resumen general del simposio

El simposio Cómo sobrevivir en un centro ordinario de una forma extraordinaria, coordinado por Mª del Pilar Sánchez Fernández, expone una experiencia educativa transformadora basada en la inclusión y la colaboración. A partir de la realidad de un centro con una alta diversidad de alumnado y una constante rotación docente, se presentan estrategias efectivas para convertir estos desafíos en oportunidades de crecimiento.

Los ponentes forman parte del Equipo de Orientación y Apoyo (EOA) del colegio Nuestra Señora de la Natividad de Cedillo del Condado (Toledo). El cuál está compuesto por Laura Cabrejas como orientadora, Eva López y la coordinadora del simposio Pilar Sánchez como maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica (PTs), Rosa Illana y Agustina López como maestras especialistas en audición y lenguaje (ALs) y; Jorge Jiménez y Begoña García como Auxiliares Técnicos Educativos (ATEs). El enfoque del simposio es eminentemente práctico y transdisciplinar, destacando la importancia de las adaptaciones curriculares, la formación continua del profesorado y el uso estratégico de recursos tecnológicos. Se enfatiza la relevancia del trabajo conjunto con familias y agentes externos, como el Equipo TEA (alumnado con trastorno del espectro autista) y la mesa social del municipio, para fortalecer la comunidad educativa.

Asimismo, se subraya el impacto del programa de enriquecimiento para alumnado con altas capacidades, el rol esencial del auxiliar técnico educativo y la intervención personalizada de los maestros de Pedagogía Terapéutica. Estas medidas no solo garantizan una atención individualizada, sino que también favorecen el desarrollo emocional y social del estudiantado, demostrando que la inclusión es un proceso posible cuando hay compromiso y planificación.

El simposio se estructura en cinco ponencias interconectadas, cada una aportando una perspectiva clave para comprender cómo afrontar con éxito los desafíos de un centro con estas características. En conjunto, estas exposiciones ofrecen una visión integral sobre las estrategias y recursos necesarios para avanzar en un entorno educativo diverso y en constante evolución.

Además, se destaca la importancia de un trabajo transdisciplinar, en el que todos los profesionales colaboran de manera conjunta e integrada para garantizar una respuesta educativa efectiva y equitativa. La coordinación entre docentes, especialistas y agentes externos se presenta como un pilar fundamental para el éxito de cualquier estrategia inclusiva, permitiendo que las acciones sean coherentes, complementarias y adaptadas a las necesidades del alumnado. Solo a través de una planificación estructurada y una comunicación fluida entre los diferentes profesionales educativos es posible construir un entorno de aprendizaje enriquecedor y sostenible.

Optimización de recursos a través del trabajo en RED

Laura Cabrejas Bascuñan
Orientadora Educativa

La coordinación con recursos externos en el ámbito de la orientación educativa es fundamental para asegurar una atención integral y eficaz a los estudiantes. En este contexto, los orientadores educativos desempeñan un papel clave en la identificación de necesidades y en la gestión de los recursos disponibles dentro del centro educativo y en coordinación con recursos externos para dar respuesta a situaciones particulares.

El trabajo conjunto con estos recursos permite enriquecer la intervención educativa, proporcionando una visión más amplia de las necesidades del alumnado y facilitando la implementación de estrategias personalizadas (Vélaz de Medrano, López Martín, Expósito Casas y González Benito, 2015).

En la localidad de Cedillo del Condado (Toledo), se cuenta con la "Mesa Social" como punto de encuentro de diferentes agentes que trabajan tanto con el alumnado como con sus familias, estableciendo sistemas de coordinación profesional fluidos en la comunicación que proporcionan soluciones prácticas y eficaces (San Fabián Maroto, 2006).

En esta mesa que se reúne semanalmente, se encuentran representantes del Ayuntamiento, Ludoteca Municipal, Centro Joven, Servicios Sociales, Centro de Salud y como representantes de educación, el director del centro educativo y la orientadora educativa.

La finalidad es la puesta en común de actividades inclusivas que permitan la participación a aquel alumnado que puedan estar en situación de vulnerabilidad, que favorezcan la inclusión de aquellos con necesidades educativas, así como realizar una coordinación para el seguimiento de estos casos tratando así de dar un carácter más completo e integral a las acciones de la localidad.

Centrándonos en el caso del alumnado con altas capacidades, como medida a nivel de centro, desde el curso 23-24 se ha implantado un programa de enriquecimiento, que tiene como objetivo identificar y atender de manera especializada que presentan habilidades superiores en alguna área cognitiva, creativa o académica, así como llevar a cabo una intervención grupal que potencie y favorezca el desarrollo de las diferentes potencialidades (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009).

La fase de identificación permite detectar a aquellos casos que no han sido derivados previamente por el profesorado o que presentan potencialidades y no hayan sido considerados para su derivación. Se realiza en el curso de 3ºEP de manera masiva a través de una prueba screening.

La segunda fase de intervención se enfoca en la potenciación de estas capacidades, buscando no solo un adecuado reto académico, sino también el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Para ello, se han formado dos grupos con el alumnado con altas capacidades o alto rendimiento que trabajan una vez a la semana con la orientadora y un maestro de 5ºEP a partir de sus intereses, siempre de una manera lúdica y con una metodología activa, participativa y centrada en la investigación y la experimentación.

El objetivo final de este programa, basado en el Modelo Triádico de Enriquecimiento, es garantizar que alumnado con altas capacidades no solo alcancen su potencial académico, sino que también se desarrollen de forma equilibrada, emocional y social, mediante una intervención personalizada que involucra tanto a los profesionales internos como a los recursos externos disponibles.

BIBLIOGRAFÍA

Carpintero, E., Cabezas, D y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. FAISCA. Revista De Altas Capacidades, 14(16), 4 - 13. ***https://10.5209/rev_FAIS. 2009.v14.n16.8518***.

Maroto, J.L. (2006). La coordinación docente. Condiciones organizativas y compromiso profesional. Participación educativa. Nº 3, 6-11. ***https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104739***

Vélaz de Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. Revista complutense de educación Vol. 27 (Núm. 3), 1271-1290.

El Auxiliar Técnico Educativo como pilar de apoyo en la comunidad educativa

Jorge Jiménez García
Auxiliar Técnico Educativo (ATE)

EL Auxiliar Técnico Educativo (en adelante ATE), es un recurso personal que presta apoyo en Centros Ordinarios, Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES, IESO) y en los Centros de Educación

Especial (CEE); al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y que tras realizarle la evaluación psicopedagógica se hace constar en su dictamen de escolarización que precisa de este recurso.
Con el paso de los años la función del ATE ha ido evolucionando, pasando de un modelo asistencial y aislado, a un modelo más colaborativo e integrador. Formando parte actualmente, junto a otros profesionales y parte de los Equipos de Orientación y Apoyo y/o de los Departamentos de Orientación, según lo establecido en el Decreto 92/2022 de 16 de agosto, por el que se regula la organización de la orientación académica, educativa y profesional en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
En este centro, debido al amplio número de ACNEEs y al grado de afectación de muchos de ellos, existen 2 ATEs con formación de maestros. Esto, unido a la continuidad en el centro de estos profesionales hace que, en muchas ocasiones, conozcan muy bien las debilidades y fortalezas del alumnado, aportando información muy valiosa a los docentes.
Además de las funciones indicadas anteriormente, en este centro en cuestión, la figura del ATE realiza:
Colaboración en el diseño y desarrollo de programas de control de esfínteres. Además del seguimiento de la autonomía del alumnado en la higiene personal.
Ayuda para reconducir y modelar la conducta disruptiva del alumno a través de técnicas de modificación de conducta.
Apoyo en el trabajo diario del aula y refuerzo de los saberes básicos trabajados por el maestro PT y/o AL.
Evitación de la conducta escapista con el alumnado TEA.
Refuerzo en la preparación de material para el equipo docente.
Fomento de la participación y la inclusión dentro del grupo-clase y en el colegio a través de actividades como: patios inclusivos, áreas de educación física, actividades transversales y/o celebración de efemérides.
Asistencia en el comedor o en los momentos del almuerzo.
Acompañamiento en las entradas-salidas al centro educativo en el día a día y, en las excursiones o salidas.
Atención a las familias como facilitadores de información asistencial y educativa.
Contribución del bienestar emocional del alumnado, de su familia y de la escuela. Facilitadores de la socialización dentro del entorno escolar y familiar.

En ocasiones, también se desarrollan labores que van más allá de las establecidas en normativa. Las funciones se realizan de manera voluntaria, considerándolas fundamentales para la inclusión del alumnado (Verger et al, 2020).
La figura del ATE en un centro ordinario es un pilar importante dentro del engranaje para ofrecer al alumnado con diversidad funcional un acceso y, una permanencia en la enseñanza que le permita progresar en su trayectoria escolar, en un contexto inclusivo y flexible, donde se atiendan las necesidades individuales de cada uno y se promueva un entorno de aprendizaje equitativo y motivador, donde todos tengan la oportunidad de logar su máximo potencial.

BIBLIOGRAFÍA

Decreto 92/2022, de 16 de agosto, por lo que se regula la organización de la orientación académica, educativa y profesional en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
Resolución 08/07/2002, de la Dirección General de Coordinación y Política educativa, por la que se aprueban las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de Atención a la diversidad en los Colegios de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria. BOE núm. 88, de 19 de julio de 2002.
Verger, S., Chover, L. y Rosello, M.R. (2020) La contribución del Auxiliar Técnico Educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. Aula Abierta. Volumen 49, 171-176.

Acompañamiento del maestro de Pedagogía Terapéutica como inspirador del cambio

Eva López Nieves
Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)

Este centro cuenta con dos profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT), una de ellas forma parte del Equipo TEA. La segunda, es la PT encargada de todo el Alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (ACNEAE), concretamente con 28 alumnos y alumnas comprendidos entre los 4 y los 12 años, destacando: Retraso Madurativo, situación de vulnerabilidad socioeducativa, TDA-H, AACC, Incorporación tardía al SE, desconocimiento grave del idioma y ACNEEs diversidad funcional y TEA.
Metodológicamente hablando, esta profesional se basa en la enseñanza personalizada, el aprendizaje cooperativo, la educación emocional y la enseñanza guiada. Cierto es que, en función del alumnado con el que se trabaje, las barreras y los intereses del mismo, se enfatizará más en una técnica metodológica que en otra.

Debido al gran número de ACNEAEs, el trabajo de la figura de PT también consiste en realizar agrupamientos de alumnado teniendo en cuenta sus características y preferencias con el objetivo de optimizar tiempo y recursos, dando como resultado grupos de trabajo, favoreciendo una educación inclusiva, ligada en el marco de nuestro trabajo a otro concepto: la Educación Intercultural, como la mejor forma de inclusión educativa (González, 2012).

Respecto a estos grupos de trabajo, por un lado, se cuenta con un grupo de inmersión lingüística, dirigido al alumnado de procedencia árabe de incorporación tardía, para la adquisición del castellano utilizando distintas tecnologías, juegos y material adaptado a ambos idiomas. Este grupo conlleva que desde el primer momento sientan gran acogimiento por parte del centro, sentimiento de pertenencia al grupo, y una mejora de la comunicación básica conllevando a una mejora en el desarrollo social y personal del alumno.

Por otro lado, otro agrupamiento está destinado a alumnado TEA nivel 1 que presentan barreras relacionadas con las habilidades sociales y de gestión emocional, empleándose entre otros juegos de mesa, de rol, acompañamiento y registro emocional. Este grupo favorece el desarrollo a nivel social, emocional y personal, permitiéndoles interaccionar entre ellos, conocerse y dialogar juntos, adquiriendo a su vez normas y valores sociales.

El factor clave para lograr los objetivos además de la creación de estos grupos, es la capacidad de adaptarse a las diferentes necesidades e intereses de cada estudiante, alternando distintas metodologías en sesiones de 45 minutos, pasando desde el enfoque basado en proyectos y el diálogo para los niños de mayor nivel, hasta actividades más manipulativas y de autonomía para los más pequeños. Por lo tanto, los dos pilares elementales en el trabajo de la figura del PT en este centro en concreto serían: agrupamientos y flexibilización.

Terminando, otro de los aspectos para tener en cuenta es la coordinación que lleven a cabo las distintas partes, así como el asesoramiento a las familias, proporcionándoles material para trabajar con los estudiantes en casa, reforzando así la participación e involucración en el proceso E-A del niño/a, pues la enseñanza es más que impartir conocimiento, es inspirar el cambio. El aprendizaje es más que absorber hechos, es adquirir entendimiento (Ward, W.A., 2018).

BIBLIOGRAFÍA

Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, A., & Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. Psicoperspectivas, 21(1), 18-28.

González, M. J. A. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. Tendencias pedagógicas, (19), 25-42.
Ward, W. A. (2018). Conocimiento y formación del docente: Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Unimar (70), 70-122.

Una ventana al mundo de la comunicación efectiva

Rosa Illana López
Maestra Especialista en Audición y Lenguaje (AL)

En el contexto de la atención a la diversidad en nuestro centro educativo, teniendo en cuenta nuestra realidad y concretamente a través de la función de la especialista de Audición y Lenguaje (AL), se abordan diversas barreras y necesidades del alumnado, destacando la atención a los estudiantes con dislexia (DSM-5, 2013). Este trastorno, considerado un trastorno específico del aprendizaje, afecta principalmente las habilidades de lectura y escritura sin estar relacionado con déficits intelectuales, visuales o auditivos. La dislexia tiene una prevalencia de alrededor del 10% de la población mundial y puede impactar emocionalmente a los estudiantes, generando ansiedad, baja autoestima y dificultades en su rendimiento académico. La intervención temprana y adecuada es crucial para mejorar las habilidades lectoras y la comprensión.

En cuanto a la intervención en numerosos casos de dislexia, se tiene en cuenta la teoría fonológica (más aceptada), que sugiere que los niños con dislexia presentan dificultades en la conciencia fonológica, la base de la lectoescritura (Palazón, 2020). Se emplean diversas actividades lúdicas y dinámicas para trabajar componentes clave del lenguaje: conciencia fonológica, morfosintaxis, vocabulario y uso del lenguaje. Las actividades incluyen juegos fonéticos, discriminación de sonidos, rimas, trabalenguas, dictados de sonidos, y ejercicios para reforzar la memoria auditiva y visual. Estas actividades no son terapias tediosas, sino que se diseñan para ser divertidas y participativas, lo que favorece la motivación de los alumnos.

Se ha planteado una organización en tres grupos de alumnado, con intervenciones semanales en cada uno de los ciclos de primaria. Siempre acompañada de una coordinación regular con los tutores y, una coordinación semanal con el Equipo de Orientación. Esta colaboración permite evaluar los avances de los alumnos y ajustar las estrategias de intervención. Se observa que, con este enfoque, los estudiantes no solo mejoran en el aspecto lectoescritor, sino que también se sienten más cómodos en su proceso de aprendizaje, lo cual tiene un impacto positivo en su desarrollo académico y redunda en la tranquilidad de las familias.

Además del trabajo más específico de la especialista en AL ordinaria en este centro, se implementa un programa de estimulación del lenguaje en la etapa de educación infantil, dirigido a alumnado de 3 a 5 años. Este programa se centra en el refuerzo de las habilidades lingüísticas fundamentales, adaptadas a esos niveles, como la conciencia fonológica, el vocabulario, la morfosintaxis y la pragmática, Defior (2008)), trabajando además la atención auditiva y visual o la toma de turnos en las actividades. De la misma forma, se utilizan materiales lúdicos y adaptados a la edad, como actividades interactivas en el panel digital, cuentos, canciones, rimas y juegos de motricidad, se busca consolidar las bases para el aprendizaje de la lectoescritura, lo cual será clave en su desarrollo escolar posterior.

En conjunto, estas intervenciones buscan no solo mejorar las habilidades académicas de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y social.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychological Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders DSM-V) (5th ed.).

Defior S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. Infancia y aprendizaje, 31(3), 333-345. ***https://doi.org/10.1174/021037008785702983***

Palazón, J. (2020). Errores en lectura oral, velocidad lectora y velocidad de denominación en niños con dislexia, TDAH-dislexia y desarrollo normolector. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2, 139-152. ***https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1965***

El Equipo TEA, un lugar de encuentro con su realidad

Agustina López Panadero
Maestra Especialista en Audición y Lenguaje (AL)

Como novedad, durante este curso 2024/25, se ha concedido desde la administración un Equipo TEA en respuesta al alto número de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el centro, que actualmente asciende a 19. Pero ¿qué es el Trastorno del Espectro Autista? Según la definición de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM-5 (2013) es un trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación, la interacción social y el comportamiento.

Como respuesta, se han asignado recursos personales específicos, entre ellos, un docente especialista en Audición y Lenguaje y otro de Pedagogía Terapéutica además de la atención del Auxiliar Técnico Educativo. Gracias a esta medida, se han incrementado las horas de apoyo, asegurando una intervención más efectiva para el alumnado con TEA, la cual se basa en la implantación de las siguientes metodologías:

Material TEACCH: facilita una enseñanza organizada y predecible, centrada en los intereses del alumnado con el objetivo de convertir el Equipo TEA en un espacio que se conecte con su realidad. Es un material de elaboración propia, mediante el uso manipulativo.

Sistema Alternativo y/o Aumentativo en la Comunicación (SAAC/SAC): en este caso se utiliza el SAAC "Asterics Grid" como comunicador dinámico y gratuito de Aula Abierta de ARASAAC. Permite al alumnado con dificultades en la expresión verbal comunicarse mediante pictogramas de acciones, peticiones, además de incluir el vocabulario del Centro de Interés a trabajar.

Asamblea: la primera hora del día se dedica a la asamblea, un espacio que mediante un panel manipulativo a través del uso de pictogramas de ARASAAC, promueve habilidades comunicativas, sociales y de autonomía.

Aula Multisensorial: Este espacio creado en el centro con materiales de elaboración propia, permite la experimentación de diversos estímulos (visuales, auditivos y táctiles), lo que ayuda a regular su ansiedad y favorece su concentración.

Pictogramas ARASAAC: Se utilizan como apoyo visual para facilitar la comprensión de conceptos o momentos de trabajo, además de promover la autonomía en actividades cotidianas.

La coordinación entre los docentes especialistas, el resto del equipo educativo y las familias es crucial para garantizar un enfoque coherente y efectivo en la atención al alumnado con TEA. Algunos beneficios son:

Para el alumnado: Gracias al incremento de horas en el Equipo TEA y al apoyo personalizado, el alumnado experimenta un entorno predecible que reduce el nerviosismo frente a diversas situaciones y mejora su capacidad para aprender.

Para el docente y el centro: La intervención de un Equipo TEA asegura una atención individualizada que favorece la inclusión efectiva de los estudiantes TEA en la vida escolar.

Para las familias: Las familias de los alumnos del Equipo TEA pueden experimentar un mayor respaldo y una sensación de menor aislamiento al integrarse en una red de apoyo profesional.

Con la implantación del Equipo TEA, es esencial un enfoque transdisciplinar para promover una educación inclusiva y de calidad, ya que como decía George Dei: “La inclusión no es llevar las personas a lo que ya existe; es crear nuevos y mejores espacios para todos.” (Dei, G. (s.f)).

BIBLIOGRAFÍA

American Psychological Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders DSM-V) (5th ed.).

Kaga, Y. y Sretenov, D. (2021). Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación. UNESCO. ***https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa***

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

World Health Organization. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF: versión abreviada. Organización Mundial de la Salud. ***https://iris.who.int/handle/10665/43360***

Simposio 8: Innovación Digital para la Educación y la Inclusión.

Cristina Sánchez Romero, Pilar Gutiez Cuevas, Castellar López Guinea, Paloma Antón Ares

Resumen general del simposio

La transformación digital en la educación y el ámbito laboral ha generado nuevas oportunidades, pero también desafíos en términos de inclusión, prevención de riesgos y desarrollo de competencias. En este simposio presentamos cuatro proyectos europeos que abordan estas cuestiones desde diferentes perspectivas, utilizando la tecnología para mejorar la enseñanza, prevenir el acoso, fomentar la empleabilidad y optimizar el diseño instruccional de aprendizaje digital. Estos proyectos representan un compromiso con la innovación educativa y la inclusión social a través del uso estratégico de la tecnología. Desde la inteligencia artificial hasta el diseño instruccional y la gamificación, sus enfoques demuestran el potencial de las herramientas digitales para transformar la educación y mejorar la calidad de vida de los estudiantes y profesionales.

Proyectos Presentados

A-CHAT (Adaptive Chatbot for Education and Social Inclusion)

Desarrolla un chatbot inteligente que apoya la educación y la inclusión social.

Proporciona asistencia personalizada a estudiantes y profesionales en formación.

Mejora la accesibilidad y el aprendizaje autónomo mediante IA conversacional.

STO.P.SY (Stop Psychological Violence in Schools)

Se centra en la prevención del acoso escolar y la violencia psicológica en entornos educativos.

Desarrolla herramientas para educadores y estudiantes con el objetivo de fomentar el bienestar emocional.

Promueve estrategias de intervención temprana y concienciación sobre la salud mental.

EMPLOGAME (Serious Games for Employability Skills Development)

Utiliza juegos serios para desarrollar competencias clave para la empleabilidad.

Permite a los estudiantes y trabajadores mejorar habilidades como la comunicación, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Favorece la inserción laboral a través de metodologías innovadoras y gamificación.

IM-PRO-IN-DE (Project to provide and promote digital competence and the use of Universal Design)

Mejora de las competencias en digitalización de los recientes y futuros docentes.

Desarrolla y mejora la formación digital avanzada en diseño instruccional.

Implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Creación de una Comunidad de Práctica.

A-CHAT: Adaptive Chatbot for Education and Social Inclusion

Cristina Sánchez Romero
UNED. Facultad de Educación.

El proyecto A-CHAT (Herramienta digital interactiva dirigida a estudiantes universitarios, incluidos aquellos con discapacidad, para la adopción de medidas de apoyo y prevención de la agresión y el acoso escolar) es una iniciativa financiada por la Comisión Europea a través del programa Erasmus+. Se enmarca en las Asociaciones entre organizaciones e instituciones (KA220) en Educación Superior.

Contexto y Justificación

Aunque comúnmente se asocia el acoso escolar con entornos educativos preuniversitarios, estudios recientes evidencian que este fenómeno persiste en instituciones de educación superior. El bullying se define como un comportamiento agresivo intencional y repetido, donde existe una disparidad de poder entre el agresor y la víctima. Este puede manifestarse de forma verbal, física o relacional, incluyendo la exclusión social y la difusión de rumores. Con el avance tecnológico, ha emergido el

ciberacoso, que extiende el alcance del acoso más allá de los espacios físicos, afectando significativamente la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

Objetivos del Proyecto

A-CHAT busca abordar diversas problemáticas relacionadas con la agresión y el acoso en el ámbito universitario, prestando especial atención a:

Discriminación, agresión y acoso hacia estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades.

Ciberacoso y agresión en entornos digitales.

Acoso homofóbico y transfóbico.

Impacto del acoso en la salud mental.

