

Como citar

Ortiz-López, A.; Hernández-Ramos, J.P.; Sánchez-Prieto, J.C.; Holgado-Aguadero, M. (Eds.) (2025). Libro de Actas de las VII Jornadas de Metodología de Investigación en Educación (JOMEINED25), Grupo de Innovación en Metodología de Investigación en Educación (Universidad de Salamanca). Salamanca.

Organiza

Grupo de Innovación en Metodología de Investigación en Educación (GRIMEINED)

Colaboran

Universidad de Salamanca
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Año

2025

Maquetación

Alberto Ortiz López

ISBN

978-84-09-70174-2

Grupo GRIMEINED

Universidad de Salamanca



Libro de actas

VII Jornadas de Metodología de Investigación en Educación
JOMEINED25

Proceedings

VII Conference on Research Methodology in Education
JOMEINED25

Comité Organizador

VII Jornadas de Metodología de Investigación en Educación - JOMEINED25

CHAIR:

Juan Pablo Hernández
Ramos
Universidad de Salamanca

COMITÉ ORGANIZADOR:

Fernando Martínez Abad Universidad de Salamanca	José Carlos Sánchez Prieto Universidad de Salamanca	Vanessa Izquierdo Álvarez Universidad de Salamanca
Alberto Ortiz López Universidad de Salamanca	María Teresa del Moral Marcos Universidad de Salamanca	María Holgado Aguadero Universidad de Salamanca
Marina García Herrero Universidad de Salamanca	María Serena Rivetta Universidad de Salamanca	

Comité Científico

VII Jornadas de Metodología de Investigación en Educación - JOMEINED25

Belmonte, María Luisa Universidad de Murcia	Cifuentes Vicente, Purificación Universidad Pontificia de Salamanca
del Carpio Ramos, Hilda Angélica Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	del Moral Marcos, María Teresa Universidad de Salamanca
Gamazo García, Adriana Universidad de Salamanca	Garcés Delgado, Yaritza Universidad de La Laguna
García Herrero, Marina Universidad de Salamanca	Gómez-del-Pulgar Cinque, Sandra Universidad de Salamanca
González Rodero, Luis Universidad de Salamanca	Hernández Ramos, Juan Pablo Universidad de Salamanca
Holgado Aguadero, María Universidad de Salamanca	Izquierdo Álvarez, Vanessa Universidad de Salamanca
Jiménez Vivas, Amparo Universidad Pontificia de Salamanca	Juan Rubio, Antonio Daniel Universidad de Granada
Martínez Abad, Fernando Universidad de Salamanca	Martins Azinheiro, Carolina Alexandra Universidad de Salamanca
Morúa Saborío, Mario Alejandro U. Estatal a Distancia de Costa Rica	Olmos Migueláñez, Susana Universidad de Salamanca
Pinto Llorente, Ana María Universidad de Salamanca	Rodríguez Conde, María José Universidad de Salamanca
Sánchez Holgado, Patricia Universidad Pontificia de Salamanca	Sánchez Prieto, José Carlos Universidad de Salamanca
Torrecilla Sánchez, Eva María Universidad de Salamanca	Torrijos Fincias, Patricia Universidad de Salamanca
Verdugo Castro, Sonia Universidad de Salamanca	Villalta Paucar, Marco Antonio Universidad de Santiago de Chile

Entidades Colaboradoras

VII Jornadas de Metodología de Investigación en Educación - JOMEINED25

Universidad de Salamanca



Instituto Universitario de Ciencias de
la Educación (IUCE)



Facultad de Educación

Facultad de
Educación

Departamento de Didáctica,
Organización y Métodos de
Investigación (DOYMI)

Departamento de
**Didáctica, Organización
y Métodos de Investigación**

Índice

VII Jornadas de Metodología de Investigación en Educación JOMEINED25

LÍNEA TEMÁTICA 1: Innovación en educación e investigación educativa	17
La metodología <i>flipped classroom</i> para mejorar la comprensión escrita en inglés en alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	19
El Programa Y ahora, ¿qué? Una propuesta de orientación para la transición tras finalizar los estudios de grado MARTINA BASTIDA GUERRERO, LIDIA PÉREZ DAZA, JUAN LLANES ORDÓÑEZ	26
Inclusión y aprendizaje basado en juegos en metodología de investigación educativa MARÍA TERESA DEL MORAL MARCOS, JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ-PRIETO, VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ, MARÍA SERENA RIVETTA, ALBERTO ORTIZ LÓPEZ	35
WhatsApp en el aula de inglés como lengua extranjera: Mejorando la participación del alumnado a través de tareas DUNIA MARTÍNEZ FORTUNY	42
Metodologías sostenibles: Impacto de las Ecoaulas en la Educación Superior ELÍSHABÁ MATA LÓPEZ, CARMEN GÓMEZ REDONDO, JOSÉ LUIS PAREJO.....	52
El desarrollo de las competencias prácticas psicomotrices: Una experiencia de formación en alternancia en el Grado de Educación Infantil JOSUÉ PRIETO PRIETO	59
Las competencias digitales en docentes universitarios: un caso de estudio en centros públicos y privados ARACELI PRIETO GUERRERO, JUAN PABLO HERNÁNDEZ RAMOS, ALICIA GARCÍA HOLGADO	67
Problemas con más de una solución en el fomento de las competencias matemáticas transversales PAULO AFONSO	75

LÍNEA TEMÁTICA 2: Métodos de Investigación en Educación 87

Autoevaluación de competencias: metacognición y la autorregulación en el desarrollo de la asignatura de Estadística
KATHERINE QUISPE-CONTRERAS, VALERIA SOTO-GÓMEZ, FELIPE GONZÁLEZ-CATALÁN89

Potenciando la sostenibilidad y la responsabilidad social en las asignaturas metodológicas de Educación Social: una innovación docente
AMANDA ALIENDE DA MATTA, MERCEDES PILAR BLANCO NAVARRO, MIHAELA VANCEA, CAROLINA QUIRÓS DOMÍNGUEZ, JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ 98

Métodos cualitativos alternativos para investigar con jóvenes en los márgenes
ELENA LÓPEZ-DE-ARANA, LILIANA JACOTT JIMÉNEZ, NATALIA RUIZ LÓPEZ, AARÓN ÁLVAREZ ARAUJO, GUSTAVO NICOLÁS BRUNO, SANTIAGO JOSÉ ELVIAS CARRERAS 106

LÍNEA TEMÁTICA 3: Orientación Educativa y Diagnóstico en Educación 115

Desarrollo de competencias a través del aprendizaje activo en Educación Superior: Entrevistas semiestructuradas como herramienta de diagnóstico
JENNIFER SERRANO-GARCÍA, FÁTIMAH ZAHRA RAKDANI-ARIF BILLAH.....117

Convergencia formativa: alineación entre perfiles de egreso (Program Learning Outcomes) y planes de estudio en carreras de pedagogía
LILIAN MORENO-ALBURQUENQUE, CRISTIAN PRADO-MEDEL 125

DIGIntegración. Estudio de revisión de la literatura sobre integración digital de personas migrantes
FÁTIMAH ZAHRA RAKDANI-ARIF BILLAH, JENNIFER SERRANO-GARCÍA, JORGE LÓPEZ EXPÓSITO 137

Dinámicas relacionales en el Grado en Pedagogía: Un análisis sociométrico de inclusión y exclusión grupal
JENNIFER SERRANO-GARCÍA , FÁTIMAH ZAHRA RAKDANI-ARIF BILLAH, , JORGE LÓPEZ EXPÓSITO 145

LÍNEA TEMÁTICA 4: Transformando la educación: estrategias innovadoras, inclusión y desafíos actuales 152

Estudio sobre la ansiedad en la docencia al aire libre
CARMEN GÓMEZ-REDONDO, ELÍSHABÁ MATA, JOSÉ LUIS PAREJO..... 154

El debate académico como estrategia de fortalecimiento de habilidades de comunicación en oficiales de policía
JULIO CESAR ÁVILA-FLORES 163