Roles de agresores y víctimas a lo largo de la vida.

El proyecto pretende desarrollar una herramienta digital interactiva basada en un chatbot que simule escenarios de acoso, permitiendo a los estudiantes experimentar las perspectivas tanto del agresor como de la víctima. Esta herramienta proporcionará retroalimentación y orientación sobre estrategias y procedimientos a implementar para garantizar el bienestar emocional y físico de los afectados.

Impacto Esperado

A-CHAT aspira a transformar las instituciones de educación superior en espacios más inclusivos y resilientes, donde se prevenga la agresión y el acoso. Mediante la implementación de herramientas digitales innovadoras y la promoción de políticas inclusivas, se busca garantizar el bienestar y la seguridad de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

STO.P.SY (Stop Psychological Violence in Schools)

Pilar Gutiez Cuevas

AMPAT. Asociación Madrileña de Profesionales de Atención Temprana

Proyecto Stopsy aborda el problema de la salud mental ya que la incidencia de los problemas de salud mental está aumentando y es una preocupación emergente en ámbito escolar

Las enfermedades mentales no tratadas (incluida la depresión, la ansiedad, el TDAH, los trastornos por consumo de sustancias y más), plantean riesgos para la salud. Los servicios educativos carecen de los recursos necesarios para abordar estos problemas y los docentes requieren formación para abordar estas situaciones y son los "primeros intervinientes" frente a estas situaciones.

Los estudiantes de 15 a 18 años superan naturalmente ciertas conductas, pero cuando estos estudiantes continúan mostrando conductas desafiantes, se convierte en un problema de conducta permanente. Su persistencia, más allá de la infancia, de arrebatos de ira, la ansiedad alta o la violencia, pueden ser signos de enfermedad mental. Los problemas de conducta o emocionales no tratados o no abordados, tienen un impacto negativo en su desempeño académico.

Estos trastornos se refieren a situaciones en las que un estudiante presenta un comportamiento o respuestas, desafiantes a un maestro, mentir, participar en trastornos alimentarios o acosar. Los problemas mentales y de conducta suelen ir de la mano; alguien que sufre depresión o trastorno bipolar podría desarrollar comportamientos como anorexia, autolesión o desafío negativista.

Este proyecto tiene como objetivos:

Sensibilizar a los responsables de las políticas educativas sobre los riesgos y ofrecer estrategias para reducir o evitar estos problemas.

Crear una microcredencial en Formación docente, consistente en estrategias de afrontamiento hacia estudiantes con trastornos conductuales y mentales

Promover la resiliencia en salud mental de estudiantes entre 15 y 18 años

Reducir el potencial abandono escolar y el consumo de drogas y alcohol entre los estudiantes que presentan trastornos mentales o de conducta.

Incluye la formación de profesores para capacitarles en la detección, reconocimiento y ofrecer la respuesta adecuada, si detectan síntomas de trastornos del comportamiento.
Problemas de conducta (ira, ansiedad elevada o violencia) que persisten en la adolescencia, pueden ser un signo de enfermedad mental que, de no abordarse, tendrán un impacto negativo en el éxito académico y / o en el desarrollo de problemas como depresión o trastorno bipolar, anorexia, autolesiónes o desafío negativista.
Los adolescentes (estudiantes de formación profesional de 15 a 18 años) y sus familias deben conocer las opciones disponibles en los diferentes servicios, que ayuden a los profesores a identificar los factores de estrés en el entorno escolar para reducir los riesgos con el apoyo y la colaboración de los servicios sociales y sanitarios.
Resultados:
Se propone la formación de docentes con microcredenciales sobre estrategias de afrontamiento y comportamiento adaptativo hacia estudiantes afectados por trastornos psicológicos
Producción de vídeos educativos para concienciar a los estudiantes sobre su salud mental y cómo y dónde buscar apoyo.
Creación de una comunidad de práctica de docentes en Bulgaria y España
Esta formación es útil y necesaria para que los maestros puedan abordar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y mitigar el estrés causado por la presión académica.

EMPLOGAME: Aprendizaje basado en juegos para validar habilidades prelaborales y fomentar la competencia digital de estudiantes con bajas cualificaciones y marginados

Castellar López Guinea
Colegio de Educación Especial Virgen de Lourdes-Madrid.

El proyecto **EMPLOGAME** ("Aprendizaje basado en juegos para validar habilidades prelaborales y fomentar la competencia digital de estudiantes con bajas cualificaciones y marginados") es una iniciativa financiada por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Su objetivo principal es facilitar la transición al mercado laboral de estos estudiantes mediante el uso de metodologías innovadoras basadas en juegos digitales.
Objetivos del proyecto:
Desarrollo de una ontología y escenarios de juego: Creación del juego educativo "Estoy listo para trabajar", diseñado específicamente para estudiantes marginados y con bajas cualificaciones.
Fomento de competencias digitales: A través del juego, los estudiantes mejoran sus habilidades tecnológicas, esenciales en el entorno laboral actual.
Validación de habilidades prelaborales: El juego ofrece retroalimentación directa, permitiendo a los estudiantes evaluar y mejorar sus competencias antes de enfrentarse al mercado laboral.
Impacto Esperado
EMPLOGAME aspira a:
Mejorar la empleabilidad: Equipando a los estudiantes con las habilidades y competencias necesarias para integrarse exitosamente en el mercado laboral.
Fomentar la inclusión social: Utilizando herramientas digitales que promuevan la igualdad de oportunidades y reduzcan las barreras para estudiantes marginados.
Innovar en metodologías educativas: Implementando el aprendizaje basado en juegos como estrategia efectiva para la adquisición de competencias en contextos educativos diversos.

Simposio 9: Educación Física y Diversidad: Retos, estrategias y avances en la Inclusión

Sara Blasco Capellán , Emilio Royo Ortin, Alejando Moreno Azze, Monica Aznar Cebamanos, Bruno Lamesa Aldaz, Antonio Cardona Linares

Resumen general del simposio

Una educación inclusiva mejora la calidad educativa favoreciendo la personalización del aprendizaje y la creación de entornos accesibles, clave para garantizar la equidad y el desarrollo integral de todos los escolares, independientemente de sus capacidades, contexto socioeconómico, identidad sexual o antecedentes culturales.

La Educación Física a través de sus competencias específicas, se presenta como un espacio transformador para fomentar la empatía, la cooperación, la igualdad y el respeto a la diversidad. Un espacio para la formación integral de los estudiantes, no solo por su contribución al desarrollo de las capacidades motrices, sino también por su impacto en la dimensión cognitiva, afectiva y social (UNESCO, 2015). Bajo esta perspectiva, la asignatura de Educación Fisica cobra sentido no solo como ámbito de desarrollo motriz, sino también como un espacio de socialización, comunicación y reconocimiento de la diversidad (Delgado et al., 2024). En este sentido, la adopción de enfoques inclusivos en Educación Fisica tiene el gran potencial de favorecer la participación de todo el alumnado, ofreciendo oportunidades de éxito, aumentando su motivación intrínseca y su disposición a participar en actividades físicas, lo que refuerza su bienestar integral y reduciendo las barreras que tradicionalmente han limitado el acceso y la permanencia en la práctica deportiva (Díaz del Cueto & Calderón, 2022).

Este simposio que forma parte del II Congreso Internacional de Educación y Diversidad, pone en alza el papel que desempeña la Educación Fisica y sus docentes en el marco escolar, mostrando a través de las 6 ponencias que lo forman, diferentes aspectos que la empoderan.

- La primera de ellas muestra a la “Educación Fisica Inclusiva” como un campo de interés creciente en la investigación educativa (Merino-Barrero, Valero & Prat, 2020). Este auge responde a la demanda de una sociedad más justa e igualitaria, y a la necesidad de optimizar las prácticas docentes en pro de la inclusión (Zabala & Arnau, 2015). Este trabajo presenta una revisión por mapeo bibliográfico que pone de relieve la relevancia de las estrategias inclusivas para colectivos como el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (Delgado et al., 2024).
- La segunda ponencia explora la importancia de la educación inclusiva en la etapa infantil y el papel clave de la Educación Física en la integración y el desarrollo de todos los niños (Visković, 2021). Se destacan estrategias como el juego cooperativo y la personalización del aprendizaje, así como los desafíos en su implementación, como la falta de formación docente y recursos (López-Medina & Pérez-Agustín, 2024). Se enfatiza la necesidad de fortalecer políticas inclusivas y formación docente (Chinhara & Kuyayama, 2024) para garantizar una educación equitativa, promoviendo valores de cooperación y respeto a la diversidad desde una edad temprana.
- La tercera de ellas aborda la presencia de actitudes discriminatorias y barreras sociales que limitan la inclusión efectiva, entre ellas comportamientos homofóbicos y heterosexistas que afectan tanto el bienestar emocional como la integración de los estudiantes (Kosciw et al., 2018; Horn, 2007). Unos comportamientos que cada vez están menos presentes en la sociedad y menos presentes dentro de las clases de Educación Fisica, lo que implica que se está produciendo un cambio cultural y pedagógico, y que requiere un compromiso institucional y político.
- La cuarta de ellas analiza la percepción de autoeficacia y la confianza en las propias capacidades resultan determinantes para promover una involucración activa en las clases de Educación Fisica (Bandura, 1986; Cecchini et al., 2020).

- La quinta de las ponencias constata un aumento exponencial de publicaciones científicas que abordan la aplicabilidad de deportes inclusivos y las percepciones de docentes y alumnado sobre la inclusión (Gamez-Calvo et al., 2024). Este auge sugiere un interés creciente por diseñar propuestas pedagógicas que atiendan la diversidad de forma específica, incluyendo la elaboración de decálogos de actuación para la inclusión de alumnado con diversidad funcional (Reina, 2014; Ríos, 2009).
- Por último, la sexta ponencia analiza las creencias de capacidad o de autoeficacia del alumnado en las clases de Educación Fisica, como un factor clave para garantizar la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con menor confianza en sus habilidades motrices (Bandura, 1986; Cecchini et al., 2020). Trabajos recientes subrayan la importancia de implementar estrategias que fomenten una imagen positiva de las propias capacidades, para eludir la inhibición por miedo al error. En este panorama, la figura del docente es esencial para adaptar las tareas, proponer retos asequibles y propiciar un clima de respeto a la diversidad, promoviendo la motivación y el bienestar del alumnado.

La convergencia de estos 6 trabajos da muestra que la Educación Fisica puede constituir un valioso escenario formativo para la construcción de actitudes de respeto, la adquisición de competencias específicas y el fomento del bienestar integral. Solo a través de la investigación continua y la formación docente basada en la evidencia se podrá consolidar una práctica educativa verdaderamente transformadora e inclusiva (Ríos, 2009; Pocock & Miyahara, 2018)

Inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista en Educación Física: una revisión bibliográfica por mapeo

Emilio Royo Ortin
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.

La inclusión en Educación Física (EF) es un elemento esencial para el desarrollo integral del alumno, incluyendo a aquel con Trastorno del Espectro Autista (TEA)(Delgado et al., 2024). Participar en actividades físicas no solo favorece el desarrollo de habilidades motrices, sino que también contribuye a la mejora de la comunicación, la interacción social y el bienestar emocional de los estudiantes con dicho trastorno (Morais et al., 2023). Sin embargo, en la literatura especializada, se ha identificado que los profesionales de la EF encuentran diversas dificultades y presentan falta de formación específica para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA (Sánchez-Blanchart et al., 2019). Esta carencia dificulta la aplicación de enfoques inclusivos efectivos y limita la participación plena de estos estudiantes en las actividades organizadas en el área de EF. El objetivo principal de esta revisión es evaluar los últimos hallazgos en cuanto a aplicaciones prácticas y estudios piloto realizados en el ámbito de la EF con alumnado TEA. Para ello, se empleó una metodología de revisión por mapeo, utilizando la herramienta Open Knowledge y las palabras clave "Trastorno del Espectro Autista y Educación Física" en castellano, así como "Autism Spectrum Disorder and Physical Education" en inglés. Se incluyeron en la revisión aquellos artículos publicados entre 2020 y el presente, en acceso abierto y redactados en español o inglés. Se excluyeron las revisiones bibliográficas y aquellos estudios que no se ajustaban al objetivo de la investigación planteado anteriormente. Finalmente, la muestra se compuso de ocho artículos. Los resultados evidencian mejoras tanto cualitativas como cuantitativas en diversos aspectos clave como la coordinación motriz, la comunicación verbal y no, y las interacciones sociales dentro del grupo. Además, se observa un incremento en la participación activa de los estudiantes TEA en las actividades de Educación Física. Por

último, los estudios proporcionan recursos valiosos y estrategias prácticas que pueden servir como guía para los docentes en el diseño de futuras propuestas inclusivas.

Inclusividad en la Educación Física y la Educación Infantil: Una Base para el Desarrollo Integral

Alejando Moreno Azze,
Facultad de educación, Universidad de Zaragoza

La educación inclusiva en la etapa infantil es esencial para promover la equidad y el desarrollo integral de los niños, especialmente en contextos multiculturales y multilingües. Este enfoque reconoce la diversidad de capacidades, contextos socioeconómicos y antecedentes culturales, y se alinea con iniciativas globales como *Education for All* y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2018; Chinhara & Kuyayama, 2024). La implementación de prácticas inclusivas en la educación infantil garantiza oportunidades equitativas, fomenta la participación activa y fortalece la cohesión social.

En este marco, la Educación Física se presenta como una herramienta clave para la inclusión, facilitando el desarrollo motor, emocional y social a través de actividades adaptadas a las necesidades de cada niño. Estrategias como el juego cooperativo, el aprendizaje basado en el movimiento y la diferenciación pedagógica favorecen la integración de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (Visković, 2021). No obstante, su aplicación enfrenta desafíos como la falta de formación docente, la escasez de recursos y la ausencia de marcos curriculares que integren la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes (López-Medina & Pérez-Agustín, 2024).

Un caso particular dentro de la educación inclusiva es la transición de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la educación infantil a la educación primaria. Investigaciones recientes subrayan la importancia de la planificación temprana, la colaboración entre familias y educadores, y el desarrollo de habilidades socioemocionales para facilitar esta transición (Chahboun et al., 2024). A pesar de los avances en inclusión, persisten barreras como la falta de capacitación específica en TEA y la ausencia de estrategias individualizadas que atiendan las necesidades de estos estudiantes.

A nivel internacional, el estudio de modelos de inclusión revela diferencias significativas en su aplicación. En Austria, por ejemplo, la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha impulsado avances en educación inclusiva. Sin embargo, el acceso a servicios especializados sigue estando condicionado a un proceso de etiquetado que muchas familias evitan por temor a la estigmatización (Pretis, 2016). Además, existen desigualdades entre regiones en términos de acceso y recursos para la educación inclusiva, lo que dificulta su implementación equitativa.

A pesar de los avances, persisten barreras estructurales, como políticas educativas insuficientes, aulas sobrepobladas y limitaciones en los recursos materiales y humanos, especialmente en contextos desfavorecidos (Chinhara & Kuyayama, 2024). Superar estos desafíos requiere diseñar políticas educativas más inclusivas y fortalecer la formación docente mediante enfoques interdisciplinarios y colaborativos.

La Educación Física, en particular, ofrece un espacio transformador para promover valores como la empatía, la solidaridad y el respeto a la diversidad, sentando las bases para una ciudadanía más inclusiva y sostenible desde la infancia (Visković, 2021; Chinhara & Kuyayama, 2024) la empatía, la cooperación y el respeto a la diversidad desde una edad temprana (Visković, 2021).

Educación Física y diversidad de genero entre estudiantes universitarios

Monica Aznar Cebamanos
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Los comportamientos homofóbicos y heterosexistas se manifiestan de manera frecuente en los centros educativos, tanto en el ámbito escolar como en la educación superior, perpetuando entornos hostiles y ejerciendo un impacto negativo en el bienestar emocional y académico de quienes los padecen (Kosciw et al., 2018; Poteat & Russell, 2013). Estas manifestaciones discriminatorias están basadas en prejuicios sociales profundamente arraigados que se replican en las aulas, afectando la salud mental y la integración del alumnado (Russell & McGuire, 2008). Los estudios sugieren que dichas conductas pueden adoptar diversas formas, desde comentarios peyorativos hasta acoso directo, y se mantienen cuando la cultura institucional no promueve la inclusión ni penaliza de manera efectiva estos comportamientos (Horn, 2007; Woodford & Kulick, 2015). Por lo tanto, se considera esencial diseñar y aplicar políticas educativas y estrategias de intervención que fortalezcan la sensibilización y el respeto hacia la diversidad, con el fin de propiciar un ambiente seguro y acogedor para todo el alumnado (Kosciw et al., 2018).
Por este motivo un grupo de estudiantes franceses han querido conocer como se atiende la diversidad de genero en la Universidad de Zaragoza, y para ello tras una charla con la OUAD, han entrevistado en el Campus San Francisco a estudiantes de diferentes titulaciones seleccionados aleatoriamente dentro del campus, con el objeto de medir la percepción de la homofobia y el heterosexismo en sus estudios y también en las clases de Educación Fisica en su periodo escolar. Par ello se utilizó el cuestionario elaborado por Morrow y Gill(2003) adaptado al castellano por Piedra de la Cuadra et al (2013) con diez ítems que recogen información sobre la percepción de conductas heterosexistas y homofóbicas entre el alumnado, y también entre el alumnado y sus profesores durante las clases de Educación Física, y 5 ítems sobre el uso de lenguaje inclusivo por parte del alumnado y la creación de un ambiente de clase seguro y libre de odio para todo el alumnado por parte del profesor de Educación Física en sus clases. La entrevista se realizó a 53 estudiantes de 7 titulaciones diferentes, y los resultaros arrojaron que el alumnado sigue percibiendo comportamientos homofóbicos y heterosexistas en sus clases. Comportamientos más presentes entre alumnos, que entre profesorado y estudiantes, encontrado diferencias muy significativas por titulación. A nivel de presencia de estos comportamientos en la asignatura de Educación Fisica durante la etapa escolar, los resultados muestran datos de presencia más altos que en la etapa universitaria. Esto puede ser debido a muchos factores como puede ser: los cambios legislativos producidos en España, cambio de mentalidad entre los individuos en materia de orientación sexual, la formación en diversidad e inclusión o las estrategias de intervención a nivel escolar y universitario que fortalezcan la sensibilización y el respeto hacia la diversidad

Percepción docente frente a la atención de la diversidad en clases de Educación Física

Bruno Lamesa Aldaz
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.

El aumento exponencial de publicaciones científicas relacionadas con la aplicabilidad de deportes inclusivos y alternativos, así como con percepciones docentes y de alumnado sobre la inclusión, reflejan la tendencia al alza a la hora de abordar la inclusión y concebir esta como un factor relevante dentro del área curricular de la educación física (EF.) (Gamez-Calvo et al., 2024).
Esto implicó querer conocer y valorar las percepciones de docentes, en formación concretamente. Se valoró la percepción de autoeficacia y confianza que presentaban de cara a atender a alumnado con discapacidad y garantizar su inclusión, accesibilidad y participación activa a través de diferentes situaciones hipotéticas que se podrían producir en una sesión de EF. La muestra recogida comprendió a un total de 68 futuros maestros de EF, siendo 55 de ellos pertenecientes a la promoción que realizó la mención de EF en la facultad

de educación de Zaragoza en el curso académico 23/24. Los participantes cumplimentaron el instrumento validado SE-PETE-D (*Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities) (SE-PETE-D; Block et al. 2013)* y adaptado al contexto y sistema educativo español por Reina et al. (2016). El instrumento presentaba un total de 31 ítems divididos en tres escalas diferentes, correspondientes a tres casos de discapacidad, siendo estos discapacidad visual, intelectual y motriz. Los resultados mostraron una moderada y alta percepción de autoeficacia en los docentes en formación, aunque esta podría no reflejar su desempeño y autoeficacia real en situaciones no hipotéticas. Además, se observó una mayor autoeficacia percibida en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual e intelectual, en comparación con la motora, que obtuvo la menor puntuación. Esto podría deberse a que el 80.88% de la muestra a lo largo de la mención vivenció experiencias prácticas inclusivas en EF relacionadas con estos dos casos de discapacidad, sugiriendo la posibilidad de que dichas experiencias podrían influir en la autoeficacia percibida de los docentes en formación de cara al garante de la inclusión en el aula.
Se plantea como posible sugerencia la necesidad de aumento formación en lo que a EF inclusiva se refiere. Todo ello con la finalidad de promover una participación y EF accesible a todo alumnado independientemente de sus características.

Creencias de capacidad: estrategias inclusivas desde la Educación Física

Sara Blasco Capellán
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Las creencias de capacidad que desarrollan los escolares en el ámbito de la educación física influyen significativamente en su nivel de participación, motivación y bienestar dentro del entorno deportivo escolar. La percepción de autoeficacia es un factor determinante en la actitud que los estudiantes adoptan frente a los desafíos motores y deportivos. En este sentido, la teoría de la autoeficacia de Bandura (1986) proporciona un marco teórico sólido para comprender cómo estas creencias pueden facilitar o dificultar la inclusión de los estudiantes en las actividades físicas, especialmente en aquellos con menor confianza en sus habilidades motrices.
Este trabajo analiza el papel de la autoeficacia en la educación física y propone estrategias inclusivas basadas en experiencias de éxito, modelado y regulación emocional. A través de una revisión de la literatura y la aplicación de estas estrategias en contextos deportivos, se plantea la necesidad de adaptar las tareas para fomentar la creencia de capacidad. Para ello, se destaca el papel fundamental del docente como facilitador del aprendizaje, promoviendo un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos y seguros para participar activamente. Además, la interacción con los compañeros y el refuerzo positivo son claves para la consolidación de una imagen positiva de las propias capacidades.
El contexto educativo debe favorecer la adquisición de conductas motrices en vez de promover la inhibición de las mismas por la falta de percepción de competencia. Un enfoque pedagógico basado en el apoyo emocional y la creación de retos ajustados al nivel del alumnado ayuda a minimizar el miedo al error y la comparación social negativa. Cuando los estudiantes perciben que su esfuerzo y progreso son valorados, aumentan su motivación intrínseca y su disposición a participar en actividades físicas, lo que refuerza su bienestar integral.
Los resultados de diversas investigaciones sugieren que la implementación de estrategias centradas en la autoeficacia no sólo mejora la percepción de capacidad de los estudiantes, sino que también contribuye a un entorno de educación física más inclusivo (Cecchini et al., 2020). Se concluye que trabajar en el desarrollo de la autoeficacia desde una perspectiva pedagógica puede ser un factor clave para garantizar la participación activa y el bienestar de todo el alumnado, independientemente de su nivel inicial de competencia motriz. Fomentar una actitud positiva hacia la actividad física desde edades tempranas podría repercutir en hábitos de vida saludables a largo plazo.

.

La inclusión en Educación Física: decálogo de propuestas para una actuación exitosa.

Antonio Cardona Linares, Facultad de Ciencias de Ciencias de la Salud y el Deporte, Universidad Zaragoza.