Evaluación de la calidad educativa: equidad y rendimiento en educación secundaria y su relación con las TIC y las competencias digitales
FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD, JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS, MARÍA HOLGADO-AGUADERO, MARINA GARCÍA-HERRERO, PATRICIA TORRIJOS-FINCAS 170

Metodologías de enseñanza de los docentes de Ecuador y una propuesta formativa innovadora con IA TANNYA TENE-TENEMPAGUAY, JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS, FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD	176
Integrando la Inteligencia Artificial en Educación Primaria. Propuesta didáctica PAULA GARCÍA GONZÁLEZ, LUIS GONZÁLEZ RODERO.....	183
Experiencia innovadora en educación secundaria: adquisición de una lengua extranjera mediante el desarrollo de habilidades orales CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ.....	192
La lucha contra la desinformación en las aulas y la alfabetización digital del profesorado LUIS GONZÁLEZ RODERO, MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO	200
Impacto de las <i>Invariants Pedagógicas</i> de Célestin Freinet en el Desarrollo Integral en Aulas Multinivel de Educación Infantil PATRICIA GONZÁLEZ ARRATIA, JOSÉ LUIS PAREJO	208
Actitud hacia la investigación en la formación continua para optar al grado de Inspector de Policía en Honduras LUIS GERARDO REYES FLORES, GREYSI YASMÍN FONSECA ANDRADE, ROSANGÉLICA HERNÁNDEZ CÁCERES	213
Ser e incluir. El camino de volver al ser a través de la aceptación de otro y sus diferencias en la educación CLARA REGINA ESPONDA CRUCES	222

Línea Temática 1

Innovación en educación e
investigación educativa

La metodología *flipped classroom* para mejorar la comprensión escrita en inglés en alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil

JUAN RUBIO, ANTONIO DANIEL¹

¹ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-003-3416-0021](https://orcid.org/0000-003-3416-0021)

daniel.juan@ugr.es

RESUMEN

Este artículo aborda una investigación realizada en una universidad pública española con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil durante el curso académico 2023-2024. En este estudio se analizó el grado de mejora en la comprensión escrita en inglés de los estudiantes tras cursar una asignatura en inglés durante un cuatrimestre utilizando la metodología *flipped classroom*. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo utilizando una prueba escrita a 56 estudiantes al inicio (pre) y al final (post) del cuatrimestre para encontrar diferencias en los resultados obtenidos en ambas pruebas. La pregunta de investigación que nos planteamos es si existe alguna mejora en la comprensión escrita de los alumnos tras cursar la asignatura en inglés y aplicar esta metodología al final del semestre. Así, tras analizar los datos cuantitativos obtenidos, los resultados mostraron una mejora significativa a la finalización de la asignatura. En nuestra investigación, hemos podido demostrar que utilizando la metodología *flipped classroom*, los alumnos podían mejorar su comprensión escrita en inglés.

PALABRAS CLAVE

Grado de Maestro en Educación Infantil, lengua inglesa, *flipped classroom*, estudio cuantitativo, comprensión escrita

ABSTRACT

This paper presents a research study conducted at a Spanish public university with students enrolled in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education during the 2023-2024 academic year. This study analysed the improvement in students' written comprehension in English after completing a course taught in English for one semester, using the flipped classroom methodology. To address this, a quantitative study was conducted with 56 students. Written tests were administered at the beginning (pre-test) and at the end (post-test) of the term to identify differences in the results obtained. The research question explored whether students' written comprehension improved after taking the course in English and applying the flipped classroom methodology. After analysing the quantitative data, the results showed a significant improvement by the end of the semester. This research demonstrates that the flipped classroom methodology can improve students' written comprehension in English.

KEYWORDS

Early Childhood Education Degree, English language, flipped classroom, quantitative study, written comprehension

INTRODUCCIÓN

El modelo *flipped classroom* hace referencia a una clase invertida en la que los contenidos se presentan primero a los alumnos fuera del aula a través de vídeos explicativos, y otros recursos mientras que el tiempo de clase se dedica a la práctica, aplicando los conocimientos adquiridos a través de actividades colaborativas

Según Sosa Díaz et al. (2021), es necesario llevar a cabo una metodología centrada en el alumno, basada en tareas activas y colaborativas en las que el profesor actúa como guía, proporcionando apoyo y asistencia. El papel del profesor ya no es el de transmisor de contenidos, ni se considera que los alumnos tengan un conocimiento absoluto.

En este artículo, realizamos una investigación con estudiantes universitarios que cursaban una asignatura en inglés en el Grado de Maestro en Educación Infantil en una universidad pública española en el curso 2023-2024. Nuestro objetivo era comprobar si los estudiantes mejoraban su comprensión escrita en inglés utilizando la metodología *flipped classroom* en clase, ya que se consideraba adecuada para trabajar esta habilidad.

Los datos cuantitativos para este estudio se obtuvieron en dos momentos diferentes, al inicio del semestre en febrero (pre-test) y al final del semestre en junio (post-test). El instrumento utilizado fue una prueba escrita con una batería de 78 preguntas de opción múltiple obtenidas a partir de una prueba diagnóstica dividida en cuatro dimensiones: gramática, expresión idiomática, vocabulario y lectura.

MÉTODO

En el presente estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe alguna mejora en la comprensión escrita de los alumnos tras cursar una asignatura en inglés

utilizando la metodología *flipped classroom*? Para responder a esta pregunta, se realizó una prueba escrita a 56 estudiantes de un grupo del Grado de Maestro en Educación Infantil. La prueba se administró en dos situaciones diferentes: al principio del semestre (pre-test) y al final (post-test).

DISEÑO METODOLÓGICO

El enfoque de este estudio es cuantitativo porque se basa en la recopilación y el análisis de datos numéricos para responder a la pregunta de investigación. Este enfoque se centra en mediciones objetivas, estadísticas y análisis cuantitativos de los datos recogidos (Arias et al., 2022). Por lo tanto, en este estudio, seguimos un diseño observacional no experimental (*ex-post-facto*) ya que no hubo manipulación de variables y los participantes no fueron asignados a grupos experimentales y de control.

Dentro de este diseño, realizamos un estudio descriptivo con un único grupo utilizando dos pruebas escritas de elección múltiple realizadas a lo largo del semestre (al principio y al final) para recoger datos cuantitativos sobre el rendimiento de los participantes. Estas pruebas son las más utilizadas en estudios cuantitativos ya que ayudan a simplificar y cuantificar el comportamiento de los participantes (Cadena et al., 2017).

PARTICIPANTES

Según Hernández Sampieri et al. (2017), la población se definió como el conjunto de todas las unidades de estudio. La determinación de la población consiste en identificar el conjunto de elementos objeto de estudio, de acuerdo con el objetivo de la investigación y la pregunta de investigación planteada.

No se aplicó la fórmula propuesta por Fischer & Navarro (1997) para seleccionar una muestra finita ya que el criterio de selección no era representativo sino el de la asignación. Por lo tanto, la muestra seleccionada fue de 56 alumnos con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, 54 chicas (96,4%) y 2 chicos (3,6%). En cuanto a la nacionalidad, 55 estudiantes eran españoles (98,2%) y sólo una estudiante era turca (1,8%). También es importante señalar que todos los estudiantes matriculados en el grupo participaron voluntariamente en el estudio.

Sin embargo, como afirman Gómez-Nuñez et al. (2020), el número de participantes no está ligado a su representatividad sino al potencial informativo que pueden ofrecer. De hecho, la muestra que aportamos se justifica por la calidad de los datos obtenidos en detrimento de un mayor número de estudiantes.

INSTRUMENTOS

La selección de los instrumentos de investigación adecuados nos ayudó a obtener la información necesaria para alcanzar el objetivo fijado. En nuestro estudio, las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron una prueba escrita que se realizó dos veces durante el semestre, en la que utilizamos una de las pruebas de diagnóstico disponibles en el mercado.