Existen múltiples factores que favorecen o dificultan el éxito de la inclusión en educación física tanto para el profesor como para el alumno y que, sus perspectivas y experiencias respecto a la inclusión en esta asignatura se muestran ambivalentes, pareciendo decantarse de más negativas a más positivas conforme el paso de los años.

Hemos pretendido con este trabajo elaborar un decálogo o propuesta de actuación para tratar de lograr una inclusión física y social exitosa, en donde estén incluidas los tres tipos de discapacidad: física, sensorial y la intelectual.

Reina et al. (2016) afirman que la inclusión es un aspecto esencial del proceso de enseñanza porque permite que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades. A lo largo de la práctica inclusiva se han podido comprobar diferentes beneficios (Reina, 2014): 1) Beneficios para los participantes: respeto por las diferencias y habilidades individuales; conocimiento de las fortalezas y debilidades; incrementa las experiencias y oportunidades de práctica y aprendizaje…2) Beneficios para los profesores/as: incrementa la sensibilización y conocimiento de las diferencias individuales; cambio de perspectiva profesional; incremento de estrategias de intervención entre otras.

Cuando hablamos de educación física inclusiva, habría que reconsiderar la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario para mantener las más altas expectativas para el aprendizaje de todos y todas, por tanto, las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas (Ríos, 2004).

Dentro de las barreras para la participación y el aprendizaje en las sesiones de educación física nos encontramos: condicionantes infraestructurales, los sociales, los propios alumnos que presentan NEE y los propios de la práctica docente que son: la infravaloración del área de Educación Física, la formación del profesorado, la propia idiosincrasia de este, el “factor familia”, la actitud del grupo-clase, el diagnóstico y los informes médicos y la ausencia de especialistas en actividad física adaptada en los equipos de asesoramiento psicopedagógico o equipos multiprofesionales.

Como criterios generales de adaptación nos encontramos la información como punto de partida, el análisis de la tarea, la adaptación de la tarea y su seguimiento y el tipo de deporte. De las metodologías de enseñanza para el modelo inclusivo basándonos en Reina et al. (2016) y Ríos (2009) destacamos: el trabajo individual, instrucciones en pequeños grupos, instrucciones en grandes grupos, tutorización por pares, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multinivel y la educación en actitudes y valores.

Como conclusiones de las prácticas y estrategias de enseñanza que contribuyen a la inclusión social y física y, dificultades de los docentes para lograr la inclusión social y física (Pocock y Miyahara, 2018), se sugiere que la provisión de instrucción adecuada, estrategias de enseñanza, el ambiente y la educación física inclusiva sin barreras evolucionan a medida que los educadores físicos incorporan la inclusión y se esfuerzan por crear un entorno físico, psicológico y socialmente seguro para todos los estudiantes, a pesar de no tener capacitación y pautas o guías formales.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social.* Prentice-Hall.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., y Krause, J. (2013). Inclusión en educación física: una revisión de la literatura de 2009 a 2015. *Revista de actividad física adaptada*, 30(3), 279–

- Cecchini, J. A., González, C., & Méndez-Giménez, A. (2020). El papel de la motivación y la autoeficacia en la promoción de la actividad física en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(2), 55–64.
- Chinhara, H., & Kuyayama, A. (2024). Challenges to the provisioning of equitable quality education opportunities in inclusive early childhood development classes attached to primary schools: A case of one district in Zimbabwe. *Social Sciences & Humanities Open, 10*, 100957.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.
- Delgado, Á., Vázquez, B., & Hernández, F. (2024). TEA y educación física: propuestas de intervención inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86, 157–174.
- Gamez-Calvo, L., Barreira, A., & Jiménez, P. (2024). Inclusión y actividad física: revisión y propuestas de futuro en contextos educativos. *European Physical Education Review*, 30(2), 212–228.
- Hellison, D. (2011). *Enseñar responsabilidad a través de la actividad física* (3.ª ed.). Human Kinetics.
- Horn, S. (2007). Creencias y actitudes de los adolescentes y jóvenes heterosexuales sobre la homosexualidad y sus pares gays y lesbianas. *Desarrollo cognitivo*, 2
- Kosciw, JG, Greytak, EA, Zongrone, AD, Clark, CM y Truong, NL (2018). *Encuesta nacional sobre el clima escolar de 2017: las experiencias de los jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, transgénero y queer en las escuelas de nuestro país*. VASO.
- López-Medina, B., & Agustín, M. P. (2024). UNLOCKING MULTILINGUAL CLASSROOMS: PREPRIMARY TEACHERS'PERSPECTIVES ON INCLUSIVE PEDAGOGY IN SPAIN. *Sustainable Multilingualism /Darnioji daugiakalbystė, 25,* 226-251.
- Pretis, M. (2016). Early childhood intervention and inclusion in Austria. *Infants & Young Children, 29(3),* 188-194.
- Merino-Barrero, J., Valero, A., & Prat, M. (2020). Inclusión en Educación Física: Revisión de literatura y nuevas perspectivas. *Revista de Estudios en Educación*, *15*(2), 123–138.
- Morais, B. D., do Nascimiento, L. R., & de Oliveira, Y. F. (2023). Colaboração da Educação Física no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Research, Society and Development 12(5), e2412541415. https://doi.org/10.33448/rds-v12i5.41415
- Pretis, M. (2016). Early childhood intervention and inclusion in Austria. *Infants & Young Children*, *29*(3), 188-194.
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez Sánchez, A. R., Ries, F., & Ramírez Macías, G. (2013). Homophobia, heterosexism and Physical Education: Students' perceptions. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado, 17*(1), 325–338. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19471
- Pocock, T., y Miyahara, M. (2018). Inclusión: ¿qué significa que las prácticas de enseñanza y la pedagogía sean inclusivas? *Revista Europea de Educación Física*,
- Reina, R. (2014). Educación física adaptada y el modelo de inclusión en educación física. *Revista Internacional de Educación Especial*, 29(1),
- Reina, R., Sierra, B., García-Gómez, B., Fernández-Pacheco, Y., Hemmelmayr, I., García-Vaquero, M. P., Campayo, M., y Roldán, A. (2016). Incluye-T: Educación física y deporte inclusivo (176 pp.). Elche: Limencop S.L.
- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. Psychology, Society, & Education, 6(1), 55-67.

- Ríos, M (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Ágora para la EF y el Deporte, núm. 9. 83-114
- Ríos, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En Actas del III congreso Vasco del Deporte. Vitoria: Diputación Foral de Álava (en prensa).
- Sánchez-Blanchart, J., Calero, S., & Reina, R. (2019). Dificultades en la formación docente para atender la diversidad: una revisión sistemática. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21(2), 166–189.
- Sobh Chahboun, Kristine Tyldum Lefstad, Marit Pettersen, Ingvild Åmot & S'lungile Thwala (2024) Building Bridges! Children with Autism Spectrum Disorder and Their Transition from Kindergarten to School – *A Scoping Review, Neuropsychiatric Disease and Treatment*, , 1823-1835, DOI: 10.2147/NDT.S466108
- Sousa , B. D. M., Cardoso, L. R. do N., & Rocha , Y. F de O. (2023). Colaboração da Educação Física no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, *12*(5), e2412541415. https://doi.org/10.33448/rsd-v12i5.41415
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. N., & Leseman, P. P. M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *15*, 1-29.
- Visković, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research, 10*(4), 1711-1725. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1711
- Woodford, M. R., & Kulick, A. (2015). Academic and social integration on campus among sexual minority students: The impacts of psychological and experiential campus climate. *Journal of Diversity in Higher Education, 8*(2), 124–140. https://doi.org/10.1037/a0039193
- Zabala, A., & Arnau, L. (2015). *11 Ideas Clave: Cómo Aprender y Enseñar Competencias*. Graó.

Simposio 10: Estrategias Transformadoras para una Educación Personalizada que Atiende a la Diversidad en el Aula

La experiencia de Osotu Lanbarri Ikastetxea, dentro del Modelo Educativo "Educar con 3Ces"

Contexto: En un entorno educativo caracterizado por la diversidad del alumnado y la necesidad de garantizar tanto un mejor desempeño académico, como el bienestar socio-emocional del alumnado, se hace imprescindible replantear las estrategias pedagógicas en las aulas de educación primaria y secundaria.
La atención a la diversidad ha sido un desafío en la escuela tradicional, donde la baja comprensividad de nuestro sistema educativo, ha llevado históricamente a la repetición de curso como principal medida de adaptación curricular. Con la entrada en vigor de la LOMLOE, que enfatiza un aprendizaje globalizado y el desarrollo competencial del alumnado, se hace necesario un cambio estructural en los centros educativos para implementar de manera efectiva una educación personalizada, como estrategia de mejora de la adquisición de competencias clave y, por tanto, de los resultado académicos.
Diagnóstico: A pesar de la normativa vigente, la transformación educativa hacia un modelo más inclusivo y personalizado no está siendo sencilla para los centros. Las estrategias actuales de atención a la diversidad resultan insuficientes y, en muchos casos, inconsistentes. Existe una necesidad urgente de establecer un modelo educativo integral que garantice la equidad en el acceso al aprendizaje y fomente un entorno en el que cada estudiante pueda desarrollar sus capacidades y competencias con una adecuada atención a su dimensión emocional.
Solución: La propuesta presentada consiste en un proyecto educativo integral que analiza y actúa sobre el ecosistema completo de la escuela. Este modelo incorpora:
Atención personalizada: Diseño de estrategias de educación interniveles en el aula para atender de manera efectiva a todo el alumnado, tanto aquellos con dificultades de aprendizaje como los de alto rendimiento.
Educación emocional: Implementación de un programa que va más allá de la alfabetización emocional, promoviendo el desarrollo integral de competencias emocionales y diseños de programación que generan experiencias de aprendizaje emocionantes y por tanto, motivantes y significativas.
Metodologías activas: Aplicación del trabajo cooperativo y pedagogías activas en todas las etapas educativas, favoreciendo una enseñanza participativa y significativa.
Resultados esperados:
Corto plazo: Mejora del autoconcepto del alumnado al construir su autoestima a partir de sus fortalezas, aunque también reconociendo sus debilidades, ofreciéndole desafíos adaptados a su nivel competencial.
Medio plazo: Incremento de la motivación y mejora en la convivencia escolar, reduciendo conflictos y fortaleciendo el compromiso con el aprendizaje.
Largo plazo: Disminución de las tasas de repetición, mejora del desempeño académico y consolidación de un perfil de alumnado altamente competente, autónomo y preparado para los retos del siglo XXI.
Este simposio propone una reflexión profunda sobre la necesidad de transformar el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, basada en la diversidad como oportunidad y en la personalización del aprendizaje como principio fundamental para la mejora educativa.
Referencias bibliográficas

Bravo, J. A. F. (2007). *Técnicas creativas para la resolución de problemas matemáticos*.
Bravo, J. A. F. (2019). *La sonrisa del conocimiento: Una metodología que escucha al que aprende para hablar al que enseña : Un método para enseñar a aprender y aprender a saber*.
Francisco, M. (2017). *Neuroeducación*. Comercial Grupo ANAYA, S.A.
Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
Milani, A. de la E. de B. (2018). *Carta a una maestra (Ed. conmemorativa)*. PPC Editorial.
Mora, F. (2014). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza Editorial.

Romera, M. (2020). *Educar con 3 ces: capacidades, competencias y corazón* (2ª). Integratek.
Torrens, D. B. i. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.

Otra escuela es posible

Osotu Lanbarri nace como proyecto educativo entre 2014 y 2018 para terminar materializandose en un centro autorizado de educación obligatoria en septiembre del 2018.
Es el resultado de años de reflexión, investigación y formación en múltiples disciplinas, metodologías, herramientas pedagógicas, todas ellas dentro del marco que dibuja el Modelo Educar con 3Ces de Mar Romera.
Nace de cientos de preguntas que buscaban poder construir "otra escuela". Una donde cada niño y niña pudiera crecer como un individuo único, crítico, competente y estable emocionalmente. Que supiera convivir y pudiera aportar a la sociedad, con trascendencia. Sin olvidar nunca la propia esencia de cada persona, con sus fortalezas y debilidades.

1. El modelo Educar con 3 Ces.
   El modelo nos permite tener claros los objetivos, nos permite no perder el foco de lo importante: el alumnado.
   No veíamos viable llegar a todo el alumnado siguiendo métodos concretos pero sin embargo, Educar con 3Ces nos permite construir un ecosistema sistémico interconectado en el que cada pieza se compensa y, paralelamente, nos permite integrar programas desde la transdisciplinariedad del currículo. Es así que logramos abordar la coeducación, la sostenibilidad, la educación emocional, entre otros, de forma coherente desde el curriculo, sin saturar ni a alumnado ni a profesorado.
   El aprendizaje por competencias permite entrenar las competencias desde multitud de ámbitos y trabajando infinidad de saberes y esto nos permite construir unas situaciones de aprendizaje trasdisciplinarias, contextualizadas, con una carga emocional adecuada para que el aprendizaje se convierte en conocimiento significativo.

2. Reorganización, coordinación y coherencia
   Otra escuela en la que se respira respeto, cooperación y seguridad debe de construirse sin perder de vista al ALUMNADO.
   Tener este foco siempre presente, nos obliga a preguntarnos ante cualquier nueva propuesta ¿para qué sirve esto? ¿qué nuevo aporta a nuestro alumnado?
   Por otro lado, nos obliga a repensar espacios, tiempos, materiales, estructuras didácticas, coordinación del profesorado y mucha formación.

3. La formación y el equipo, piedra angular
   Para poder llevar adelante un proyecto como el que estoy describiendo, es imprescindible una formación profunda de todo el profesorado. Se torna inviable poder formar a nuestro alumnado en todo lo que cada día nos dicen que tenemos que enseñarles si nosotras no somos competentes. Por ello, el claustro es la primera aula de la escuela.
   Compartir formación, profesionalizar la profesión docente y un verdadero liderazgo que pueda acompañar al equipo, docente y no docente, convierte a esta escuela en un motor de trasformación social.

Musikarte, una experiencia sensorial que despierta talentos artísticos

Las artes desempeñan un papel fundamental en la educación del alumnado. Es un lenguaje más de expresión y nos permite entrenar competencias y prerrequisitos fundamentales para otros aprendizajes como la lectura y escritura, las ciencias y las matemáticas.

En OSOTU, las artes se desarrollan según un programa que se aborda de forma coherente y progresiva desde 1º hasta 6º de primaria para poder hacer un tránsito a secundaria con importantes aprendizajes interiorizados, lo que les va a permitir ejecuciones complejas desde distintas perspectivas.
A través de la música, las artes plásticas, el teatro y la exprsión corporal, los niños y niñas no solo exploran su creatividad, sino que también fortalecen habilidades cognitivas, emocionales y sociales que contribuyen a su éxito académico y personal. En el marco de una educación orientada a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, la integración de las artes en el currículo escolar es esencial para potenciar el aprendizaje significativo.

1. Desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico
Las artes fomentan la creatividad, permitiendo a los estudiantes generar ideas originales y soluciones innovadoras a los problemas. Este proceso estimula el pensamiento crítico, ya que el alumnado aprende a analizar, interpretar y expresar conceptos a través de diversas formas artísticas. Estudios en neuroeducación han demostrado que la práctica artística activa áreas del cerebro relacionadas con la resolución de problemas y el razonamiento lógico, lo que se traduce en un mejor rendimiento en asignaturas como matemáticas y ciencias.

2. Fortalecimiento de la inteligencia emocional
Las artes brindan un espacio seguro para que los niños expresen sus emociones, desarrollando así la autoconciencia y la empatía. A través del teatro, por ejemplo, los estudiantes experimentan diferentes perspectivas y realidades, lo que favorece la comprensión emocional y la tolerancia. Asimismo, la música y la danza permiten la canalización de emociones, ayudando a reducir el estrés y a mejorar el bienestar emocional del alumnado.

3. Contribución a la inclusión educativa
Las artes ofrecen oportunidades para que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o antecedentes, participen activamente en el aprendizaje. La expresión artística no se limita a lo verbal o lo escrito, lo que permite que niños y niñas con diferentes estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales encuentren formas alternativas de comunicarse y demostrar su comprensión.
En conclusión, la educación artística en primaria no solo enriquece la experiencia escolar de los niños y niñas, sino que también fortalece competencias clave como la creatividad, la inteligencia emocional, la comunicación y la inclusión. Integrar las artes en el currículo educativo es una estrategia fundamental para la formación de individuos capaces de afrontar los retos del siglo XXI con una mirada crítica, sensible y colaborativa.

La evaluación, una oportunidad para el aprendizaje

La evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite valorar el progreso del alumnado y orientar su desarrollo académico y personal. En este contexto, la evaluación cualitativa y formativa cobra especial relevancia, pues no se limita a la medición de resultados, sino que busca comprender y mejorar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Dentro del modelo educativo Educar con 3 Ces de Mar Romera, la evaluación se concibe como una herramienta pedagógica esencial para promover la responsabilidad individual, la aceptación del error y hábitos mentales como la persistencia, la creatividad y la toma de decisiones.

1. Evaluación cualitativa: comprender el aprendizaje en su globalidad
La evaluación cualitativa se aleja de las pruebas estandarizadas y numéricas para centrarse en la observación, el análisis y la interpretación del proceso de aprendizaje. En el modelo de las 3 Ces, esta evaluación permite identificar el desarrollo integral del alumnado, considerando no solo el dominio de contenidos, sino también de competencias.. Estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y las heteroevaluación ofrecen una visión más profunda del progreso individual, permitiendo detectar fortalezas y áreas de mejora sin reducir el aprendizaje a una calificación numérica.

2. Evaluación formativa: una herramienta para el aprendizaje continuo
La evaluación formativa se basa en la retroalimentación constante y en la toma de decisiones pedagógicas ajustadas a las necesidades del estudiante. En el marco del modelo Educar con 3 Ces, esta evaluación se convierte en un proceso dinámico donde el error es visto como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso. Técnicas como el diálogo reflexivo, los portafolios de aprendizaje y la observación narrativa permiten que los docentes acompañen el desarrollo del alumnado de manera más cercana, fomentando la autonomía y la metacognición.

Conclusión
La evaluación cualitativa y formativa no solo proporciona información relevante sobre el aprendizaje del alumnado, sino que también transforma la enseñanza en un proceso más significativo y centrado en la persona. Dentro del modelo Educar con 3 Ces, esta evaluación se convierte en una estrategia esencial para impulsar una educación más equitativa, inclusiva y orientada al desarrollo integral del ser humano.

Otra forma de aprender

La educación inclusiva busca garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de todo el alumnado en el proceso de aprendizaje, independientemente de sus capacidades, estilos cognitivos o necesidades educativas. Para ello, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la profundización cognitiva, permitiendo que cada estudiante avance en su desarrollo intelectual de acuerdo con su propio ritmo y potencial. En este contexto, la Taxonomía de Bloom, con su estructura jerárquica de niveles cognitivos, constituye un referente clave para diseñar experiencias de aprendizaje diversificadas, equitativas y adaptadas a la diversidad del aula.

1. La Taxonomía de Bloom y la progresión cognitiva
La Taxonomía de Bloom, desarrollada por Benjamin Bloom en 1956 y revisada en 2001 por Anderson y Krathwohl, establece una jerarquía de habilidades cognitivas que van desde los niveles básicos hasta los más complejos. Esta clasificación permite estructurar el aprendizaje en seis niveles progresivos:

1. Recordar** (memorización y recuperación de información).
2. Comprender (interpretación y explicación de conceptos).
3. Aplicar (uso del conocimiento en situaciones nuevas).
4. Analizar (descomposición de la información para establecer relaciones).
5. Evaluar (juicio crítico basado en criterios y evidencias).
6. Crear (generación de ideas originales y producción de conocimiento nuevo).

Desde una perspectiva inclusiva, la aplicación de esta taxonomía permite diseñar actividades adaptadas a diferentes niveles de competencia, asegurando que todos los estudiantes puedan avanzar desde la comprensión básica hasta el pensamiento crítico y creativo.

2. Profundización cognitiva e inclusión
En un aula inclusiva, la diversidad de ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos exige metodologías que favorezcan la participación equitativa del alumnado en los diferentes niveles de la Taxonomía de Bloom. Para ello, se pueden implementar estrategias como:
- Diferenciación de tareas: diseñar actividades con distintos grados de complejidad para que cada estudiante pueda trabajar en su nivel óptimo de desafío.
- Andamiaje cognitivo: ofrecer apoyos progresivos, como organizadores gráficos o preguntas guía, que faciliten el paso de niveles básicos a superiores.
- Aprendizaje cooperativo: fomentar el trabajo en equipo para que los estudiantes con diferentes habilidades cognitivas se apoyen mutuamente en el desarrollo del pensamiento crítico.
- Evaluación formativa y cualitativa: utilizar rúbricas y autoevaluaciones que permitan a cada estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Conclusión
La inclusión del alumnado a través de la profundización cognitiva no solo garantiza la equidad en el aprendizaje, sino que también promueve el desarrollo del pensamiento complejo en todos los estudiantes. La Taxonomía de Bloom, aplicada con un enfoque inclusivo, permite diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a la diversidad del aula, asegurando que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, pueda alcanzar niveles avanzados de pensamiento y construir conocimiento de manera significativa.

La educación en secundaria: adolescencia, vulnerabilidad y descubrimiento.

La etapa de secundaria representa un periodo de profundos cambios en la vida del alumnado. La adolescencia, marcada por transformaciones físicas, cognitivas y emocionales, es una fase de vulnerabilidad, pero también de gran potencial para el desarrollo de competencias clave. En este contexto, el modelo educativo Educar con 3 Ces de Mar Romera, se presenta como una alternativa necesaria para atender las necesidades reales del alumnado y alejarnos de una escuela tradicional que cada vez resulta más ajena a los adolescentes.

1. Adolescencia: vulnerabilidad y transformación
La adolescencia es una etapa de búsqueda de identidad y autonomía en la que los jóvenes experimentan una serie de cambios a nivel biológico, psicológico y social. La construcción de la autoestima, la presión del grupo de iguales y la necesidad de reconocimiento generan un estado de vulnerabilidad que puede afectar su rendimiento académico y bienestar emocional. La escuela tradicional, con su enfoque rígido y centrado en la transmisión de contenidos, suele quedar desfasada respecto a los intereses y necesidades de los adolescentes, provocando desmotivación y desconexión del aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, la educación secundaria debe centrarse en la persona más allá del contenido, promoviendo un aprendizaje significativo que conecte con la realidad del alumnado. La enseñanza no puede limitarse a la memorización y evaluación cuantitativa; en su lugar, debe fomentar un desarrollo integral que tenga en cuenta la dimensión emocional del aprendizaje.