Antes de elegir la prueba, se comprobaron las características de las distintas pruebas y la validez externa del instrumento. Para ello, la validación corrió a cargo de cinco expertos en la materia, a los que se pidió una valoración cuantitativa en una escala de Likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Siguiendo sus consideraciones, se eligió una prueba de nivel de *Oxford University Press*, con 78 preguntas que constaban de cuatro dimensiones relacionadas tanto con el conocimiento de la lengua como con la comprensión escrita de los alumnos: 24 preguntas de gramática, 24 de expresión idiomática, 20 de vocabulario y 10 de lectura. Esta prueba se realizó individualmente en ambas ocasiones en clase. Todas las preguntas de la prueba eran de opción múltiple con cuatro opciones diferentes. Se utilizó la misma prueba diagnóstica en ambas ocasiones para realizar el estudio.

Para prevenir posibles efectos negativos de la prueba, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para comprobar la consistencia interna de la prueba, el cual arrojó un valor de 0.81. Este valor indica que el instrumento era muy fiable, con una consistencia interna y una fiabilidad elevadas, y que sus mediciones eran estables y coherentes.

RECOGIDA DE DATOS

El procedimiento de recogida y análisis de datos constó de tres partes. Seguimos las indicaciones de Souza et al. (2017), que dividieron el procedimiento de recogida de datos en tres fases: la fase exploratoria, el trabajo de campo y el procesamiento de la información.

En la fase exploratoria delimitamos el problema y los objetivos de nuestro estudio y los desarrollamos a nivel teórico y metodológico. En la segunda fase pusimos en práctica la construcción teórica elaborada en la fase anterior con la elección de los dos días necesarios para la recogida de los datos cuantitativos. Por último, la tercera fase se realizó al final del semestre, garantizando siempre el anonimato de los alumnos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los resultados se transcribieron para su análisis utilizando Microsoft Excel, un programa informático de tratamiento de datos estadísticos descriptivos proporcionado por Microsoft. El procedimiento seguido consistió en preparar una hoja de cálculo Excel e introducir y procesar los datos de cada prueba utilizando el programa estadístico JASP para analizar los datos inferenciales obtenidos.

En primer lugar, se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para medir el grado de concordancia entre la distribución del conjunto de datos y la distribución teórica determinada. El valor calculado de Kolmogorov-Smirnov (valor c de Ks) fue de 0,1065, mientras que el valor de la tabla de Kolmogorov-Smirnov (valor t de Ks) fue de 0,1179, con un valor p superior a $>0,1$. Por lo tanto, decidimos utilizar una prueba paramétrica (t de student) para analizar los resultados.

RESULTADOS

En esta sección presentamos los resultados obtenidos por los alumnos tras realizar las dos pruebas escritas. Para ello, desglosaremos los datos separando los resultados de cada prueba (pretest y post-test) mediante el programa estadístico JASP, que nos proporciona datos estadísticos descriptivos para esta sección y datos inferenciales (prueba t de student) para la discusión.

PRE-TEST

La prueba inicial (pre-test) se realizó al principio del semestre, en febrero, para obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos. La prueba constaba de 78 preguntas de opción múltiple divididas en cuatro dimensiones: gramática (24 preguntas), expresiones idiomáticas (24), vocabulario (20) y lectura (10). Para realizar la prueba, los alumnos dispusieron de las dos horas de clase que duró la sesión teórica.

De la información de esta primera prueba podemos extraer algunos datos significativos. De las 78 preguntas de la prueba, el rango fue de 5.100 puntos, la media fue de 7.123 puntos y la moda fue de 7.492 puntos. La curtosis, fue negativa (-0,592), lo que implica que la distribución era relativamente plana. La asimetría también fue negativa (-0,390), lo que indica que la distribución de los datos estaba sesgada hacia la derecha y tenía una orientación negativa. La puntuación más alta fue de 9,2 puntos, mientras que la más baja fue de 4,1 puntos. Cincuenta y dos alumnos (92,9%) superaron la prueba. Como el valor p de Shapiro-Wilk es superior al nivel de significación, podemos afirmar que los datos de esta prueba tienen una distribución normal.