2. La educación secundaria como escenario para el desarrollo competencial
A pesar de su vulnerabilidad, los adolescentes tienen una enorme capacidad para desarrollar competencias clave y disciplinarias que les permitan afrontar el mundo con autonomía y responsabilidad. Si se les brinda un entorno educativo adecuado, basado en la motivación, la creatividad y la participación activa, pueden alcanzar niveles avanzados de pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo.
En esta etapa es fundamental el acompañamiento estable a lo largo de los 4 años de un referente adulto conel que pueda sentirse segur@. Curiosamente, precisamente en esta etapa es cuando dejan de tener un adulto de referencia que sirva de eslabon entre la escuela y sus necesidades y preocupaciones. En Osotu la acción tutorial es un elemento aglutinador y sobre el que pivota cada alumno y alumna. Son estables a lo largo de los cursos y son multiedades. Sirven para trabajar FFEE, proyectos personales y como acompañamiento emocional, realmente importante en estas edades.

3. Hacia una educación secundaria más cercana a los adolescentes
Si queremos que la educación en secundaria sea realmente efectiva, debemos alejarnos de una escuela tradicional que impone normas rígidas y una evaluación basada en la calificación numérica. El alumnado adolescente no necesita memorizar datos, sino desarrollar habilidades para la vida, aprender a gestionar sus emociones y descubrir su propio potencial.
El modelo Educar con 3 Ces nos invita a repensar también la educación secundaria desde un enfoque más humano, donde la adolescencia sea vista no solo como una etapa con falta de motivación, sino como un periodo de extraordinario crecimiento y descubrimiento. Para lograrlo, es imprescindible que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje dinámico, participativo y emocionalmente seguro, en el que los jóvenes puedan desarrollar todas sus capacidades y prepararse para afrontar los desafíos del mundo real.

Simposio 11: Estrategias inclusivas para el acceso a la información en la lectoescritura sensorial

Irene Ranz Buquerín, Raquel Caballero Muñoz, Rebeca Santos Fernández, Ana Julia Gómez Cuello, Ana Julia Gómez Cuello, Laura Izaskun Merayo Rodríguez

Introducción

En un mundo donde el acceso equitativo a la educación es una prioridad fundamental, resulta imprescindible desarrollar estrategias inclusivas que faciliten el aprendizaje de habilidades básicas como la lectoescritura. La dificultad para acceder y procesar información escrita constituye un obstáculo significativo para muchos niños, especialmente aquellos con dislexia u otras dificultades de aprendizaje. En este simposio profundizamos en técnicas innovadoras de lectoescritura que no solo benefician a estos estudiantes, sino que también promueven un entorno educativo accesible y equitativo para todos.

El Dr. David Bueno (2016) destaca en su obra *El cerebro del niño explicado para padres* que cada niño tiene un ritmo único de desarrollo cerebral, lo que implica que no todos están preparados para aprender a leer y escribir al mismo tiempo. Basándonos en esta premisa, nuestro objetivo es proporcionar herramientas personalizadas que respeten estos ritmos y potencien las fortalezas individuales de cada estudiante.

Contexto:

La reeducación de la lectoescritura, desde los inicios de la educación infantil hasta la adolescencia, es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo. Estas herramientas de acceso a la lectoescritura, no solo ayudan a niños que se enfrentan a barreras significativas para adquirir estas habilidades, sino que beneficia a todos los alumnos.

Desde Colegio Jara hemos desarrollado un proyecto pionero denominado "Lectoescritura Sensorial". Este proyecto surge de la necesidad de respetar los ritmos evolutivos de los niños y (trabajando codo a codo con neurodesarrollo) de garantizar que cada estudiante reciba el apoyo necesario en cada etapa de su crecimiento.

Metodología:

Para enfrentar este desafío hemos implementado diversas estrategias basadas en investigaciones científicas y experiencias prácticas. Según Casanova (2023), en *El pensamiento visual,* las personas que piensan en imágenes tienen una ventaja significativa si se les proporcionan herramientas visuales adecuadas. Siguiendo esta línea, hemos incorporado metodologías como el Visual Thinking y el uso de mapas mentales para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita. Además, en etapas superiores, como la ESO y Bachillerato, se usan estrategias para captar el interés de los alumnos a través de podcast, herramientas para crear canciones, creación de teatros…

Además, Akoun (2019) en *Sketchnoting: Pensamiento visual para ordenar ideas y fomentar la creatividad,* subraya la importancia de utilizar dibujos y representaciones gráficas como herramientas pedagógicas efectivas. En consonancia con esta idea, hemos introducido actividades que integran el arte y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, desde una perspectiva neuroeducativa, seguimos las recomendaciones de Bueno (2018) en *Manual de neuroeducación*. Este enfoque nos permite entender cómo el cerebro humano procesa la información y aplicar estrategias que optimicen dicho procesamiento. Por ejemplo, trabajamos en la integración bilateral visual y la coordinación ojo-mano para preparar al cuerpo antes de iniciar la escritura formal.

Una de nuestras principales acciones ha sido agrupar a los estudiantes según niveles similares de lectoescritura, independientemente de su edad cronológica. Esto nos permite ofrecer un aprendizaje personalizado, ajustado a las necesidades específicas de cada niño. Además, realizamos talleres semanales

de lectoescritura donde todos los profesores participan activamente, asegurando así una continuidad en el aprendizaje.

Uno de los aspectos más innovadores de nuestro programa es la preparación corporal previa a la escritura. Como señala Vara (2021) en *Escritura fácil para zurdos*, la postura correcta y la relajación muscular son esenciales para evitar bloqueos físicos y emocionales. Por ello, enseñamos a los niños a colocar correctamente sus manos, muñecas y hombros, utilizando adaptadores manuales para facilitar la pinza de escritura.

También prestamos especial atención al componente emocional-terapéutico. Explicamos a los niños que escribimos con tres dedos: el pulgar, que representa la fuerza física; el índice, que simboliza el intelecto; y el corazón, que encarna la emoción. Esta metáfora ayuda a los estudiantes a conectar conscientemente con su cuerpo y mente durante el acto de escribir.

Los resultados obtenidos hasta ahora son muy prometedores. Observamos que cuando los niños reciben las herramientas adecuadas para aprender, empiezan a ganar confianza en sí mismos y perciben progresos tangibles en su capacidad de lectoescritura. No se trata únicamente de dominar contenidos académicos, sino también de adquirir estrategias que faciliten el aprendizaje a largo plazo.

Según Bueno (2020) en *El cerebro del adolescente*, la motivación y el interés genuino por aprender juegan un papel crucial en la activación de neurotransmisores asociados al aprendizaje. Nuestro enfoque holístico, que combina aspectos cognitivos, emocionales y motores, contribuye directamente a estimular estos mecanismos naturales del cerebro.

En términos cuantitativos, esperamos que nuestros alumnos alcancen un nivel óptimo de competencia en lectoescritura dentro de un período razonable, respetando siempre sus ritmos individuales. A corto plazo, veremos mejoras en la precisión ortográfica y la fluidez lectora. A medio plazo, esperamos que los estudiantes desarrollen habilidades críticas de comprensión lectora y expresión escrita. Finalmente, a largo plazo, aspiramos a formar individuos autónomos y resilientes, capaces de enfrentar cualquier desafío académico o personal con éxito.

Conclusiones

Este simposio busca ser un punto de encuentro para educadores, investigadores y profesionales interesados en la educación inclusiva. Al compartir nuestras experiencias y reflexiones, esperamos inspirar nuevas iniciativas que promuevan el acceso equitativo a la información en la lectoescritura. Recordemos que, como afirma Decroly (1988) en *La fundación de globalización y la enseñanza según el método Decroly*, la educación debe estar siempre al servicio del desarrollo integral del ser humano.

Bibliografía

Bueno, D. (2016). *El cerebro del niño explicado para padres*. Plataforma Editorial.

Bueno, D. (2018). *Manual de neuroeducación*. Plataforma Editorial.

Bueno, D. (2020). *El cerebro del adolescente*. Plataforma Editorial.

Vara, J. J. (2021). *Escritura fácil para zurdos*. Editorial CEPE.

Decroly, O. (1988). *La fundación de globalización y la enseñanza según el método Decroly*. Editorial Laia.

Casanova, C. (2023). *El pensamiento visual. El don oculto de las personas que piensan en imagen*. Editorial Ático de los libros.

Akoun, A. (2019). *Sketchnoting: Pensamiento visual para ordenar ideas y fomentar la creatividad*.

Escribir más allá de ojos y manos:

Rebeca Santos Fernández

En esta etapa trabajamos el fonema (sonido) con el grafema (letras) junto con el gesto, porque el cuerpo en esta etapa es fundamental. Asociamos un gesto a un sonido y a una grafía (el trazo, dibujo, forma de la letra). Lo hacemos con arena, harina y materiales donde el niño pueda percibir, sentir identificar a nivel visual, auditivo y táctil y potenciar así los sentidos.

También en la pre-escritura preparamos el cuerpo a través de neurodesarrollo, trabajando la integración de ambos hemisferios, integración bilateral visual, coordinación ojo majo, orientación espacial…

Hay veces que el cerebro integra las distintas formas, las reconoce y sabe seleccionarlas, pero cuando llega la hora de integrarlas y plasmarlas en el papel, ahí es donde hay interferencia. Lo mismo pasa con la lectoescritura.

El cerebro puede reconocer el símbolo, la grafía, pero a la hora de escribirla se encuentra con demasiados obstáculos. Es interesante trabajar y estimular todas estas áreas antes de la escritura, porque así entrenamos las funciones que no podemos ver, pero que son necesarias para actividades más complejas.

En el caso de los más mayores, cuando consideramos que ya están preparados para ello, inician el proceso de la pinza de la escritura, con lápices con tres caras prestando mucha atención a hombro, codo y muñeca.

En la primera etapa de primaria, continuamos con el trabajo del cuerpo iniciada en infantil, pero también con el emocional-terapéutico. Explicamos a los niños que escribimos con tres dedos: el pulgar, que es la fuerza (el cuerpo); el índice, que es el cerebro, (lo mental); y el corazón, que es la emoción. Estos tres dedos deben colocarse de una manera determinada, relajados y sin presión. Para lograr esa relajación empleamos adaptadores elaborados a mano por el profesorado y así evitamos el bloqueo de muñeca, codo y hombro.

Lo siguiente es la postura, que debe ser la correcta: Pies apoyados en el suelo, los glúteos sobre el asiento, espalda recta, los codos en la mesa y la hoja sobre la que van a escribir inclinada un poco hacia la derecha en el caso de niños diestros y a la izquierda en caso de niños zurdos.

Después, cierran los ojos, mueven las muñecas para desbloquearlas, cogen el lápiz atendiendo a la pinza y empiezan a hacer diferentes trazos, para relajar o desbloquear muñeca, codo y hombro. A continuación, pasan al trazo, diferenciando cuatro tipos: los que suben, los que bajan, los que regresan y los que avanzan. Todo ello es clave para marcar la direccionalidad.

No olvidemos que siempre miramos y trabajamos con cada niño de manera individual, y que cada uno tiene su personalidad y, por tanto, unas tendencias u otras. Por ejemplo, hay niños que presionan mucho, o niños que son más emocionales y a los que les cuesta más “liberar” las letras… Pues con cada uno trabajamos unos trazos u otros en función de sus características. Una vez que los niños tienen adquiridos los trazos, profundizamos. El trazo se convierte en letra y la letra se encaja en una pauta. Algunas van por el caminito, pero las voladoras (b, l, h…) salen por arriba y las excavadoras (g, j, y..) salen por abajo. Como previamente han trabajado el trazo (el que sube, el que baja, el que regresa y el que avanza), ahora, convertido en letra, lo encajan de manera natural y aprenden a escribir de forma adecuada.

Una imagen vale más que mil palabras

Raquel Caballero Muñoz

La manera en la que procesamos las palabras no comienza con las letras, sino con imágenes. Antes de empezar a leer o a escribir, relacionamos una palabra con una imagen, creando una representación visual en nuestro cerebro. Esta realidad pone en evidencia la necesidad de incluir metodologías que integren el pensamiento visual en el aprendizaje.

La mayoría de los colegios se centran en estudiantes con un pensamiento verbal y trabajan más el hemisferio izquierdo. En estos centros, la enseñanza de la lectoescritura se enfoca en la decodificación de las letras y

sonidos, dejando de lado a los niños que procesan el mundo de manera visual. Sin embargo, la mayoría de las personas no piensan en palabras, sino en imágenes. El uso del dibujo en el aprendizaje permite a los estudiantes organizar la información de manera visual y estimular su creatividad.

La lectoescritura tradicional se ha centrado en el reconocimiento de símbolos alfabéticos y en su asociación con sonidos y significados. No obstante, diversos estudios muestran que el cerebro humano procesa la información de manera más eficiente cuando la vincula con imágenes. Es aquí donde el Visual Thinking se convierte en una herramienta clave, ya que permite a los estudiantes convertir las palabras en representaciones gráficas, reforzando su significado y mejorando la comprensión lectora. Es decir, gracias al Visual Thinking los niños retienen mejor la información, transformando las ideas abstractas en imágenes concretas.

En colegios tradicionales, para que los niños se aprendan un tema, se utilizan libros o grandes textos donde subrayan la información importante o hacen resúmenes y esquemas, sin que sepan realmente cuál es la información más importante. Desde muy pequeños se enfrentan a textos que tienen que aprenderse y, finalmente, muchos de ellos memorizan la información, sin llegar a la comprensión real de lo que "aprenden". Y, además, pasados unos meses, se les ha olvidado todo.

Dibujar palabras y dar una imagen a una idea, ayuda a estructurar el pensamiento y mejorar la expresión escrita. Por lo tanto, lo que conseguimos es dejar a un lado la memorización y transformarla en comprensión activa. Esto ocurre debido a que el alumno organiza sus ideas gracias a los dibujos que las representan, ayudando a que exprese lo que sabe con sus propias palabras.

La integración del dibujo en el proceso de lectura y escritura abre nuevas posibilidades para el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes construyan significado de una manera más intuitiva y efectiva. Durante esta conferencia, presentamos estrategias para implementar el Visual Thinking en el aprendizaje de la lectoescritura. Mostramos cómo los esquemas visuales y mapas mentales pueden ser herramientas poderosas para mejorar la comprensión lectora.

Escucha… YO YA SÉ

Laura Izaskun Merayo Rodríguez

"Escucha... YO Ya Sé" se centra en la etapa crucial de la adolescencia, donde los chicos ya han adquirido una serie de herramientas y estrategias en etapas anteriores. Este período es fundamental para fortalecer sus capacidades y habilidades, teniendo en cuenta los significativos cambios emocionales que experimentan.

En esta etapa se considera esencial que los adolescentes sean CONSCIENTES de las herramientas que ya poseen y sepan utilizarlas, les guíe para que las utilicen de manera efectiva. Se les proporcionan técnicas avanzadas de corrección de textos y faltas de ortografía, muy visuales que les ayuda a recordar y ver cómo se escribe y se redacta. Dado que muchos de estos jóvenes son altamente visuales, se les enseña a estudiar utilizando visual thinkings, lo que les ayuda a estructurar la información de manera más eficaz.

Además, se les apoya mediante recursos auditivos, como la creación de podcasts, canciones y materiales diseñados específicamente para ellos. Estos recursos no solo facilitan el aprendizaje, sino que también hacen el proceso más atractivo y accesible. La combinación de estrategias visuales y auditivas permite a los adolescentes aprovechar al máximo sus fortalezas.

También queremos abordar la importancia de los cambios emocionales que surgen durante la adolescencia y cómo estos pueden afectar el rendimiento académico y la autoestima.

Asimismo, se explora cómo los recursos auditivos, como los podcasts y las canciones, pueden ser utilizados para reforzar el aprendizaje y hacerlo más accesible y atractivo.

En resumen, "Escucha... YO YA SÉ" busca empoderar a los adolescentes y proporcionándoles las herramientas y el apoyo necesarios para que puedan alcanzar su máximo potencial académico y personal. Esperamos que esta ponencia sirva como una guía práctica y un punto de reflexión para educadores, padres y profesionales que trabajan con adolescentes. Al reconocer y valorar sus fortalezas y al proporcionarles

las herramientas adecuadas, podemos ayudar a los adolescentes a superar sus desafíos y a alcanzar el éxito en todas las áreas de su vida.

Si lo vivo, lo aprendo

Ana Julia Gómez Cuello

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de la ESO y Bachillerato suele enfrentarse al reto de la desmotivación y la mecanización del aprendizaje. Cuando, además, trabajamos con estudiantes con dificultades de aprendizaje, la situación se torna aún más desafiante. Sin embargo, estos estudiantes, como todos, tienen un enorme potencial si se les brinda una metodología de enseñanza adaptada a sus necesidades. El primer paso fundamental es conocer al grupo y, posteriormente, comprender a cada alumno de manera individual para identificar sus fortalezas y despertar su interés personal a través de estrategias creativas.

A través de retos de diferente dificultad, asociando ideas diferentes y permitiendo un modo de expresión diferente, evaluamos la interiorización del conocimiento.

Con el fin de hacer que la Lengua y la Literatura sean materias vivenciales, se propone crear un entorno en el que los alumnos no solo estudien los contenidos, sino que los sientan y los experimenten. Que vivan la literatura y se trasladen a la época, para lo cual, es necesario recurrir a técnicas basadas en la inmersión sensorial. Desde esta perspectiva se pueden emplear estrategias que favorezcan la comprensión y el interés. A continuación, se presentan algunas de estas estrategias para transformar la clase en una experiencia de aprendizaje enriquecedora, que van desde la dramatización de textos y los role-playing históricos y literarios, la creación de diarios ficticios, la inmersión sonora, uso de la música y el arte, a otras como crear una línea del tiempo visual y tangible, escritura creativa con enfoque multisensorial, etc. Todo lo que permita que cada alumno encuentre su manera de conectar con los contenidos. Si logramos que la literatura deje de ser percibida como una simple materia de estudio y pase a ser una experiencia significativa, estaremos formando lectores críticos y apasionados que, independientemente de sus dificultades, descubrirán su propio talento en la palabra escrita y hablada.

En conjunto, estas ponencias ofrecen una visión integral y práctica sobre cómo las técnicas inclusivas pueden transformar el acceso a la información en lectoescritura para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas. Esperamos que este simposio sirva como un punto de partida para fomentar la reflexión y el intercambio de experiencias entre educadores, investigadores y profesionales del campo de la educación inclusiva.

Simposio 12: Innovative university teaching in the initial training of support teachers

Roberto Dainese, Anna Pileri, Manuela Fabbri, Salvatore Messina
University of Bologna, Italy

Introduction

The school inclusion of students with disabilities is a priority in both Italian and Spanish educational policies. In the first part of the symposium, we will present the different regulatory frameworks governing teacher training in both countries, as well as their respective approaches in practice. In Italy, the training of support teachers is regulated by Decree 249/2010 and its subsequent amendments, which aim to develop specific pedagogical, didactic, and technological competencies to ensure equitable and accessible learning. Within this framework, the use of digital technologies has increasingly played a central role, supporting inclusive and personalized teaching practices.

This study aims to analyze the evolution of support teachers' competencies through an investigation of a large sample of specialized educators, assessing the impact of university training on their teaching practices and their approach to educational technologies. The research is structured around four key objectives:

1. To assess teachers' perceptions before and after the training course;
2. To examine the technologies supporting learning and inclusion;
3. To analyze knowledge and practices during and after the training period;
4. To evaluate university teaching and its impact on teachers' professional development.

The symposium will present two interrelated research studies that have been developed over the last three years within the TFA (Tirocinio Formativo Attivo / Active Training Intership) at the University of Bologna. The first study is a pilot research project aimed at exploring the competencies acquired by teachers before, during, and after completing the training program. The second study focuses on the analysis of digital artifacts created by teachers based on real case studies and produced during the most recent year of the specialization course.

Objectives

The main objectives of the research are to examine the following aspects:

1. How the quality of teachers' performance changes when university teaching is transformative and situated;
2. Teachers' perceptions, before and after the training course;
3. Knowledge and practices acquired during and after the training period;
4. Technologies supporting learning and inclusion.

Methodology

This research adopts combining both quantitative and qualitative methods. The sample consists of approximately 1.200 teachers enrolled in the Specialization Course for Educational Support at the University of Bologna. The study employed various research instruments, including focus groups, questionnaires administered at three different stages (before the specialization, after the specialization), and an analysis of situated teaching practices over two years following the specialization at school.

Within this framework, we analyzed support 307 teacher' profile before, during the training and after the Course for two years taking up service at school.

In a second study, we analyzed the lesson plans and digital artifacts of 320 teachers developed during the most recent academic year.

First Study: Analysis of special teacher's profile

- The risk indicators on the profile of the specialized teacher and the consequent processes of inclusion and equity at school.
- Identify which aspects related to school contexts can favor or, on the contrary, hinder/threaten the inclusive perspective that this profile should assume once in service at school.
- Identify and promote transformative aspects that can improve and innovate the training course.

Second Study: Analysis of Digital Artifacts

For the analysis of digital artifacts created by teachers, 320 digital products developed during the final year of the specialization course were selected. The study focused on:

- The use of digital technologies, including Generative AI, and their impact on lesson planning;
- The ability to adapt digital tools to meet the needs of students with disabilities;
- Critical reflection on teaching practices and digital tools employed.

Results

The main outcomes of the first study highlight relevant aspects that affect the profile and change during the training course. In particular, fears in the encounter and management of complex disabilities, the perception of self-efficacy, as well as motivation and confidence (Pileri, Dainese, 2023). Moreover, it is relevant to accompany the skills acquired in service, as they tend to wear out over time as a result of the school context impact.

The main results of the second study provides valuable insights. Questionnaires used as self-reflection tools have helped teachers to become more aware of their training needs and the importance of adapting digital education to the technological realities of students. There is also a growing awareness of inclusive learning environments, supported by audiovisual content, interactive maps, multimedia timelines and generative AI.

Key findings

The main findings of the first study point to relevant aspects that affect the profile:

- change in the perception and representation of disability;
- change in inclusive and equity knowledge and practices;
- change in perception and relationship with parents;
- change in perception and teamwork strategies.

The main findings of the second study point to the follow's aspects:

- perceive of educational potential in the use of technology to support inclusive teaching;

- use digital applications in classroom management and use specific digital tools for the inclusion of students with special educational needs;
- creation of multimedia product and learning path;
- use of artificial intelligence applications.

Conclusion

In conclusion, the analyses provide valuable insights, both from the point of view of the variables that affect the profile of the support teacher and dealing with the acquisition of digital competences for inclusion. Both studies offer operational insights and directions for further research.

Teacher Training for Educational Support for Students with Disabilities in Italy: Legal Framework and Research Developments

Roberto Dainese
University of Bologna, Italy

In Italy, teacher training for educational support for students with disabilities is entrusted to universities, which operate based on Decree 249/2010, titled: *"Definition of the discipline of requirements and modalities for the initial training of teachers in preschool, primary school, and lower and upper secondary school, pursuant to Article 2, paragraph 416, of Law No. 244 of December 24, 2007."* The competencies outlined in Decree 249/2010, which provided the guidelines for structuring new specialization courses, cover the following areas: pedagogical, didactic, legal, psychological, and clinical. The Decree reaffirms that the specialized support teacher is assigned to the class and holds co-ownership of the section and the class in which they operate. It emphasizes that these teachers participate in educational and didactic planning, as well as in the development and evaluation of activities under the jurisdiction of interclass councils, class councils, and teaching staff committees. Furthermore, the Decree specifies the responsibilities of the specialized teacher, stating:

"The specialized teacher is responsible for educational and didactic activities through classroom support actions aimed at fostering and promoting the integration process of students with disabilities. They offer their professional expertise and competence to provide a significant contribution within the class, supporting the collective educational and didactic action according to principles of co-responsibility and collegiality."