POST-TEST

La segunda prueba (post-test) tuvo lugar en junio, al final del semestre, después de realizar el curso. Por tanto, se espera que los resultados mejoren con respecto a la prueba inicial.

De las 78 preguntas, el rango obtenido fue de 5.400 puntos, la media de 8.025 y la moda de 8.589. La curtosis fue positiva (0,572), lo que indica una distribución relativamente alta, mientras que la asimetría fue negativa (-0,918); por lo tanto, los datos estaban sesgados hacia la derecha con una orientación negativa. La puntuación más alta la obtuvo la alumna turca respondiendo correctamente todas las preguntas, mientras que la puntuación más baja fue de 4.600 puntos. Cincuenta y cuatro alumnos aprobaron la segunda prueba (96,4%). Teniendo en cuenta el valor p de Shapiro-Wilk, podemos afirmar que los datos de esta segunda prueba también tienen una distribución normal.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El programa estadístico JASP nos permitió comprobar que los datos obtenidos presentaban una distribución global normal. La prueba t de student se utilizó para

determinar si existía una diferencia significativa entre las medias de dos pruebas suponiendo que las variables tenían una distribución normal.

En primer lugar, observamos que la diferencia de las medias obtenidas tanto en cada parte como en el global se acerca o supera la diferencia de puntos. La única parte en la que la diferencia fue menor fue en lectura porque los resultados de la primera prueba ya eran bastante altos y el número de preguntas era menor, por lo que el margen de mejora era pequeño. Esto significa que tanto el valor t (2,731) como la D de Cohen (0,365) fueron menores, por lo que el tamaño del efecto fue bajo en esta dimensión.

En segundo lugar, las otras tres partes de la prueba arrojaron valores t bastante altos y valores D de Cohen muy altos, teniendo en cuenta que los valores superiores a 0,5 en la D de Cohen indican efectos altos o muy altos. Estos datos indican que existen diferencias bastante significativas en las dimensiones de gramática (5,197 - 0,694), expresiones idiomáticas (7,083 - 0,947) y vocabulario (4,609 - 0,616).

En tercer lugar, resultan especialmente llamativas las diferencias en el nivel total de la prueba, con una D de Cohen superior a un punto (1,160), lo que denota un tamaño del efecto muy elevado, y un valor t extremadamente alto (8,682). Esto demuestra que las diferencias entre las dos pruebas son bastante significativas, lo que corrobora nuestra hipótesis inicial. Se ha producido una mejora significativa en la comprensión escrita de los alumnos tras cursar una asignatura en inglés utilizando la metodología *flipped classroom* durante un semestre.

CONCLUSIONES

Aunque se han realizado muchos estudios sobre la mejora del inglés en estudiantes universitarios, sólo unos pocos se han centrado específicamente en la mejora de la comprensión escrita. Por ello, el objetivo de este estudio fue medir su capacidad para mejorar la comprensión escrita tras haber cursado una asignatura en inglés apoyada en la metodología *flipped classroom*.

La conclusión que se puede extraer es que cursar una asignatura en inglés durante un semestre ha supuesto una mejora en la comprensión escrita de los alumnos, que era nuestra hipótesis de investigación. Por otro lado, teniendo en cuenta la escasa carga lectiva de la asignatura, nos centramos en la destreza de comprensión escrita, olvidando otras destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, G.J., Holgado, J., Tafur, T. & Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación*. Editorial INUDI.
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F. & Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Fischer, L. & Navarro, A. (1997). *Introducción a la investigación de mercados*. McGraw-Hill.

- Gómez Núñez, M.I., Cano Muñoz, M.A. & Torregrosa, M.S. (2020). *Manual para investigar en educación*. Ediciones Narcea.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sosa Díaz, M., Guerra Antequera, J. & Cerezo Pizarro, M. (2021). Flipped classroom in the context of education: Learning, satisfaction, and interaction. *Education Sciences*, 11(8), 416- 433. <https://doi.org/10.3390/educsci11080416>
- Souza, M., Ferreira, C. & Gomes, R. (2017). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.