The most recent legislative provisions introduced by Legislative Decree No. 66/2017, as amended by Legislative Decree No. 96/2019, have further strengthened an already advanced legal framework ensuring the right to education for students with disabilities. These provisions align with Italy's long-standing tradition of equity and inclusion, positioning the country as one of the leading nations in inclusive education policies. However, some critical challenges remain, requiring ongoing research to better shape the evolving professional profile of specialized support teachers. A three-year research initiative, conducted within the training framework of the program managed by the University of Bologna, has progressively led to a rethinking of university didactics, extending post-training monitoring of teachers' actions across schools of all educational levels.

The concept of a Transformative and Situated University Didactics (Dainese & Pileri, 2023; 2024) has brought into focus key methodological principles, advancing further reflections on both initial and in-service teacher training. This evolving approach seeks to refine professional development strategies while ensuring that inclusive education remains dynamic and adaptable to the diverse needs of students with disabilities.

Variables on support teacher's profile before and after University Training

Anna Pileri
University of Bologna, Italy

The present research is designed to analyze the profile of support teacher specialized for educational activities aimed to students with disabilities welcomed in ordinary schools in Italy. This analysis is carried out in the light of some perspectives also aimed to identify and clarify which elements have contributed and continue, even today, to define it. Inclusion and equity processes at school are not only concerned with didactic design responsive to the different functioning of students (Dainese, 2016), but they inexorably invoke additional aspects that affect teachers' knowledge and practices and that turn out to be related to their perceptions and representations, which can affect teachers' attitudes related to disability. Some researchers have particularly contributed to the emergence of how teachers' cultural representations are strongly influenced by common sense and highlight how disability is widely perceived as stereotypical (Ramel, 2014) or as a condition that can generate fear (Pileri, 2024). Other studies point to the presence of attitudes of reluctance and a sense of inadequacy when encountering complex disability (Ryan, 2009), while more assertive and proactive attitudes result with respect to mild deficits (Cassady, 2011). In framework of these theoretical premises, this Situated Transformative Research approach (Dainese & Pileri, 2024) intends both to detect and analyze the variables of inclusion and equity in the knowledge and practices of support teachers during the Specialization Course and once they enter at school, identifying and promoting strategies aimed to accompany the specialized teacher on the formative-transformative process. The primary intent is to grasp aspects that can be favorable or constitute an obstacle in the training and professional path, aware that such acquired skills can wear out or weaken in the encountering/clashing with different educational-didactic styles and approaches, wich are not immune from the perpetuation of representations and stereotypes referring not only to disability. In fact, support teachers are still considered primarily a reference for pupils and students with disabilities and not for educational support to the whole class. Key outcomes (A.Y. 2021-2024) regarding the impact of training on "teacher change" has highlighted that to deconstruct representations, stereotypes, and labeling, training work is required both during the specialization course and after starting work at school, also involving colleagues who share their schoolwork. The results discussed here portray an incoming profile characterized by aspects that we cannot ignore. The recurring themes that emerged, and the relative declinations of meaning to which they refer, highlight an issue that we believe is fundamental: a significant number of students in service at school before the Course (75%) perceived themselves as inadequate, anxious in managing individualized projects, lacking of skills to deal with complex situations, uncomfortable in encountering certain types of deficits. We cannot ignore these results if we consider that in Italy the majority of support teacher lack specific training.

New Technologies in Special Education Teacher Training

Manuela Fabbri
University of Bologna

The present research is aimed at analyzing the digital skills of the specialized teacher for support teaching activities aimed at students with disabilities, in the light of the growing role of digital technologies in education. The increasing use of technology has made it a structural component of contemporary society. The processes of mediatisation and datafication, along with networking expansion, push educational institutions to develop transversal skills essential for both academic success and the formation of responsible, critical citizens.

The integration of digital and hybrid tools, including generative artificial intelligence, into school and university teaching raises questions about both pedagogical practices and shifts in educational beliefs and models. Research shows that most teachers use interactive whiteboards, computers, and web-based tools to support traditional methods rather than fully exploiting their pedagogical potential. Instead, technology should mediate collaborative knowledge-building (Scardamalia & Bereiter, 2006) and foster essential future-oriented skills.

This shift requires teachers to develop new skills, particularly anticipation and adaptation skills for future educational challenges (Rivoltella, 2014). The redesign of learning environments should be guided by equity, sustainability, and prosociality, creating multimodal and hybrid spaces that encourage dialogue, feedback, and knowledge integration. To achieve this, there is an urgent need to redefine teachers' professional capital, equipping them with advanced digital skills beyond technical proficiency. Teachers must acquire media literacy and a critical understanding of new digital languages (Basham et al., 2020; Rivoltella, 2020).

Aligned with the DigCompEdu framework (Redecker & Punie, 2017), this approach emphasizes collaboration, digital content creation, and adaptive teaching strategies. Teachers’beliefs and attitudes toward technology are crucial for the success of educational innovation policies (Beardsley et al., 2021). Furthermore, motivation for innovation directly impacts teachers’digital competence development and their willingness to integrate technology into education (Nalipay et al., 2019; Vermote et al., 2020).

This study examines data from 1,200 teachers enrolled in the Specialization Course for Educational Support for Students with Disabilities at the University of Bologna, Department of Education. It pursues three objectives: 1. to explore teachers' motivations and attitudes toward technology as a tool for innovation and inclusion; 2. to assess teachers’ self-perceived digital skills, identifying strengths and areas of perceived deficiency; 3. to analyze digital artifacts produced by teachers at the end of the specialization course.

Findings reveal a complex picture. While there is widespread enthusiasm for digital tools as facilitators of learning, resistance and skepticism persist, though to a limited extent. Teachers increasingly recognize technology’s potential for personalized and engaging learning through multisensory and multimodal tools. There is also a growing awareness of inclusive learning environments, supported by audio-visual content, interactive maps, and multimedia timelines, including Generative AI.

The analysis highlights valuable insights, offering initial conclusions and directions for further research. Questionnaires, used as self-reflective tools, have contributed to teachers'awareness of

their own training needs and the necessity of aligning digital education with students' technological realities.

To ensure that digital education is not superficial or purely instrumental, digital awareness (Prensky, 2009) must be fostered—promoting a critical, responsible, and competent approach. Sustainable innovation should be co-developed with teachers, valuing their expertise and engaging them in collaborative professional development. Only by addressing teachers'challenges and training needs can we achieve a lasting and effective integration of technology into education.

Generative AI in Special Education: Innovations in Teacher Training

Salvatore Messina
University of Bologna

During the recent teacher training Course for special education support within the "Active Training Internship" (TFA) at the University of Bologna, we explored the use of GenIA (Generative Artificial Intelligence) as an innovative tool for educational support. This advanced AI approach has proven particularly effective in creating personalized content and adapting teaching strategies to the specific needs of students with special educational needs (Korada et al., 2024).

One of the most significant findings concerns GenIA's ability to generate tailored instructional materials. Through sophisticated algorithms, GenIA can produce exercises, worksheets, and multimedia resources that align with different teaching styles and students' cognitive styles (Aragon et al., 2020). For instance, for visually impaired students, GenIA can generate accessible content, such as enlarged text or detailed audio descriptions, thereby facilitating a more inclusive and effective learning process (Shen et al, 2024). Throughout the course, we also examined the use of AI-driven educational chatbots capable of interacting naturally and adaptively with students. These virtual assistants can answer questions, explain complex concepts, and provide immediate support, thereby bridging learning gaps and maintaining high levels of student motivation (Sari et al., 2023). For students with attention disorders, chatbots can deliver reminders and suggestions to enhance their organization skills, adjusting to their specific cognitive profiles (Pataranutaporn et al., 2022).

Another key advantage of GenIA lies in its ability to analyze large datasets and identify patterns, thus predicting students' learning difficulties. Through predictive analytics, GenIA can detect early signs of distress or declining academic performance, enabling teachers to intervene promptly with personalized strategies (Adamoli et. al, 2024). This proactive approach is essential to preventing school disengagement and ensuring timely and targeted support, in alignment with diverse teaching methodologies (Thomas, 2024).

The training also emphasized the importance of continuous professional development for teachers in the effective integration of GenIA. It is crucial for educators to acquire specific competencies to seamlessly incorporate these technologies into their pedagogical frameworks (Zhai, 2024). Collaboration among teachers, technology experts, and educational tool developers is fundamental in designing increasingly effective solutions tailored to students' needs (Chiu et al., 2021).

Furthermore, during the symposium, artifacts created by teachers using advanced digital technologies, including GenIA, will be presented. These contributions will illustrate how cutting-edge technologies can be integrated into daily teaching practices, offering concrete examples of how GenIA can support inclusion and personalized learning. The presentations will provide

practical insights and inspiration for educators, highlighting the transformative potential of AI in the educational landscape (Lee et al., 2023).

References

Adamoli M., Messina S., Panciroli C., Rivoltella P.C. (2024), Generative AI for Decision Making: Reliability of LLMs in Supporting Educational and Instructional Decisions, Scholè (2), ISSN 2611-9978

Aragon, S. R., Johnson, S. D., & Shaik, N. (2000). The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments. *American Journal of Distance Education*, *16*(4), 17–22. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_3

Basham J.D., Blackorby, J. & Marino M.T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18*(1): 71-91.

Beardsley M., Albó L., Aragón P. & Hernández-Leo D. (2021), Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies, Bri*tish Journal of Educational Technology, 52:*1455-1477.

Casady J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, vol. 2, open access by CORE Scholar.

Chiu, T. K. F., Meng, H., Chai, C.-S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2021). Creation and Evaluation of a Pre-tertiary Artificial Intelligence (AI) Curriculum. *arXiv preprint arXiv:2101.07570*. https://arxiv.org/abs/2101.07570

D.L. n.66/2017, "*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*

Dainese R., Pileri A. (2023). La formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien scolaire des élèves avec handicap en Italie. *Revue Internationale D'éducation de Sévres,* 92,109-118.

Dainese R., Pileri A. (2024), Training for educational support at the nursery school : elaboration and definition of a situated and transformative research approach for innovative university didactic, *Pedagogia Oggi* ,V. 22 N. 2 (2024), 32-39

Korada, L., Sikha, V. K., & Siramgari, D. (2024). AI & Accessibility: A Conceptual Framework for Inclusive Technology. *International Journal of Intelligent Systems and Applications in Engineering*, 12(23s), 983–992. https://doi.org/10.5281/zenodo.14279774

Lee, G.-G., Mun, S., Shin, M.-K., & Zhai, X. (2023). Collaborative Learning with Artificial Intelligence Speakers (CLAIS): Pre-Service Elementary Science Teachers' Responses to the Prototype. *arXiv preprint arXiv:2401.05400*. https://arxiv.org/abs/2401.05400

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, DECRETO 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Nalipay, M.J.N., Mordeno, I.G., Semilla, Jr.B. et al. (2019). Implicit Beliefs about Teaching Ability, Teacher Emotions, and Teaching Satisfaction. *Asia-Pacific Edu Res 28*, 313–325

Pataranutaporn, P., Lutz, R., Maes, P., & Pentland, A. (2022). AI social agents for mental health and behavior change: Review and future directions. *Frontiers in Digital Health*, *4*, 917542. https://doi.org/10.3389/fdgth.2022.917542

Prensky, M. (2009). "H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom", *Innovate: Journal of Online Education, 5,3*: 1-9. testo disponibile al sito: https://www.learntechlib.org/p/104264/

Ramel, S. (2014): Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécia isée*, 3, 20–26.

Redecker, C., and Punie, Y. (2017). DigCompEdu. *Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu

Rivoltella P.C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2020), Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale, Scholé, Brescia

Sari, A. R., & Nugroho, A. A. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, ahead-of-print. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044

Scardamalia M. and Bereiter C. (2006), *Knowledge building: Theory, pedagogy and technology*, in Sawyer K., a cura di, *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-115), Cambridge University Press, Cambridge.

Shen, S., Cai, D., Lai, C., Zhou, K., Xie, X., & Chen, H. (2024). AltGen: Automatic Alt-Text Generation for EPUB Accessibility using Large Language Models. *arXiv preprint arXiv:2501.00113*. https://arxiv.org/abs/2501.00113

Thomas, M. S. (2024). *Enhancing divergent thinking among gifted and talented students through targeted instructional approaches in K–6 cluster classes* (Doctoral dissertation). https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31594.94407

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion*, *44*(2), 270-294.

Zhai, X. (2024). Transforming Teachers' Roles and Agencies in the Era of Generative AI: Perceptions, Acceptance, Knowledge, and Practices. *arXiv preprint arXiv:2410.03018*. https://arxiv.org/abs/2410.03018

Simposio 13: Modelos y su progresión en la enseñanza de las Ciencias

María José Sáez-Bondía, Sara Fernández-López del Moral, Nicolás Rodríguez Romero, Lorena Latre-Navarro y Juan Mar Beguería

Resumen general del simposio

Desde la ciencia, los modelos pueden entenderse como representaciones simplificadas de la realidad que permiten describir, explicar o predecir hechos o fenómenos naturales, responder a preguntas o poner a pruebas teorías (Oliva, 2022). Al igual que la ciencia necesita de la construcción y uso de modelos que ayuden en la explicación de fenómenos naturales, su uso y construcción en las clases de ciencias también son necesarios (NRC, 2012).

Las ideas del alumnado sobre fenómenos científicos están en construcción. Sean o no coherentes con el conocimiento científico, lo importante es ver los modelos como entidades dinámicas que el alumnado puede ir expresando, comprobando, descartando, modificando y transitando hacia niveles explicativos gradualmente más complejos (Acher, 2014). En este sentido, en el contexto educativo tiene especial relevancia considerar los modelos o ideas científicas del alumnado, promoviendo una enseñanza que le ayude a construir progresivamente modelos más acordes al conocimiento científico y de mayor grado de sofisticación (Gilbert, 2004). Por tanto, es importante considerar los modelos que expresa el alumnado en diferentes momentos a lo largo del desarrollo de una secuencia de enseñanza y aprendizaje, siendo necesario plantear estrategias que faciliten su exteriorización.

Así, en el proceso de construcción de modelos científicos en el contexto educativo el papel del docente es fundamental. La seguridad, las ideas científicas que posee o el conocimiento sobre cómo enseñar una determinada temática, repercuten en el modo en el que el alumnado puede ir construyendo ideas sobre fenómenos o hechos relacionados con la ciencia (Appleton, 2003).

Este simposio, como su título indica, incluye experiencias e investigaciones centradas en los modelos expresados por el alumnado, la elaboración de modelos de referencia para el profesorado y la construcción de herramientas para promover la exteriorización de las ideas científicas del alumnado.

Las dos primeras ponencias consideran temáticas relacionadas con la física y la química en el contexto de la formación del profesorado de Educación Infantil. La primera de estas plantea la construcción de un modelo de mezcla que pueda ser empleado por docentes de las primeras etapas educativas y que ayude a reducir las inseguridades que presentan ante esta temática. La segunda ponencia se centra en el diseño y validación de una herramienta que permita conocer el modelo de energía que presenta el futuro profesorado de Educación Infantil.

La tercera de las ponencias evalúa la percepción de estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte sobre el modo en el que se ha promovido a lo largo de una intervención didáctica la exteriorización de sus modelos sobre aspectos relacionados con la anatomía humana.

El simposio cierra con dos ponencias centradas en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria, donde se plantea la conexión entre los modelos científicos y didácticos del alumnado. Las ideas expresadas sobre el cambio climático y su aplicación en las aulas de Educación Primaria, así como la capacidad para identificar ideas alternativas sobre el modelo Sol-Tierra en una representación, permiten sacar a la luz el modelo científico expresado por el alumnado.

Agradecimientos

Proyecto PID2021-1236150A-I00 de la AEI y grupo de referencia Beagle. Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales (S27_23R, Gobierno de Aragón, IUCA). Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS (S50_23R, Gobierno de Aragón, IUCA). Proyecto de la Comisión Europea "GIST for GIS Teachers" con código: 2022-1-RO01-KA220-SCH-000085964 Juan Mar Breguería disfruta de un Contrato Predoctoral PI-PRD 23/001 de la Universidad de Zaragoza en cotutela con l'Université de

Pau et les Pays de l'Addour. Sara Fernández Lopez del Moral disfruta de un Contrato Predoctoral del Ministerio de Ciencia e innovación (FPU23/03298, Orden 28 de diciembre de 2023 resolución del 16 de diciembre de 2024).

Referencias bibliográficas

Acher, A. (2014). Cómo facilitar la modelización científica en el aula. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 36, 63-75. http://dx.doi.org/10.17227/01213814.36ted63.75

Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education, 33*(1), 1–25.

Gilbert, J.K. (2004). Models and modelling: Routes to more authentic science education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 2*(2), 115–130. https://doi.org/10.1007/s10763-004-3186-4

NRC, National Research Council (2012). *A Framework for K-12 science education: Practices crosscutting concepts, and core ideas*. National Academy Press.

Oliva, J.M. (2022). Los modelos y la modelización en la enseñanza de las ciencias. En N. Jiménez-Tenorio, L. Aragón, M.M. Aragón-Méndez, y J.M. Oliva (Coords.), *Modelizar en las clases de ciencias. Actividades y recursos útiles para la enseñanza y el aprendizaje con modelos*. Octaedro.

De la teoría a la práctica: colaborando para adaptar un modelo precursor de mezcla a la realidad de las aulas de infantil

Sara Fernández López del Moral
Grupo Beagle. IUCA. Universidad de Zaragoza.

Es común encontrar educadoras que sienten que carecen del conocimiento necesario para abordar ciertos temas, por muy interesadas que estén en ellos, y optan por dejarlos de lado. Esta sensación, probablemente familiar para muchos, se torna especialmente habitual en la enseñanza de las ciencias experimentales en Educación Infantil. En esta etapa, son muchas las maestras que, ante el temor de cometer errores conceptuales por "no saber ciencias", terminan excluyéndolas de su práctica docente, en detrimento del aprendizaje global del alumnado (Cantó et al., 2016).

En este sentido, hemos podido comprobar que una estrecha colaboración entre la escuela y la universidad ayuda a, poco a poco, ir fortaleciendo la confianza en sí mismas de las maestras, animándolas a lanzarse a esa aventura que es enseñar ciencias experimentales en Educación Infantil (Mateo et al., 2024). Este trabajo conjunto permite tender puentes entre la investigación y la práctica educativa, dando como resultado propuestas didácticas en las que se desarrollan modelos científicos ajustados a las realidades y necesidades concretas de cada aula.

Como solución, se propone crear de manera conjunta una secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre el concepto de mezcla en los tres cursos de Educación Infantil del centro de Educación Infantil Fernández Vizarra de Zaragoza (Monzalbarba). Para ello, los investigadores aportan las ideas clave que conforman un modelo precursor de mezcla, asegurándose de que las maestras se sintieran cómodas y seguras al trabajar con él. Las maestras, a su vez, son quienes dan vida a este modelo, adaptándolo a la diversidad de sus aulas y logrando que cobre sentido para su alumnado. Construyendo sobre el mismo modelo precursor, las maestras lo adaptan a primero, segundo y tercero de infantil.

Se espera que el modelo precursor sobre mezclas construido sirva como base para diseñar una secuencia de enseñanza y aprendizaje en la que se intentará que las ideas del alumnado evolucionen hacia las que nos plantea este modelo. Contar con un modelo base aporta seguridad a las maestras, quienes pueden acudir a él si así lo desean. Además, el estar concebido como un modelo flexible que se va construyendo poco a poco, permite que cada maestra lo ajuste a la realidad de su aula para atender a la diversidad de la misma.

Se espera que la estrecha colaboración entre la universidad y la escuela no solo fortalezca la autoconfianza de las maestras, sino que también les sirva de inspiración, animándolas a desenvolverse en su día a día con unas "gafas científicas" que les permitan identificar y aprovechar diferentes oportunidades para el aprendizaje científico. Al fin y al cabo, la ciencia es una actividad humana que nos ayuda a comprender el mundo en el que vivimos, y no hay curiosidad más poderosa que la de niños y niñas por explorarlo.

Referencias bibliográficas

Cantó, J., De Pro Bueno, A. y Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870

Mateo, E., Sáez-Bondía, M. J., y Ferrer, L. M. (2024). Redes universidad-escuela. Un universo de oportunidades didácticas a nuestra disposición. En J. Canto, J. Solbes (Coords.), *La formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil: análisis, retos y propuestas* (pp.110-126). Tirant lo Blanch.

Desarrollo y validación de un cuestionario sobre energía en la formación de maestros

Nicolás Rodríguez Romero

Plantear cualquier tipo de aprendizaje dentro de un aula es uno de los retos más complejos a los que todos los maestros y maestras han de enfrentarse. Cuando se trata de términos tan complejos como la energía, el desafío es aún mayor. La naturaleza abstracta del término y la prevalencia de ideas alternativas entre los estudiantes añaden dificultad a la comprensión de los aspectos físicos, matemáticos y contextuales inherentes al concepto de energía (Duit, 2014). Entre ellas, está la idea de que los niños asocian la energía exclusivamente a las actividades humanas, rechazando la presencia del término en los fenómenos naturales. Ravanis y Boilevin (2022) se sirven de los modelos precursores a la hora de introducir términos científicos complejos, que agrupen un conjunto de actividades con las que relacionar el movimiento de uno o varios objetos con el término "trabajo", dejando al margen explicaciones o fórmulas matemáticas. Es por ello, que este razonamiento metodológico sería apropiado en la etapa de Educación Infantil, ya que al plantear actividades en las que se muestre el papel de la energía como un fenómeno con la capacidad para producir cambios, supone una primera conceptualización con la que sentar las bases de los aprendizajes posteriores. Si bien el diseño metodológico resulta un aspecto fundamental, la formación de nuevos docentes es otro de los ejes centrales al llevar conceptos científicos al aula. En concreto, si hablamos de energía, deberíamos abordar los errores de concepto que desarrollan los futuros maestros a la hora de transmitir conceptos con un lenguaje adecuado y preciso. Para ello, en esta investigación se ha diseñado un cuestionario que identifique las ideas alternativas sobre el concepto de energía en situaciones cotidianas, en estudiantes de Magisterio.

El cuestionario se ha validado por expertos y por iguales, de tal forma que cada uno de los 6 ítems que se presentan, así como las respuestas de cada uno de ellos, tiene un objetivo definido que nos indica la percepción sobre el concepto de energía en distintos contextos. La primera versión del cuestionario se pasó a compañeros docentes de Didáctica de las Ciencias, ajenos al estudio, y posteriormente, a estudiantes de 3º de Magisterio de Ed. Infantil. Los comentarios y sugerencias recogidos suponen la versión definitiva del cuestionario que nos dará una visión de lo que es el modelo previo de energía que tienen los futuros docentes. El diseño y la validación del cuestionario inicial será la parte central sobre la que basaremos nuestra presentación.