El Programa *Y ahora, ¿qué?* Una propuesta de orientación para la transición tras finalizar los estudios de grado

BASTIDA GUERRERO, MARTINA ¹, DAZA PÉREZ, LIDIA ², LLANES ORDÓÑEZ, JUAN ³

¹ BECARIA DEL PAT. FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE BARCELONA

² PROFESORA LECTORA SERRA HUNTER, DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE BARCELONA.
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4307-7625](https://orcid.org/0000-0003-4307-7625)

³ VICEDECANO DE INVESTIGACIÓN, DOCTORADO Y CALIDAD, FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0059-9741](https://orcid.org/0000-0002-0059-9741)

martinabastida@ub.edu, ldaza@ub.edu, juanllanes@ub.edu

RESUMEN

Ante la falta de acciones de orientación para la construcción de la carrera al finalizar los estudios de grado, se pone en marcha un programa de acompañamiento para estudiantes de 4º curso en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Mediante un programa de consulta individualizado y personalizado, incorporando herramientas de autoconocimiento, exploración, toma de decisiones y planificación, se acompaña al estudiante a decidir como seguir tras obtener el título. Los recursos disponibles y la naturaleza opcional del servicio han permitido atender a una docena de estudiantes. Sus valoraciones han sido muy positivas y clarificadoras sobre los siguientes pasos a dar. Se plantea ahora como dar continuidad a este espacio en el marco de los nuevos grados y del Plan de Acción Tutorial.

PALABRAS CLAVE

Gestión personal de la carrera, acción tutorial, método GROW, orientación

ABSTRACT

Given the lack of guidance actions for career development at the end of undergraduate studies, an accompaniment program has been launched for fourth-year students at the Faculty of Education of the University of Barcelona. Through an individualized and personalized guidance program, incorporating tools for self-awareness, exploration, decision-making, and planning, students are supported in deciding how to proceed after obtaining their degree. The available resources and the optional nature of the service have allowed a dozen students to benefit from it. Their feedback has been very positive and has provided clarity about the next steps to take. The question now arises as to how to ensure the continuity of this space within the framework of the new degree programs and the Tutorial Action Plan.

KEYWORDS

Personal career management, tutorial action, GROW method, guidance

INTRODUCCIÓN

La acción de orientación y tutoría en el marco de la Universidad de Barcelona se concreta en el conocido Plan de Acción Tutorial (PAT). Su objetivo es asesorar, orientar y acompañar a los estudiantes durante su paso por la universidad. Cada facultad elabora su PAT, atendiendo a las características y necesidades de su alumnado. En la Facultad de Educaciónⁱ también se desarrolla una acción tutorial, mediante la cual se atienden las necesidades e intereses de los estudiantes al llegar a la universidad, así como el acompañamiento y asesoramiento a lo largo de la formación, especialmente en los grados. Pero es importante destacar que actualmente estas intervenciones están en un momento de revisión en el marco del proyecto *La orientación y la tutoría en la Facultad de Educación. Posibilidades de integración en el nuevo currículum de los grados de la facultad* (INDOFAC192414)

Estas medidas de acompañamiento, con una larga tradición en la UB (Alegre et al., 2021), cobraron un impulso importante con la incorporación de nuestra universidad al Espacio Europeo de Educación Superior. Esto queda también recogido en el marco legal. A nivel nacional, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece que el estudiantado tiene derecho a recibir orientación por parte de la universidad sobre sus actividades, así como asesoramiento por parte del profesorado y tutores. Este derecho se concreta en el Real Decreto 1791/2010, de 10 de diciembre, que aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario*. Posteriormente, el Real Decreto 822/2021 y la LOSU 2/2023, son al mismo tiempo una oportunidad para avanzar en estas cuestiones. Además, la orientación se incorpora como un requisito de calidad universitaria (ANECA, 2008).

Volviendo a los sistemas de acompañamiento vigentes en el contexto universitario catalán, los objetivos del PAT suelen estar relacionados con:

- Facilitar el proceso de transición y adaptación a la universidad.
- Ofrecer información, orientación y recursos para el aprendizaje y la participación en la universidad.