Posteriormente, se trabajará la energía en una sesión diseñada específicamente para ello, y a continuación, volveremos a pasar este cuestionario, valorando así si persisten las ideas alternativas iniciales.

Referencias bibliográficas:

Duit, R. (2014). Teaching and learning the physics energy concept. En R. Chen et al. (Eds.), *Teaching and learning of energy in K-12 education* (pp. 67-85). Springer.
Ravanis, K., y Boilevin, J. M. (2022). What use is a precursor model in early science teaching and learning? Didactic perspectives. *Contemporary Trends and Issues in Science Education*, *33*, 33–49.

El dibujo en la enseñanza de la anatomía: una estrategia para exteriorizar y modelizar el conocimiento del alumnado

Lorena Latre Navarro
Departamento de Anatomía e Histología Humanas. Universidad de Zaragoza.

Dibujar nos permite exteriorizar nuestras ideas y modelos mentales (Gilbert y Justi, 2016). Estos aspectos hacen del dibujo una buena herramienta para evaluar el nivel de compresión del alumnado de anatomía humana (Slominski et al., 2017). Además, esta estrategia permite facilitar el cambio conceptual (Gómez Llombart y Gavidia Catalán, 2015), al implicar una toma de decisiones continuada (Ainsworth et al., 2011) que contribuye a la modelización de las ideas.

Este estudio analiza las percepciones del alumnado tras la aplicación del método ORDER (observación-reflexión-dibujo-edición-repetición), adaptado de Backhouse et al. (2017), en la enseñanza de la anatomía en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Zaragoza. Para conocer estas percepciones se realizaron entrevistas en grupos de discusión (n=35) y cuestionarios de respuesta abierta (n=41). Según los hallazgos, los participantes consideraron que dibujar facilitó su comprensión de la anatomía humana, al hacer visibles conceptos abstractos y ayudar en la identificación de errores y el seguimiento del progreso. Asimismo, consideraron que les ayudó a prestar más atención a los detalles de las estructuras. La repetición de los dibujos, por su parte, favoreció la retención de información y la toma de conciencia sobre la evolución de su aprendizaje. No obstante, también se identificaron algunas dificultades, como la falta de experiencia previa con estas metodologías, la necesidad de una progresión más gradual entre las fases del método ORDER, así como un mayor apoyo visual (andamios visuales) y textual. Además, algunos estudiantes señalaron su falta de afinidad y competencia en el dibujo, el aburrimiento asociado a esta actividad y, en ciertos casos, la frustración o la pereza de tener que repetir los dibujos. Sin embargo, la principal limitación percibida fue el tiempo que requiere este método.

En general, los estudiantes consideraron que el dibujo les había sido de gran ayuda en su aprendizaje de la anatomía humana. Como aspectos a mejorar, destacan la necesidad de una progresión más gradual y guiada, así como la incorporación de mayores apoyos visuales y textuales en el proceso.

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
Gilbert, J. K., y Justi, R. (2016). *Modelling-based teaching in science education (Vol. 9*). Springer International Publishing
Gómez Llombart, V., y Gavidia Catalán, V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12*(3), 441-455. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92041414018
Slominski, T. N., Momsen, J. L., y Montplaisir, L. M. (2017). Drawing on student knowledge of neuroanatomy and neurophysiology. *Advances in Physiology Education, 41*(2), 212-221. https://doi.org/10.1152/advan.00129.2016

Ideas expresadas por maestras y maestros en formación inicial sobre el cambio climático

Juan Mar Beguería
Grupo ARGOS. IUCA. Universidad de Zaragoza.

En el contexto y paradigma actual de cambio climático, la importancia de la alfabetización científica y climática en la educación básica emerge como elemento esencial desde una perspectiva curricular, moral y científica. Comprender los conceptos científicos relacionados con el clima es esencial a la hora de realizar una buena transposición didáctica del contenido. Sin embargo, en el ámbito de los docentes en formación, el discurso sobre clima y cambio climático difiere del discurso curricular y del discurso científico (Mar-Beguería et al., 2024). El objetivo principal de esta comunicación es conocer las ideas expresadas sobre clima y cambio climático del alumnado de Magisterio de Primaria y cómo estas serían llevadas a la futura praxis docente.

El estudio se enmarca en una metodología de análisis del contenido desde una perspectiva de investigación cualitativa (Bardin, 1991) donde se buscan categorías a través de la codificación. Para ello, se analizan las producciones de situaciones de aprendizaje centradas de forma directa o indirecta en el cambio climático por parte del alumnado de Grado de Magisterio (n=30) extraídos de un total de 85 trabajos que trataban otras temáticas propias del currículo de Educación Primaria.

El procedimiento llevado a cabo para el análisis de los datos ha seguido las siguientes fases: (i) determinar el sistema de codificación que permita identificar las ideas expresadas por el alumnado sobre la temática objeto de estudio, (ii) determinar el sistema de categorías, considerando la presencia/ ausencia de ideas alternativas (iii) comprobar la fiabilidad del sistema codificación-categorización con el fin de sacar unas categorías centrales que fijen el sentido oculto de las producciones del alumnado.

Los principales resultados muestran, además de otros aspectos, que el alumnado carece de contenidos disciplinares básicos acerca del concepto de cambio climático, generando ideas alternativas en torno a dicho concepto (Carrascosa, 2005a). A modo de conclusión, y ante el uso inadecuado de conceptos de las didácticas específicas, en donde se debe asumir como parte de la praxis docente profesional un manejo básico de conceptos propios de las disciplinas científicas, se pone de manifiesto la necesidad de reforzar el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos. Esto permitiría superar las carencias identificadas, evitando una dependencia y unos discursos de perspectivas propias de la pedagogía y la didáctica general que, aunque necesarias en los contextos educativos, no garantizan el desarrollo de un conocimiento sólido sobre temáticas propias de la educación científica.

Referencias bibliográficas

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.

Carrascosa, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte i). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2*(2), 26. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2005.v2.i2.06

Mar-Beguería, J., Bermejo, E., y Sebastián-López, M. (2024). Comparativa del discurso climático del docente en formación con el discurso educativo-curricular. En R. De Miguel, M. Sebastián, y O. Kratochvíl (Eds.), *Desafíos de la Educación Geográfica. Homenaje a Xosé M. Souto* (pp. 123-136). Dykinson.

¿Qué ideas alternativas identificas en esta representación? Evaluando el modelo Sol-Tierra de docentes de Educación Primaria en formación inicial

Mª José Sáez- Bondía
Grupo Beagle. IUCA. Universidad de Zaragoza.

El aprendizaje del modelo Sol-Tierra, abordado desde los primeros niveles educativos, es muy exigente. Su dificultad puede asociarse a la capacidad del alumnado para identificar las ideas clave implicadas, las destrezas visoespaciales que se requiere para su comprensión o la mediación del lenguaje y su uso en las observaciones cotidianas (Gil-Quílez y Martínez-Peña, 2005).

Desde la investigación han sido numerosos los trabajos que han evaluado las ideas de maestros y maestras sobre este modelo, observando la presencia de ideas alternativas alejadas del modelo científico aceptado. Entre las ideas identificadas, se destaca la visión de un modelo de órbita elíptica de la Tierra que gira alrededor el Sol, recurriendo a la idea de variación de distancia de la Tierra y el Sol para explicar las estaciones o la combinación de esta idea con la rotación terrestre o la inclinación del eje de la Tierra (Bach y Franch, 2004).

Este trabajo se contextualiza en una secuencia de indagación basada en modelos desarrollada en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria donde se trabaja sobre el modelo Sol-Tierra tanto desde el punto de vista disciplinar como desde las dificultades que puede presentar el alumnado en su aprendizaje y cómo abordarlas. Así, una de las actividades que se propone tras haber trabajado sobre el modelo Sol-Tierra es identificar en representaciones explicativas ideas alternativas.

El objetivo de este trabajo es conocer la capacidad que tiene un grupo de 44 estudiantes del grado en Magisterio en Educación Primaria para identificar ideas alternativas presentes en una representación del modelo Sol-Tierra que trata de explicar los motivos de la variación de las horas de luz solar en la Tierra a lo largo del año. Para ello, desde el análisis del contenido, se estudian las respuestas dadas por el alumnado, atendiendo a la identificación de las dos ideas alternativas presentes en la representación y su coherencia en las justificaciones dadas.

Los resultados muestran que la mitad de los estudiantes identifican y justifican correctamente al menos una de las ideas alternativas mostradas en la representación. De los restantes existe una proporción de estudiantes (n=6) que, aunque identifican una de las ideas alternativas, en sus justificaciones incorporan ideas en las que combinan el eje de rotación con la variación de la de la distancia entre el Sol y la Tierra, tal y como se describe en la literatura. El resto de los participantes no identifican las ideas alternativas e incluso utilizan en sus justificaciones las ideas alternativas presentes en la propia representación. Los resultados sacan a la luz resistencia al cambio que presentan estas ideas y la necesidad de plantear mejoras en la secuencia para promover una transferencia adecuada del modelo Sol-Tierra.

Referencias bibliográficas

Bach, J., y Franch, J. (2004). Enseñanza del sistema Sol-Tierra desde la perspectiva de las ideas previas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 12*(3), 302-312.

Gil-Quílez, M.J., y Martínez-Peña, B. (2005). El modelo Sol-Tierra-Luna en el lenguaje iconográfico de estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias, 23*(2), 153-166.

Simposio 14: Metodología y acción docente como elementos clave para una Educación Física inclusiva

Carlos Peñarrubia Lozano, Carlos David Gómez Carmona, Miguel Ángel Lecina Monge, Juan Azpiroz Martín, Daniel López-Plaza Palomo.

Resumen general del simposio

En las numerosas modificaciones legislativas de las últimas décadas se puede apreciar el esfuerzo que las autoridades han querido plasmar para poder hacer realidad el derecho a la educación de todas las personas con independencia de sus características personales. Sirva como ejemplo la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en el que se presta especial atención a las necesidades individuales, destacando el diseño universal de aprendizaje (DUA) como estrategia fundamental para garantizar el desarrollo integral de los educandos, atendiendo a las diferentes facetas que lo conforman: física, psicológica, social, cognoscitiva, axiológica…

Este enfoque debe ser aplicado en las diferentes materias que conforman el currículo de las etapas educativas, permitiendo la adquisición de conocimientos propios de cada una de ellas, pero de una forma que puedan ser integrados junto con otros saberes y competencias transversales que permitan enlazarlos con las necesidades que la sociedad cambiante puede requerir con el devenir de los tiempos. En esta línea, una docencia pensada para todas las personas ayudará a cumplir igualmente con los objetivos planteados para el desarrollo de una Educación Física de Calidad, entre los que se destacan la mejora de la salud mental y las capacidades psicológicas, así como de las capacidades sociales, además de la adquisición de conocimientos básicos sobre actividad física y sus beneficios sobre el bienestar y las capacidades físicas. El propósito último de este enfoque de enseñanza es dotar a las personas, independientemente de sus características, conceptos y estrategias con las que pueda desarrollar ese componente de salud a lo largo de toda la vida. Por lo que la formación inicial de los docentes adquiere una especial relevancia de cara a poder transferir a sus futuras aulas todos estos conceptos y destrezas, con las metodologías más adecuadas para cada situación.

Con todo ello, en este simposio se presentan cinco ponencias. La primera de ellas recapitula una pequeña revisión teórica sobre las características que debe cumplir una Educación Física inclusiva, destacando especialmente la acción de los docentes, su interés y motivación para poder atender las necesidades individuales con el propósito de garantizar el aprendizaje de todo el grupo clase. Las otras cuatro participaciones se corresponden con experiencias reales implementadas en dos contextos educativos diferentes, tanto en la educación formal obligatoria como en el entorno universitario de formación inicial de los docentes. Todas ellas coinciden en la necesidad de adaptar los diferentes elementos curriculares al entorno en el que se desarrollan, desde los propios contenidos hasta la metodología con la que se llevan a cabo las diferentes actividades y situaciones de aprendizaje, sin olvidar las cuestiones referentes a la evaluación. Se puede apreciar, por tanto, que, aunque el componente motriz sigue siendo el aspecto fundamental propio de la materia de referencia, su abordaje permite igualmente la adquisición de otros aprendizajes y competencias transversales que contribuyen de igual forma al desarrollo integral del alumnado. Estrategias como el aprendizaje cooperativo y la reflexión son algunos de estos ejemplos que permiten al profesorado atender a esas necesidades individuales, independientemente de las características propias de los estudiantes que conforman los grupos de docencia.

Educación Física inclusiva: fundamentos y perspectivas para una pedagogía de la diversidad

Carlos David Gómez Carmona
Universidad de Zaragoza

La educación física inclusiva representa un pilar fundamental en la construcción de una escuela que responde efectivamente a la diversidad del alumnado, constituyendo un espacio privilegiado para el desarrollo integral y la participación activa de todos los estudiantes. Como señalan Tant y Watelain (2016), el éxito de la inclusión en educación física depende significativamente de las actitudes del profesorado y su capacidad para adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades individuales.

La inclusión en educación física trasciende la mera integración física del alumnado, planteando una transformación profunda en la concepción y desarrollo de las actividades motrices. Esta perspectiva se fundamenta en el principio de que todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, tiene derecho a participar activamente en experiencias de aprendizaje significativas y adaptadas a sus necesidades específicas. Según una reciente revisión sistemática, la implementación de estrategias inclusivas en educación física no solo beneficia al alumnado con necesidades específicas, sino que mejora el clima de aprendizaje y las habilidades sociales de toda la clase (Furrer et al., 2020).

Los elementos clave que articulan una educación física inclusiva incluyen: la adaptación curricular flexible, el diseño universal del aprendizaje aplicado a las actividades físicas, la implementación de estrategias cooperativas, y la evaluación formativa individualizada. Estos componentes se entrelazan para crear un ambiente educativo que celebra la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Wilhelmsen & Sørensen (2017) enfatizan que el éxito de estos programas depende fundamentalmente de la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la participación significativa y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes.

La metodología inclusiva en educación física requiere una planificación didáctica que contemple múltiples formas de participación, representación y expresión del aprendizaje. Esto implica la modificación de reglas, espacios, materiales y agrupamientos para garantizar que cada estudiante pueda desarrollar sus capacidades en un entorno seguro y estimulante.

Este marco teórico sirve como base para comprender y analizar las experiencias prácticas que serán compartidas en este simposio, donde diversos docentes presentarán sus estrategias y adaptaciones específicas implementadas en el aula. La reflexión sobre estas experiencias contribuirá a enriquecer el debate sobre cómo construir una educación física verdaderamente inclusiva que promueva el desarrollo integral de todo el alumnado.

Referencias

Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M, & Nagel, S. (2020). The Role of Teaching Strategies in Social Acceptance and Interactions; Considering Students With Intellectual Disabilities in Inclusive Physical Education. *Frontiers in Education*, *5*, 586960. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960

Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review*, *19*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002

Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted physical activity quarterly*, *34*(3), 311-337. https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017

Osteogénesis imperfecta primaria en deportes de equipo sin contacto experiencia. Práctica de una unidad didáctica de pickleball en Educación Física de 4º de ESO

Miguel Ángel Lecina Monge
Universidad de Zaragoza

La osteogénesis imperfecta (OI) es un trastorno genético clasificado como enfermedad rara por su baja incidencia a nivel mundial (1/15.000 – 1/20.000 cada recién nacidos) (Galhardo Saraiva et al., 2024). Esta patología provoca, en la mayoría de los casos, un defecto en la formación de las fibras del colágeno (Cannalire et al., 2024). Este defecto puede provocar deformidades óseas, fracturas, baja talla y malformaciones e, incluso en sus casos más severos, la muerte perinatal. Este alumnado se ha de enfrentar a retos sociales y psicológicos, al evitar la práctica de actividades que requieran movimiento o contacto físico por miedo a sufrir nuevas fracturas (Ciancia et al., 2022). La Educación Física (EF) es una materia obligatoria en las etapas de enseñanza primaria y secundaria cuyo fin es aumentar la competencia motriz del alumnado y asegurar una amplia experiencia en acciones motrices, que permita la inclusión del alumnado a través de la práctica de diferentes actividades físico-deportivas, proporcionándole un estilo de vida saludable y activo (Méndez Alonso et al., 2016).

La legislación educativa vigente en España, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) garantiza el derecho a la inclusión del alumnado a través de una educación de calidad, basada en la equidad garantizando unas oportunidades iguales para todas y todos (Art. 80). Sin embargo, el alumnado con este trastorno en muchas ocasiones es separado de su clase en EF por miedo a sufrir lesiones o directamente no realizan la asignatura (Martos García & Valencia Perís, 2016).

El objetivo principal de esta experiencia práctica es evaluar el efecto de estrategias de inclusión de la materia de EF mediante adaptaciones no significativas para alumnado con OI de grado leve, y sin contraindicación médica a la práctica de actividad física, basadas en metodologías activas y en el diseño universal del aprendizaje (DUA), en un instituto público de la Comunidad Autónoma de Aragón. Se evaluó la motivación intrínseca, el grado de seguridad y la adquisición de los objetivos didácticos a través de cuestionarios que incluyeron varios ítems, antes (pre) y después (post) de la finalización la unidad didáctica (UD). En cuanto a los parámetros fisiológicos de las sesiones, se registró el grado de esfuerzo percibido, el registro de fatiga y dolores osteo articulares. Como resultado, se observó una mejora de todos los ítems relacionados con la motivación y no se registró ningún tipo de incidente o lesión. El grado de esfuerzo percibido fue medio y el alumnado valoró de manera muy positiva el poder realizar las sesiones de EF con su grupo clase, en lugar de realizarlas de manera aislada.

En resumen, esta experiencia práctica refuerza el papel de la EF alumnado con OI de grado leve en EF, siempre que exista un permiso médico que posibilite la práctica de AF, un trabajo multidisciplinar y una adaptación individualizada basada en la colaboración y aprobación de las familias y el alumnado.

Referencias

Cannalire, G., Biasucci, G., Bertolini, L., Patianna, V., Petraroli, M., Pilloni, S., Esposito, S., & Street, M. E. (2024). Osteoporosis and Bone Fragility in Children: Diagnostic and Treatment Strategies. *Journal of Clinical Medicine, 13*(16), 4951. https://doi.org/10.3390/jcm13164951

Ciancia, S., van Rijn, R. R., Högler, W., Appelman-Dijkstra, N. M., Boot, A. M., Sas, T. C. J., & Renes, J. S. (2022). Osteoporosis in children and adolescents: when to suspect and how to diagnose it. *European Journal of Pediatrics, 181*(7), 2549–2561). https://doi.org/10.1007/s00431-022-04455-2

Galhardo Saraiva, F., Jonet, J., Roquette, M., Ovídio, J., Pires, M. S., & Lameiras Campagnolo, J. (2024). An Analysis From a Tertiary Pediatric Hospital: Does Physical Activity Play a Role in the Management of Children and Young Adults With Osteogenesis Imperfecta? *Cureus, 16*(2), e53646. https://doi.org/10.7759/cureus.53646

Martos García, D., & Valencia Perís, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. Estudios Pedagógicos, 1, 159–175.
Méndez Alonso, D., Pérez Pueyo, A., Méndez Giménez, A., Fernandez Río, F. J., & Prieto Saborit, J. A. (2016). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos. *Retos, 31*, 82–87. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.42577

Implementación de una unidad didáctica de lanzamiento de peso con enfoque DUA

Juan Azpiroz Martín
Universidad de Zaragoza

Son varios los referentes legislativos en materia educativa los que hacen un claro calado en el ámbito de la atención a la diversidad. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE) en su Artículo 80, se garantiza el derecho a la inclusión del alumnado a través de una educación de calidad. Aspectos refrendados en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, en su Artículo 10, tomando como referencia al DUA como guía de diseño de situaciones de aprendizaje en base a la atención de las diferencias individuales del alumnado en su acceso de aprendizaje.

De esta manera, podemos considerar, que la atención a la diversidad supone una premisa fundamental a considerar para todo el alumnado sin distinción, razón por la cual cualquier marco inclusivo, debe ser una garantía para todos/as.

Así pues, en el área de Educación Física (EF), se tienen que procurar las bases, que desde lo motriz, den cabida a estas premisas, y procuren generar sensaciones de éxito (Perez-Pueyo, 2013).

Si nos ubicamos en el tratamiento de los deportes en general y de las actividades atléticas en particular, resulta cuanto menos habitual, ver propuestas didácticas en EF, que siguen abordando este contenido desde metodologías tradicionales centradas claramente en la técnica, siendo ésta un claro referente de modelos que ahondan en una EF orientada al rendimiento, que propicia una falsa excelencia en el alumnado acorde a unos patrones técnicos difíciles de conseguir y en muchas ocasiones lastrando sus posibilidades, beneficiándose únicamente aquellos que disponen de tiempo extraescolar para la práctica deportiva.

Esto supone precisamente alejarse de los principios detallados en líneas anteriores propios de la atención a la diversidad. Por ello, una EF orientada hacia la cooperación (López-Pastor et. al, 2016), considerando, en este caso, una propuesta para el 2º ciclo de la ESO, como es el lanzamiento de peso, supone un medio y no un fin en si mismo, para la contribución a las competencias clave descritas en el currículo, tales aprender a aprender, competencia lingüística o digital (entre otras…).

Una propuesta de análisis técnico, a partir del uso de apps gratuitas, resaltando los errores y aciertos de lanzamientos del alumnado (modalidad lineal), a exponer de forma oral o en un videotutorial, mediante la implementación hibridada de modelos pedagógicos como el estilo actitudinal, el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa, pueden suponer un claro referente de éxito en base a la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus destrezas técnicas. Desde el enfoque inclusivo, el contenido sobre el que versa la propuesta didáctica no se convierte en el objetivo de aprendizaje esencial sino en una herramienta para desarrollar otras competencias con un marcado carácter más transversal.

Referencias

Pérez Pueyo, Á. (2010). *El estilo actitudinal: Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. CEP.

López Pastor, V., Perez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos, 29*, 182-187. https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.51065

Evaluación formativa y autocrítica en la enseñanza de los estilos de natación: un enfoque inclusivo y adaptativo mediante TIC

Daniel López-Plaza Palomo
Universidad de Zaragoza

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas y recursos que pueden resultar muy útiles en el contexto didáctico de educación física (EF), ya que facilitan la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Basadre et al., 2015). Las TIC proporcionan un espacio para la autoevaluación continua, incluso a distancia, fomentando la reflexión crítica y un aprendizaje más significativo, lo que favorece el desarrollo de competencias a largo plazo (Salvador et al., 2007).

Este proyecto de innovación docente tuvo como objetivo promover la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje y la evaluación de las habilidades prácticas en los estilos de natación. Los estudiantes grabaron su ejecución de los cuatro estilos de natación con cámaras subacuáticas de alta resolución, permitiéndoles realizar un proceso de autoevaluación flexible y personalizado mediante hojas de observación de la técnica. Posteriormente, compararon sus autoevaluaciones con las realizadas por el docente, generando un espacio para la reflexión y la mejora continua.

Los resultados del proyecto mostraron una mejora significativa en la percepción de las competencias de los alumnos, quienes pudieron identificar áreas de mejora y consolidar sus habilidades técnicas de manera más efectiva. Los estudiantes mostraron un mayor nivel de autocrítica y conciencia sobre su progreso, lo que incrementó su responsabilidad respecto a su aprendizaje. Además, el grado de satisfacción de los estudiantes fue considerablemente mayor en comparación con el curso anterior. En general, la puesta en práctica de esta metodología resultó en una experiencia de aprendizaje muy positiva y motivadora para alumnos de toda naturaleza.

Este proyecto tuvo importantes implicaciones pedagógicas, promoviendo un aprendizaje centrado en el alumno y fomentando la reflexión crítica y el análisis de la propia práctica. La autoevaluación y retroalimentación continua permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades de autocrítica, esenciales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo profesional. Al incorporar tecnologías de grabación, el proyecto facilitó la observación detallada y la mejora técnica, lo que favoreció la inclusión de diversos estilos de aprendizaje y niveles de habilidad. Además, la flexibilidad del enfoque permitió que los estudiantes con discapacidades adaptaran su ritmo de aprendizaje a sus necesidades, eliminando las barreras de las evaluaciones tradicionales y ofreciendo un espacio accesible y personalizado.

La inclusión y la equidad fueron aspectos clave del diseño pedagógico, promoviendo un entorno donde todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones, pudieron participar activamente. Este enfoque no solo mejoró las competencias técnicas, sino que también proporcionó una experiencia educativa más justa y equitativa, incrementando la conciencia de los estudiantes sobre sus fortalezas y áreas de mejora.

De esta manera, el proyecto cumplió con los principios metodológicos generales al integrar enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) así como con principios pedagógicos al garantizar la inclusión educativa, la atención de las necesidades de aprendizaje o la participación activa y la convivencia.

Referencias

Basadre, R. F., Núñez, I. H. V., & Patón, R. N. (2015). Las TIC como recurso en la didáctica de la Educación Física escolar. Propuesta práctica para la Educación Primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (35), 58-69

Salvador, C. C., Villach, M. J. R., Saíz, R. M. M., & Llanos, M. N. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804

Propuestas formativas para una Educación Física Inclusiva: ejemplos desde las Actividades Físicas en el medio natural

Carlos Peñarrubia Lozano
Universidad de Zaragoza

El enfoque de las diferentes materias cursadas durante la etapa de la formación inicial de los docentes debe atender a los constantes cambios de la sociedad y dotar de recursos a los estudiantes para poder abordar con garantías su desempeño laboral, adaptándose a las distintas circunstancias y contextos con los que se puedan encontrar. De esta forma, la formación no debería centrarse únicamente en el dominio de los conceptos teóricos. En este trabajo se presentan diferentes implementaciones que se han podido incorporar en la asignatura optativa de la mención en Educación Física del Grado de Magisterio en Educación Primaria, Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN) con este propósito. En este sentido, se quieren destacar dos objetivos de los recogidos en la guía docente debido a su fuerte relación con la realidad de la diversidad en las aulas:

- Adquirir los recursos prácticos necesarios para la enseñanza de las distintas actividades propias de la asignatura.
- Mostrar una actitud reflexiva y crítica hacia la práctica docente.

Estos objetivos se pueden vincular directamente con el segundo resultado de aprendizaje que se espera alcanzar al vivenciar esta formación: Diseñar situaciones de aprendizaje ajustadas a unas finalidades educativas concretas en un contexto determinado para cada una de las actividades planteadas. Se quiere destacar especialmente ese matiz de "contexto determinado" para poder dar sentido a ese pensamiento crítico que permita un diseño adecuado para cada situación, condicionada no solo por los centros y su disponibilidad de instalaciones y materiales sino a las propias características del alumnado.

Para conseguir el objetivo deseado de dotar al futuro docente de ese pensamiento crítico, no solo hay que centrarse en la variedad de contenidos específicos como pueda ser el desarrollo de actividades físicas adaptadas (véanse como ejemplos las rutas adaptadas para sillas de ruedas, las rutas senderistas con silla joëlette, el ciclismo con handbike, escalada para personas amputadas…). Sin embargo, las limitaciones temporales y materiales muchas veces no permite poder vivenciar estas situaciones, por lo que es necesario ahondar en un enfoque más reflexivo de las AFMN (Sánchez Gómez, 2020), tratando de hacer llegar los beneficios que ofrece el medio natural a todas las personas. Para ello, la aplicación de metodologías específicas de enseñanza como la pedagogía de la aventura (Caballero, 2012) o el aprendizaje de aventura (González Melero et al., 2024) pueden ayudar a experimentar sensaciones y a superar retos propios de este tipo de actividades, sin salir del centro y, lo más importante, sin depender de las características del alumnado. Finalmente, se ha de añadir algún tipo de prueba de evaluación que pueda ponerse en situación al docente en formación, como puede ser requerirles adaptar el diseño de una actividad previamente planteada ante un futurible alumnado que pueda presentar alguna característica en concreto.

La valoración del estudiantado ante todas estas incorporaciones mencionadas (contenidos, metodología, evaluación) es positiva, referida igualmente a la adquisición de saberes específicos de las AFMN así como a cuestiones metodológicas que pueden trascender a diferentes materias y realidades.

Referencias

Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. *EmásF, 19*, 99-114.

González-Melero, E., Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2024). Los modelos educativos de educación de aventura desde la perspectiva docente española: Educational models of adventure education from a Spanish teaching perspective. *Fuentes, 26*(3), 251–266. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.21940

Sánchez Gómez, R. (2020). La enseñanza de las actividades físicas de incertidumbre ambiental en Educación Física: en busca de una performance inteligente para los jugadores de la naturaleza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *22*, 296-319.

LIBROS

Enseñar el Holocausto (2025)

Miguel Ángel Pallarés Jiménez (coordinador)

Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza

Tras un prólogo del politólogo José Antonio Lisbona y una introducción del coordinador, profesor de la Facultad de Educación de Zaragoza, sobre por qué *Enseñar el Holocausto* hoy, se ha querido dar, en la primera parte del libro, un breve y diferente contexto histórico inicial, a cargo de Jacobo Israel Garzón, del Centro Davar de Cultura y Estudios Judíos; quien ha tratado sobre este colectivo en España y Europa en el siglo XIX y primera mitad del XX, con un punto de vista particular, puesto que él forma parte en nuestro país de dicha comunidad. Fue ese el tiempo del nacimiento del sionismo y el de la consolidación de potentes corrientes antisemitas, que desembocarían en el río de violencia extraordinaria que caracterizó las primeras décadas del siglo pasado en nuestro continente. Nos ha parecido interesante incluir otro trabajo histórico, el del papel del cuerpo diplomático español ante la persecución de los judíos durante la Segunda Guerra Mundial, a cargo de Santiago López Rodríguez, profesor de la Universidad de Uppsala (Suecia), con referencia a la labor del diplomático aragonés Ángel Sanz Briz en Budapest.

La segunda parte de este libro entra de pleno en temas para el debate, en cuestiones que se han de abordar de forma didáctica, tanto en espacios de educación formal como no formal, donde se considera la memoria a partir de la acción de asociaciones y museos; de manera que se trata desde la multiperspectiva el pensamiento histórico, temas controvertidos, la memoria y la empatía históricas, la identidad, la multiculturalidad, los valores democráticos y la tolerancia, el respeto a la diversidad sexual, cuestiones de patrimonios en conflicto, la pedagogía desde los lugares del mal, etcétera. Así, Yessica San Román, del Centro Sefarad-Israel de Madrid, trata sobre las recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje elaboradas por el Grupo de Trabajo de Educación de la Alianza Internacional para la Memoria del Holocausto (International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA), organización intergubernamental de la que España forma parte como Estado miembro desde 2008. Myriam Martín Cáceres, profesora de la Universidad de Huelva, realiza un recorrido sobre los patrimonios controvertidos y su forma de trabajarlo en el aula, partiendo de las relaciones que existen entre patrimonio y Holocausto; además, considera el cómo y el cuándo tratar el tema basándose en principios metodológicos relevantes. Y, de la Universitat de València, Ricard Huerta impulsa una enseñanza de la historia desde perspectivas LGTB en relación con el Holocausto, con numerosos guiños a la teoría y la historia del arte, y la documentación audiovisual.

Por otra parte, David González Vázquez, del Observatorio Europeo de Memorias (EUROM) de la Universitat de Barcelona, expone sus reflexiones a partir de los centros conmemorativos del Holocausto, lugares de memoria y educación no formal; como también lo hace Paula Santana, que escribe desde la Casa de la Conferencia de Wannsee (Alemania), ahora Memorial y Centro Educativo. En otra aportación, David González aborda la práctica turística en este tipo de centros, que en muchas ocasiones no es la más adecuada y se aleja de objetivos pedagógicos, en el contexto de patrimonios en conflicto en el que trabaja.

Vistas estas líneas de investigación y trabajo, se ofrece una tercera parte en *Enseñar el Holocausto* de propuestas didácticas para distintos niveles educativos, lo que –pensamos- hace más atractiva esta monografía para profesores de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, y de la

Universidad, y para los futuros docentes que en estos momentos están cumpliendo con su formación académica superior. Vemos en el texto de Dimas Vaquero, de la Universidad de Zaragoza, cómo en la Italia de Mussolini, que aspiró a su particular *Lebensraum* en los Balcanes, Grecia y África, también se legisló en busca de la discriminación racial; y de qué manera los profesores pueden aprovechar este tema para cultivar entre su alumnado la ciudadanía crítica y universal. De la misma Universidad, varios profesores hacen sus diferentes propuestas: Ana Asión plantea, para desarrollar la empatía histórica, trabajar con el excelente documental *La encrucijada de Ángel Sanz Briz*, dirigido por José Alejandro González Baztán; mientras Julio Gracia insiste con el poder de la imagen, en este caso a partir del cómic, que ha servido como vehículo de transmisión y de denuncia de las políticas totalitarias y deshumanizadoras. También, José Manuel González ofrece un ensayo sobre la opinión de los futuros graduados en Magisterio respecto al Holocausto; mientras Jesús Franco, con Antonio Hernández, proponen como espacio para la educación patrimonial y la educación para la paz, y la memoria, un edificio recuperado, la antigua sinagoga de Híjar (Teruel). Otra forma de abordar el tema es desde la literatura, con sus lecturas de la Shoá, y así lo hacen Marta García Monfort, Gema Roda y Estrella Palos, profesoras del Instituto de Educación Secundaria de “Els Ports” de Morella (Castellón), de amplia experiencia a la hora de tratar temas relacionados con el Holocausto.

L'Efrén descobreix el poder dels cercles (2024)

Autores: Miriam Reyes Gómez (texto) y Robert Tuñón La-Rosa (ilustraciones)
Editorial Círculo Rojo

Resumen

Escrito en catalán, el título del cuento es “L'Efrén descobreix el poder dels cercles” es una historia que ayuda a aplicar los círculos de diálogo o de palabra expuestos en el enfoque restaurativo global.

Resumen del cuento:

En el patio de una escuela en la ciudad de Lleida, encontramos a Efrén, de 7 años, que pasa los días solo mientras otros niños y niñas juegan juntos. Aunque sus compañeros y compañeros le invitan a jugar, Efrén siempre dice que no, y su maestra se inquieta. Con el fin de resolver esta situación, la maestra introduce una herramienta: los círculos. De esta forma, los niños aprenden a expresarse sin miedo, y Efrén finalmente revela el juego al que quiere jugar. A través del poder de los círculos, la clase aprende a resolver conflictos, mejorar su comunicación y cohesión.

El cuento es una oportunidad para los niños de conectar con la historia de Efrén y, al mismo tiempo, aprender valores importantes como la inclusión, cooperación y resolución de conflictos mediante el diálogo y la escucha activa y empática. También creemos que puede ser una herramienta útil para maestros y familias

Ponte mi mochila (2022)

Autora: Isabel Gil Pascual
Editorial MrMomo

Resumen

El protagonista del cuento acude el primer día de clase después del verano. En una primera imagen se observa a todos/as muy contentos/as. Tienen que hacer un dibujo de sus vacaciones y llevarlo a casa para terminarlo. Al coger su mochila para marcharse del colegio por el camino se da cuenta que su mochila pesa muchísimo y no entiende por qué, una vez en casa se da cuenta que se ha confundido de mochila, al abrirla no está su dibujo sino un texto escrito por alguien: "nadie quiere jugar conmigo, no tengo recuerdos del verano, echo de menos a mi familia". Se da cuenta que se ha confundido "de mochila" que es igual por fuera pero no por dentro. Entiende que la mochila pesaba mucho por el dolor y tristeza de esa carta, de ese compañero y ¿cómo no haberme dado cuenta que está sufriendo? ¿Quién es?

Pide ayuda a su madre de como poder ayudar a ese compañero. Ahí empieza la aventura de esta historia. El símil de la mochila como un objeto común y cotidiano que usamos los niños/as y adultos a diario.

Su madre dando un paseo por el parque y observando a las personas que había tan diferentes, observan que TODOS tenemos una mochila, que no se ve, son nuestras vivencias y emociones. Es el equipaje de lo vivido, nuestros miedos, alegrías, pérdidas, ilusiones, sueños, experiencias... Todo eso forma parte de uno. Y a veces el equipaje puede ser más o menos ligero. También habrá mochilas que te gustarán más que otras, cada una tiene sus cualidades, pero hay que respetar la de cada uno/a.

Una vez en el aula busca al compañero y dentro de su mochila le había hecho un dibujo jugando juntos, en eses momento esa mochila ya pesa menos, con un pequeño gesto podemos ayudar a la persona que tengo al lado todos los días.

La profesora propone como actividad escribir algo bonito dentro de cada mochila del compañero/a siempre podemos decir cualidades y virtudes de quien nos rodea.

Favorecer y potenciar el RESPETO Y EMPATÍA.

Antes de ser amigos/as tenemos que ser buenos/as compañeros/as.

Termina el cuento con una cita de Eduardo Galeano "Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas puede cambiar el mundo"

PLOSADEP. Una herramienta para la detección de señales de alerta en el desarrollo psicomotor (3-8 años)

Alfonso Lázaro Lázaro

Es una obra de fundamentación teórica sobre el desarrollo psicomotor q contiene una plantilla de aplicaciones prácticas para utilizarla en el marco del aula-clase, por parte del profesorado tutor. Además, utiliza la investigación aplicada en dos estudios experimentales con resultados muy interesantes. La plantilla se denomina PLOSADEP (Plantilla de Observación de Señales de Alerta en el Desarrollo Psicomotor) y está validada y fiabilizada, lo cual la convierte en un instrumento científico. Consta de 6 dimensiones, 12 categorías y 36 ítems.

La obra se presenta retractilada con un libro y dos cuadernillos.

1. Fundamentación teórica y aplicaciones prácticas de PLOSADEP (Plantilla de Observación de Señales de Alerta en el desarrollo psicomotor).

Introducción

1.1 Coordinación dinámica general: tono, salto, desplazamiento.

1.2 Equilibrio general: reducción de la base de sustentación, adecuación del sistema vestibular.

1.3. Coordinación visomotriz: función visual, función manual.

1.4. Percepción espacial: clasificación de objetos, procesos de lateralización humana.

1.5. Estructuración espacio temporal: sincronización sensoriomotriz, captación de estructuras rítmicas.

1.6. Autocontrol: capacidad de inhibición motriz, capacidad de relajación, consciencia de la respiración.

2. Estudios experimentales

2.1. Hacia la identificación de señales de alerta en el desarrollo psicomotor.

Introducción

Fundamentación teórica

Objetivos

Metodología

Población y muestra

Procedimiento de recogida de datos.

Resultados

Discusión y conclusiones.

2.2. Aplicación de PLOSADEP en la escuela.

Introducción

Objetivos

Metodología

Selección de la muestra

Procedimiento de recogida de datos

Proceso de obtención de validez de PLOSADEP

Proceso de fiabilidad de PLOSADEP

Presentación de resultados

Discusión y conclusiones

Anexos

Referencias bibliográficas

.

CONFERENCIAS

Educational Care as a Principle of Inclusion

Dra. Rossella Certini
Università di Firenze

Resumen

Care is an ontological category in education because it is the essence of every man's life. In growth, during the learning process, in the development phases of our identity, in professional training, in building relationships, etc... the first pedagogical action in our life is an action of Care.

Educational Care develops following three different focuses: self-Care, Care of others and Care of the world. They are interconnected moments, indispensable in their reciprocity and are linked to the phases of growth and development of the subject and his/her community. They are dynamic phases that can/must change form in its realisation and development. They are three dimensions strongly linked to time and historical context that the subject lives (Heidegger). However, Care in education is also a tool for building experiences of support, host practices and inclusive spaces.

Educational Care is a necessary tool to build larger cultural and social spaces, to give greater wealth and value to the community (for example the school) which becomes stronger by hosting (Care) cultural diversity. The pedagogical literature on these issues is wide. The aim of the most current pedagogical research is to highlight the close connection between Educational Care and inclusion (there is no inclusion without care) and how Care should become first and foremost a "forma mentis" that belongs to every individual. A critical approach to social complexity, a tool to build spaces for meeting and dialogue, which are increasingly necessary (for example through narration, the proxemics of bodies, the way of sharing a space, through writing and sharing stories, learning/knowing new languages, the perception of sounds and much more).

To better clarify the function of Care as a tool for inclusion, two scientific/pedagogical projects conducted by a research group from the University of Florence will be exemplified.

Alteridad y descolonización de la educación artística

Dr. Alfonso Revilla Carrasco
Universidad de Zaragoza

La relación entre la decolonización, el arte africano y la educación artística es un tema central en el discurso contemporáneo sobre la descolonización cultural y la justicia epistémica. Históricamente, las estructuras coloniales impusieron narrativas eurocéntricas que marginalizaron las prácticas artísticas africanas y despojaron a las comunidades locales de su propio patrimonio cultural. La educación artística ha sido un campo de disputa en el que se han perpetuado visiones hegemónicas del arte, pero también un espacio potencial para la resistencia y la resignificación.
En esta conferencia explora cómo la decolonización del arte africano y la educación artística pueden contribuir a la recuperación de las epistemologías africanas, la reafirmación de identidades culturales y la creación de nuevas formas de conocimiento y expresión.

1. La Colonización y la Marginalización del Arte Africano
Durante el período colonial, el arte africano fue despojado de su significado cultural y reducido a una categoría primitivista dentro de los museos y colecciones europeas. Los colonizadores y académicos occidentales definieron lo que constituía el "arte africano" según sus propios parámetros estéticos y funcionales, ignorando las cosmovisiones y prácticas artísticas autóctonas.
El saqueo de objetos artísticos africanos, como los bronces de Benín y las esculturas de Ifé, no solo privó a las comunidades de su herencia cultural, sino que también consolidó una jerarquía de poder en la que el arte africano era considerado "artefacto" en lugar de "obra de arte". En los programas de educación artística dentro de África y en el extranjero, esta marginalización continuó con la imposición de marcos artísticos occidentales como el realismo, la perspectiva renacentista y la separación entre arte y artesanía.

2. La Decolonización del Arte Africano
La decolonización del arte africano implica un proceso de recuperación de las prácticas artísticas locales y una revalorización de sus significados intrínsecos. Esto se manifiesta en varias estrategias:
_Repatriación de obras de arte saqueadas: Muchos países africanos han exigido la devolución de piezas artísticas almacenadas en museos occidentales. La repatriación no solo busca restaurar la herencia cultural, sino también reactivar los lazos entre las comunidades y sus objetos artísticos.
_Reconocimiento de epistemologías indígenas: La práctica artística africana está profundamente ligada a la oralidad, el ritual, la funcionalidad comunitaria y la relación con el entorno natural. La decolonización implica reconocer estos elementos como válidos y centrales en la comprensión del arte africano.
_Arte contemporáneo y hibridación: Artistas africanos contemporáneos están desafiando las categorías impuestas y creando obras que fusionan tradiciones locales con influencias globales. Figuras como El Anatsui y Wangechi Mutu han cuestionado las narrativas coloniales a través de su arte, recuperando y resignificando elementos de su herencia cultural.

La educación sexual liberal y sus problemas: el caso de la pornografía

Dr. Agustín Malón Marco
Universidad de Zaragoza

En esta ponencia quiero, en primer lugar, plantear una reflexión teórica sobre la educación sexual en su sentido moderno. Al analizar esta "idea", que comenzó a articularse con mayor claridad hace más de un siglo en todo el mundo occidental, entraré brevemente en su evolución histórica y, sobre todo, en las dificultades, contradicciones, silencios y límites que, en mi opinión, ha ido manifestando en su ya largo recorrido y que todavía manifiesta. En mi exposición me centraré en lo que podríamos llamar su versión liberal e ilustrada, esa que surge de la mano del orden moral-sexual liberal y se teoriza en consonancia con sus principios del individualismo moral, una concepción amable del erotismo y sus placeres y su inevitable deriva, no siempre deseada, hacia la permisividad, el relativismo moral y el hedonismo sin afectos ni compromiso. Lo que, traducido al ámbito pedagógico, se concreta en la búsqueda por parte de los adultos de una aparente neutralidad en la educación moral de los jóvenes, limitándonos a la promoción y defensa de algunos principios básicos relacionados con la salud y los derechos de las personas.

En segundo lugar, de forma paralela a este análisis y como ilustración de esta perspectiva pedagógica hoy en día mayoritaria, iré comentando algunos ejemplos de cómo se está sugiriendo abordar en la actualidad el fenómeno de la pornografía, nuevo "enemigo" a combatir por la educación sexual que se suma a los problemas más tradicionales y en cierto modo olvidados de las infecciones de transmisión genital o los embarazos no deseados. La llamada "nueva pornografía", la que por medio de las nuevas tecnologías digitales nos permite acceder a menores y adultos de forma inmediata, gratuita y anónima a todo tipo de representaciones de conductas sexualmente explícitas, desde las más banales o comunes hasta las más extremas o extrañas, ha ido configurándose en los últimos años como objeto de inquietud social, política y profesional.

Las razones para la preocupación son muchas y la mayoría perfectamente comprensibles, aunque no todas sean compartidas por todo el mundo. Entre ellas destaca, quizás por ser la que tiene mayores posibilidades de alcanzar un cierto consenso social, su potencial nocividad en la formación y desarrollo sexual de niños, adolescentes y jóvenes. Y si bien es muy controvertida la propuesta de prohibir total o parcialmente estos contenidos cuando se trata de su uso por parte de adultos, la necesidad de limitar el acceso a los menores parece convincente y muy poco o nada cuestionada. De ahí que entre las primeras medidas de muchos gobiernos, incluido el español, encontremos iniciativas en con esa finalidad que, no obstante, parece ser por el momento difícilmente alcanzable.

Ante esa evidente imposibilidad de impedir el acceso de los menores a esos contenidos, al menos a partir de ciertas edades, han surgido propuestas pedagógicas orientadas tanto a las familias como a las escuelas con el objetivo de "preparar" a los menores para una adecuada utilización de la pornografía, lo que pasa por una más sensata y realista interpretación de sus mensajes. Estas propuestas suelen con frecuencia identificarse como medidas orientadas a la "alfabetización pornográfica" de los jóvenes ―posible traducción de porn literacy, concepto que imita a la más conocida idea de una media literacy o formación sobre los medios de información y comunicación―. Es esta, en términos generales, una propuesta con la que, en línea con esa moderna concepción de la educación sexual, se viene a defender la necesidad, posibilidad y utilidad de que los adultos transmitan a niños y jóvenes un conocimiento más verdadero y crítico sobre esos contenidos con el fin de "inocularles" ante sus peligros. Hasta dónde podemos llegar con esta estrategia, cuáles son exactamente sus objetivos y cuál su verdadera efectividad para, por ejemplo, convencer a los menores de que la pornografía es peligrosa o de que deben reconocer su naturaleza intrínsecamente violenta, objetualizadora y desigual; de entender su función como divulgadora de prejuicios y estereotipos sobre los sexos, especialmente sobre las mujeres; o ser conscientes de su poder adictivo y destructivo, así como de la necesidad de restringir o renunciar a su uso, etc., es algo que está por ver y sobre lo que también quiero reflexionar.

En cualquier caso, para mí lo más interesante es que el "problema" de la pornografía nos obliga a pensar una vez más sobre el para qué y el cómo de una educación sexual en general, tarea ante la que, curiosamente, el pensamiento pedagógico no ha mostrado habitualmente mucho interés. En este sentido, la necesidad de abordar desde el punto de vista educativo esa "nueva pornografía", algo que yo no cuestionaré, es una nueva oportunidad para entrar a debatir sobre las posibilidades y los límites del conocimiento en la formación moral de las personas, en concreto en el ámbito de la erótica y la amatoria. Hacernos esta pregunta pasa por reconocer, según defenderé, que esta esfera de la educación es, en última instancia, un territorio esencialmente orientado a la formación moral de la persona. Una formación donde no se trata únicamente de promover los mínimos exigidos para la convivencia sexual en libertad, sino de cultivar una cierta idea de sexualidad buena bajo la que poder orientar y dar sentido al uso de esa libertad. Es con este segundo objetivo de orden netamente moral, vinculado al sentido humano de la sexualidad y su lugar en nuestras vidas, con el que, en mi opinión, la moderna educación sexual, tal y como solemos entenderla, tiene serios problemas. Y nuestras dificultades y contradicciones al abordar el tema de la pornografía son, seguramente, una buena muestra de ello.

La inteligencia como factor decisivo en la gestión eficiente de la diversidad educativa

Dr. Roberto Colom
Universidad Autónoma de Madrid

La evidencia científica demuestra que la capacidad general de aprender se distribuye en la población escolar según la campana de Gauss. Ese hecho condiciona las acciones destinadas a lograr el objetivo básico de cualquier programa educativo, es decir, que los estudiantes aprendan. Educar persigue que se produzca el aprendizaje, pero educar y aprender no son equivalentes. En esta conferencia se discute esa evidencia científica para mostrar, a partir de ahí, cuáles deberían ser las líneas de actuación más eficientes y realistas para que educar logre un aprendizaje efectivo.

Rethinking technology in educational contexts

Dra. Simona Ferrari
Università Cattolica di Milano

Rethinking technology in educational contexts constitutes —as I have endeavoured to demonstrate in this presentation— an epistemological and ethical imperative of our time. The starting point was the understanding of the "digital" as a disruptive technology: not merely in the sense of a perturbing force, but also as an agent of unprecedented transformations. From this premise, I have contended that to rethink the digital phenomenon, one must first comprehend it in its specificity, abandoning both naive approaches and excessively functionalist reductions.

Drawing inspiration from Dewey —who emphasised that pedagogical thought arises precisely where the human being faces uncertainty and problematicity— I have defended the idea that it is not biological age that determines decisive differences in digital use, but rather education understood as an act of care. Thus, I have outlined four possible paradigms for the pedagogical comprehension of the digital: the functionalist, which reduces digitality to a new alphabet; the interpretative, which fosters critical thinking; the emancipatory, which seeks to overcome the domination of mass codes; and the postmodernist, which celebrates the digital as a creative and artistic medium (Dufva & Dufva, 2016).

It seemed necessary to introduce here a crucial epistemic distinction: the way in which different paradigms confer meaning upon digital experiences is not merely theoretical —it profoundly conditions educational practices. If the functionalist model remains hegemonic, it risks producing mere technicians of the digital; by contrast, the emancipatory and postmodernist models aspire to educate reflective citizens who recognise technology as a cultural artifact, not as an autonomous and inevitable force. In this sense, the task of pedagogy becomes a form of critical mediation between technology and lived experience.

Building upon this, I presented the "Digitale Gentile" proposal from CREMIT, which advocates for a slow, participative, community-oriented and critically autonomous use of digital technologies. This perspective displaces the traditional educational posture of control towards a new model based on a contract, where the adult oscillates between accompaniment and self-regulation, activating critical awareness, collaborative participation and civic responsibility. Digital education, therefore, must not confine itself to preventing risks or ensuring technical proficiency, but must also stimulate ethical reflection and the capacity to imagine alternative futures.

Another reflection emerged from the analysis of digital competence: it cannot be exhausted within the mere alphabetic level. According to the developments of DigComp 2.2 (European Commission, 2022) and the works of Ferrari and Pelizzari (2023), we must migrate from the functionalist model towards an emancipatory approach. This shift entails the formation of individuals capable not only of executing prescribed operations but also of managing complex situations, taking initiative, and critically reflecting on their own strategic processes (Le Boterf, 2008). Digital competence, in this vision, becomes a transversal competence: cognitive, ethical, relational, and existential.

Finally, I illustrated how this paradigm can be embodied across different stages of life: in early childhood —through gentle digital spaces like those promoted by the Labzerosei project in Milan—, in adolescence —through projects preventing sexting and alcohol-related risks— and in old age —by fostering intergenerational relationships and the guidance of "warm experts." This path invites one to wonder: how might we form generations capable of inhabiting the digital world critically, creatively, and communally?

Sexualidades en las aulas. la diversidad no es la excepción, es la norma.

Dra. Lucía González-Mendiondo Carmona.
Universidad de Zaragoza

En los últimos años, gracias en gran parte a la presión social y política del colectivo LGTBIQ+, la diversidad sexual se ha colado en las aulas como un hecho más de diversidad al que la escuela debe atender. Sin embargo, tanto la diversidad sexual como todo aquello relativo a la llamada educación sexual, sigue siendo un campo polémico, que despierta susceptibilidades y al que el profesorado no tiene muy claro cómo o desde dónde dar respuesta.

De hecho, en el Estado Español se da la paradoja de que, mientras las consecutivas leyes educativas nos instan a hacer educación sexual y, en concreto la LOMLOE habla específicamente de atender a la diversidad sexual y de género, no hay una formación inicial del profesorado que aborde esta cuestión de forma sistematizada.

Considero que las diferentes soluciones intentadas a lo largo de estas décadas no han fracasado solo por una evidente falta de interés político, legislativo y técnico en tomar las medidas necesarias para implementar una educación sexual de calidad, sino que tras todos los problemas señalados se esconde uno de mayor envergadura, un profundo desconocimiento del objeto de la educación sexual: el hecho sexual humano.

Cuando desde la escuela se aborda cualquier materia, comenzamos por estructurar unos contenidos que cubran los objetivos que nos proponemos. Unos contenidos que son rigurosos y constatables, desde las que se desarrollan unas ideas a partir de las que podemos pensar el fenómeno estudiado y, en consecuencia, promover unos valores y actitudes determinadas. Sin embargo, al plantear la diversidad sexual en las aulas, pareciera que no haya ideas ni contenidos rigurosos desde los que partir, y que la diversidad sexual fuera solo una cuestión de actitudes: “promover el respeto”, “evitar el machismo, la homofobia o la transfobia”, etc. Y, cuando trabajamos solo desde las actitudes, no es raro que estas entren en contradicción con las promovidas, por ejemplo, desde las familias y nos encontremos en una situación de ataque-defensa, no ya contra su abordaje o no desde la escuela, sino contra la misma existencia de esa diversidad sexual.

A lo largo de esta intervención, trataré de poner sobre la mesa algunas ideas y contenidos desde los que abordar la diversidad sexual. En concreto, aquellas propias de la Sexología, entendida como el campo de conocimiento que aborda la vida sexual humana en toda su amplitud. Esto es: los sujetos sexuados y sus relaciones públicas, privadas e íntimas.

Desde sus albores a finales del siglo XIX hasta hoy, podemos decir que la Sexología y su legado teórico se han visto desplazados por la construcción de un complejo entramado de discursos alejados entre sí: genética, endocrinología, antropología, psicología, pedagogía (añádase el calificativo sexual) y el auge de otros referentes como el género y la salud sexual desde los que se intenta abordar la sexualidad humana. Lo que hace que hoy en día la sexualidad continúe abordándose como un saber fragmentado y cuestiones como la que nos ocupa: la diversidad sexual, parezcan novedosas o incluso inventos o modas ficticias.

Sin embargo, desde esa Sexología que ha quedado desplazada, se apuesta por el abandono del dimorfismo sexual, que entiende lo masculino y lo femenino como dos realidades estancas y opuestas, y reconoce la existencia de un continuo intersexual (Hirschfeld, 1899. Citado en Llorca, 1995), subrayando que nos sexuamos como hombres o como mujeres a lo largo de toda nuestra existencia. Esto es, nos construimos como sujetos sexuados. Dicho proceso de sexuación no es exclusivamente biológico -gonadal, hormonal, cerebral, etc.- ni exclusivamente social -cultural, moral, de identificación con unos u otros roles de género, etc.-, sino que es biológico y social (González-Mendiondo y Mayor, 2024). Nuestra identidad sexual se configura a partir de nuestras vivencias, que nos estructuran en masculino o femenino mediante nuestro propio proceso biográfico.

La sexualidad, entendida como la forma en que cada cual nos vivimos en masculino o femenino, forma parte de la propia identidad (Amezúa, 1999) y de la misma se derivan los singulares deseos –erótica- y las actitudes y conductas –amatoria- sobre las que hoy, vaciando al sexo y la sexualidad de su contenido,

pretende actuar la educación sexual. Pero no son estas actitudes y conductas, sino los procesos biográficos de sexuación, con sus modos –masculino y femenino-, matices –homosexual y heterosexual- y peculiaridades –expresiones o manifestaciones de la infinita variedad de los deseos- el punto central de interés.

Habrá a quienes le extrañe, incluso a quienes les incomode que hable de sexos y sujetos sexuados o de identidad sexual en vez de utilizar el término género. Excede a los límites de esta conferencia la revisión profunda del concepto de género y su auge en el ámbito anglosajón a partir de los años 70 del pasado siglo, pero sí quiero hacer una pequeña reflexión al respecto y sus implicaciones educativas. Sin negar su incuestionable valor como categoría para el análisis de la desigualdad, la discriminación y desvalorización de las mujeres y lo considerado femenino en las sociedades patriarcales y de todas las sexualidades que no se ajustan a la norma heterosexual, considero que el desarrollo del concepto de género y su traducción del inglés a otras lenguas, supuso la generalización de algunos usos incorrectos que, al tiempo que se extienden, complican su comprensión y utilidad. Entre estos usos, Fraisse (2016) se refiere al uso del género en plural, los géneros, como sustituto de los sexos y la comprensión de la identidad individual como identidad de género y no sexual, que nos remite a la misma dualidad de la que el género pretendía salvarnos. La separación entre biología –sexo- y cultura –género- sobre la que se asienta esta teoría, comienza a mostrarse insuficiente para explicar la complejidad de la construcción de las identidades, y así lo reconoce la propia Judith Butler, máxima representante de la teoría posestructuralista del género, cuando afirma que:

> La distinción entre naturaleza y cultura nos impide asumir la complejidad que nos ocupa (...) investigaciones de base marxista, estructuralista y existencialista, llegaron a comprender la naturaleza como lo que había que superar para que surgieran en el mundo una acción y un significado claramente humanos. Nos equivocamos. (Butler, 2024, p.239)

Aterrizando en la cuestión de la educación sexual, esta ficticia separación entre sexo y género es, en gran medida, la responsable de la incoherencia entre los contenidos de diferentes programas de educación sexual. De un lado lo sexual entendido como biológico y genital y, del otro, todo lo relativo a la construcción social de la identidad sexual, ahora llamada de género, y las relaciones sociales e interpersonales.

Cuando lo sexual se confunde con lo genital, no es de extrañar que la educación sexual se plantee en términos higiénico-preventivos (Malón, 2012) y sus objetivos se reduzcan al correcto desarrollo de las relaciones eróticas, el uso de los anticonceptivos y otras cuestiones relacionadas con la salud reproductiva y genital. Desde este planteamiento, parece incluso pertinente que se considere que la educación sexual no tiene por qué abordarse hasta la etapa de la Educación Secundaria, y que gran parte de la sociedad vea inapropiado adelantar estos conocimientos a la Educación Primaria o, aún menos, a la etapa de Infantil. Algunos autores ven en la fórmula afectivo-sexual en la que se enmarcan las intervenciones más recientes, una estrategia para superar el reduccionismo característico de los programas de educación sexual centrados en los aspectos biológicos y la prevención de riesgos. Sin embargo, el calificativo *afectivo* podría estar contribuyendo a vaciar lo sexual de contenido, añadiendo confusión a un terreno de por sí confuso.

Si pensamos, por ejemplo, en la realidad de los niños y niñas trans, esta separación entre género y sexo (reducido a lo biológico y genital) ha complicado mucho su acompañamiento y, durante mucho tiempo, incluso ahora, hay quienes consideran que son niños que "*quieren"* ser niñas, o viceversa, porque el sexo asignado en base a sus genitales es inamovible. Esto es, lo que buscan es "cambiar de género". Tras este planteamiento, se esconde una consideración de la identidad como fruto exclusivo de la identificación social, esto es: la asunción de determinados roles de género. Sin embargo, cuando entendemos la intersexualidad de la que todos somos fruto, podemos considerar los genitales como lo que son: caracteres sexuados y, al mismo tiempo, agentes sexuantes que masculinizan o feminizan al individuo, pero los genitales no generan ni determinan la identidad sexual, igual que tampoco lo determina el nivel de hormonas, los cromosomas, la crianza, las costumbres sociales, la orientación del deseo erótico o las imposiciones de género (González-Mendiondo y Mayor, 2024). Todos ellos son elementos que influyen en el resultado, pero ninguno lo define por sí solo. Así, cuando afirmamos "es niño" o "es niña" en base a los

genitales del recién nacido, tenemos una gran probabilidad de acierto, pero no siempre es así. No son los niños o niñas quienes transitan hacia el género opuesto, sino su entorno quienes debemos reconocerlos como el niño o la niña que son independientemente de lo que haya en su entrepierna. Lo mismo o algo parecido podríamos aplicar a quienes nacen con genitales indeterminados, lo que hoy entendemos como intersexualidad, y que más allá de la patologización histórica a la que se han visto sometidos, no son sino otro claro ejemplo de ese continuo sexual y esa intersexualidad de la que todos y todas somos resultado. El sexo, visto a menudo como una fuente de problemas y complicaciones, es en realidad generador de variedad y diversidad.

Sin extendernos mucho más, desde este planteamiento, entendemos la atención educativa de la diversidad sexual como sinónimo de lo que ahora llamamos educación integral de la sexualidad. Su objetivo, más allá de prevenir miserias como el sexismo, la homofobia, las agresiones sexuales, las infecciones o embarazos no deseados, será el acompañamiento durante el desarrollo que permita a cada cual vivir su sexualidad de manera plena y satisfactoria y podemos articularla en torno a unos contenidos adaptados a cada momento evolutivo y a cada biografía singular:

- *Sexo y proceso de sexuación*: anatomía y fisiología del cuerpo, el placer, la reproducción. Cómo nos construimos como hombres y mujeres, lo que compartimos y lo que nos diferencia. Roles y estereotipos socialmente atribuidos a cada sexo, etc.
- *Sexualidades*: construcción de la propia identidad como masculina o femenina. Otras identidades emergentes como el no binarismo.
- *Erótica*: sensaciones, deseos, emociones y sentimientos que se desprenden del hecho de ser sexuado. Orientación sexual del deseo erótico -heterosexual, bisexual, homosexual-. Interiorización de estas vivencias en nuestro contexto.
- *Amatoria*: puesta en escena del deseo. Fantasías, conductas. Actitudes y habilidades. Comunicación interpersonal. Relaciones. Prevención...

Se trata de cambiar el foco. Entender que la diversidad sexual es un hecho por mucho que nos empeñemos en negarlo o tratarlo como una excepción. No hay una sexualidad más válida que otras, no hay vivencias normales y otras patológicas. Hay, en todo caso, vivencias más habituales: como la identidad cis, la orientación heterosexual del deseo, o las relaciones coitales, que no por ello deben tratarse como medida frente a la que catalogar otras identidades, orientaciones, deseos y prácticas.

Ese modelo tradicional, primero defendido desde las principales religiones, que catalogaron como pecado cualquier vivencia de la sexualidad que rompiera con la norma, y posteriormente desde la psicopatología, que redefinió estos pecados como trastornos mentales, deja fuera a más gente de la que incluye. Y es el que sigue primando en nuestro imaginario. La diversidad sexual no podrá abordarse desde la inclusión mientras sigamos pensando que es algo que atañe solo a ciertas minorías y no entendamos que todos y todas somos diferentes, diversos y singulares y lo son nuestras vivencias y deseos, porque somos fruto de nuestro propio proceso de sexuación.

La escuela debe dar cuenta de esa diversidad, no desde juicios morales ni solo para hacer justicia social con quienes han visto y siguen viendo negada y reprimida su sexualidad, sino desde el valor del conocimiento y la explicación de la diversidad sexual como un hecho y no solo como un derecho.

Referencias

Amezúa, E. (1999). Teoría de los sexos: La letra pequeña de la sexología. *Revista Española De Sexología*, (95-96), 1-270.

Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.

Fraise, G. (2016). *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez.* Cátedra.

González-Mendiondo, L y Mayor, A. (2024). La transexualidad infantil: aportaciones conceptuales para su acompañamiento psicoeductivo. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada*, 1, Artículo e2. https://doi.org/10.5093/apea2024a2

Llorca, A. (1995). La liga mundial para reforma sexual sobre bases científicas (1928-1935). *Revista Española de Sexología.* 69.

Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, *30*(2), 207-230.

Cómo recuperar la atención en la era de la multitarea

Dr. Jesús Guillén
Universidad de Barcelona

Es difícil definir la atención. Básicamente, porque intervienen en el proceso una gran variedad de factores que utilizamos continuamente en nuestras vidas cotidianas. Por ejemplo, la atención nos permite seleccionar los estímulos a los que queremos dar prioridad, controlar nuestras acciones y, además, requiere un nivel adecuado de activación. Pero, ante todo, la atención es un recurso muy limitado que es imprescindible para que se dé el aprendizaje.

Los estudios con neuroimágenes han confirmado que la atención no constituye un proceso cerebral único ya que existen diferentes redes atencionales que hacen intervenir circuitos neuronales, regiones cerebrales y neurotransmisores concretos, y que siguen procesos de desarrollo distintos. Son las llamadas redes atencionales de alerta, de orientación y de control (o ejecutiva). Desde la perspectiva educativa, la atención ejecutiva es la más importante porque permite al estudiante focalizar la atención de forma voluntaria inhibiendo estímulos irrelevantes, como cuando está concentrado intentando resolver un problema o siguiendo la explicación del docente. Esto indica una relación directa de la atención ejecutiva con las funciones ejecutivas del cerebro, en especial con el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Las funciones ejecutivas tienen un gran impacto en el bienestar personal, el rendimiento académico y el éxito en la vida y, en consonancia con lo que sabemos sobre la plasticidad cerebral, pueden trabajarse y mejorarse a cualquier edad. Aunque el proceso madurativo es paulatino, porque sabemos que la sede logística de las funciones ejecutivas es la corteza prefrontal, la región del cerebro que tarda más en completar su desarrollo (hasta pasados los veinte años no acaba de madurar). Sin olvidar que esta es la región más moderna del cerebro (evolutivamente hablando), pero también es la más vulnerable. El estrés, la tristeza, la soledad, no dormir las horas adecuadas o una mala condición física, por ejemplo, pueden perjudicar el buen funcionamiento de la corteza prefrontal. De hecho, en una situación de estrés se pueden manifestar síntomas parecidos a los asociados al TDAH debido a la dificultad para pensar con claridad o ejercitar el adecuado autocontrol.

En la práctica, una buena estrategia para optimizar la atención ejecutiva y trabajar de forma general las funciones ejecutivas es la implementación de buenos programas curriculares que, de forma intencionada y sistematizada, van estimulando las diferentes habilidades cognitivas del estudiante. En estos programas son muy importantes los espacios educativos, el clima emocional en el aula y las estrategias metodológicas que fomentan la metacognición y un aprendizaje activo.

Seguramente, el entrenamiento puramente cognitivo no sea la forma idónea de mejorar la cognición. El éxito académico y personal requiere atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de todos los estudiantes.

Educar en el asombro

Catherine L'Ecuyer

Catherine L’Ecuyer, en Educar en el asombro, sostiene que el asombro constituye la disposición fundamental para el conocimiento y la apertura a la realidad, una actitud originaria —y no solo infantil— que permite a los educandos descubrir el mundo con reverencia, silencio y atención. Frente a una cultura saturada de estímulos, que confunde lo novedoso con lo valioso, L’Ecuyer propone una pedagogía centrada en el respeto por los ritmos internos del niño, el cultivo de la interioridad y la contemplación como vía de acceso a la verdad. Su crítica a las metodologías hipertecnificadas y sobrecargadas se articula con una reivindicación del tiempo lento, de los vínculos afectivos estables y del papel insustituible de la belleza en el proceso formativo. En Educar en la realidad, profundiza esta línea al advertir sobre la creciente desconexión entre el sujeto y el mundo, acentuada por el abuso de lo virtual, lo inmediato y lo artificial. Sostiene que la educación debería reconciliar al individuo con lo real, entendido no solo como lo tangible, sino como el conjunto significativo de relaciones que configuran la existencia. El acceso a la realidad —afirma L’Ecuyer— exige un sentido de lo trascendente, una formación en la atención plena y una pedagogía no invasiva, capaz de suscitar deseo de verdad y no de saturar con datos. En ambos textos subyace una crítica a la lógica productivista que coloniza la escuela contemporánea, proponiendo en su lugar una educación como acto de acogida, en el que el educador se convierte más en testigo que en mero transmisor.

Educación y Diversidad

Congreso Internacional

Cátedra Caja Rural de Teruel
Fundación Térvalis para el Desarrollo del Talento y Personalización del Aprendizaje
Universidad Zaragoza

CAJA RURAL DE TERUEL

fundación TERVALIS

Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad
Universidad Zaragoza

CIFICE

Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación
Universidad Zaragoza

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Zaragoza