- Asesorar a lo largo del itinerario académico del estudiante y promover la inserción en el mercado laboral.
- Proporcionar opciones de formación continua.

El PAT cuenta con el apoyo del *Servicio de Atención al Estudiante* (SAE) de la UB, que realiza una función relevante y complementaria en la atención, información y orientación a estudiantes. Este servicio también organiza charlas y talleres, en colaboración con los distintos centros y facultades, sobre: cómo afrontar los estudios, hábitos de estudio o cómo preparar la incorporación al mercado laboral, entre otros.

No obstante, estudios como el de Viñuela y Vidal (2023) o Torrijos et al. (2024), confirman que gran parte de las acciones de orientación y asesoramiento se concentran en el momento de acceso, dejando menos atendida la salida. Mans (2015) identificó algunas de las carencias más relevantes de las personas que están a punto de finalizar sus estudios; presentan un alto grado de incertidumbre sobre cuáles deberían ser sus próximos pasos académicos, tienen una baja autoestima, desconocen el mercado laboral relacionado con su carrera, no conocen sus aptitudes, y desconfían de sus posibilidades. Todo ello en el contexto de una sociedad volátil, en constante transformación, con un mercado laboral cambiante y en condiciones de incertidumbre continua, donde lo que hoy sirve, mañana ya no (Giner y Lladó, 2015).

Paralelamente, las estadísticas universitarias evidencian que, en la última década, ha habido una reorganización de los estudios universitarios que ha incorporado la formación de máster como un espacio de desarrollo profesional. Tanto la oferta de másteres como las matrículas han aumentado (MU, 2022) de forma muy relevante. Esto implica un perfil de estudiantes mucho más heterogéneo, con experiencias y expectativas diferentes, y con necesidades diversas según su procedencia, nacionalidad, edad, intereses, titulación de origen, etc. Estos estudiantes a menudo llegan sin una orientación o asesoramiento previo.

Por todo ello se apuesta por una intervención de orientación con voluntad de mejorar la transición al final de los estudios, atendiendo a las necesidades detectadas. Así como también con el propósito de reducir el estrés que a menudo manifiestan, y mejorar el bienestar en este proceso de cambio. Dicha intervención se desarrolla en el marco del *Programa de acompañamiento y orientación en el momento de finalizar los estudios de grado. ¿Y ahora qué?* (Proyecto Estratégico Docente de Centro 2023PEDC-EDU/002) en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

El objetivo general de la propuesta es contribuir en la mejora de los dispositivos de acción tutorial en la educación superior. Los objetivos específicos se concretan en tres: a) ofrecer al estudiantado un espacio de reflexión y autoconocimiento para identificar las características de su trayectoria y configurar su continuidad de acuerdo con sus intereses, habilidades y valores; b) promover la adquisición de competencias vinculadas a la toma de decisiones y planificación; y c) crear un banco de recursos para la orientación de estudiantes que egresan.

Se pone así en marcha un proceso de acompañamiento personalizado e individualizado a estudiantes de los grados de Pedagogía y Educación Social que están realizando su último año de estudios de la Facultad de Educación. En comparación con otras titulaciones de la facultad, como son Maestro de educación primaria o Maestro de educación infantil, se trata de estudios no tan profesionalizadores y con un amplio abanico de salidas profesionales que abrumba a menudo al estudiantado. Es por ello que se dio prioridad de realizar el acompañamiento en el contexto de estos estudios. No se descarta abrir el dispositivo más adelante al resto de titulaciones, ya que en las sesiones a menudo se detectan necesidades de orientación no solo profesional y profesional, si no también personal.

En una primera fase previa se llevó a cabo un análisis de los recursos y acciones existentes en la Facultad y en la universidad, para ofrecer a los estudiantes que lo necesitasen un mapa de recursos que ordenara toda la información, y al mismo tiempo ayudara al orientador/a a derivar al servicio más adecuado en caso de necesitarlo el estudiante objeto de la orientación.

La intervención se estructura en una serie de encuentros individuales a lo largo del curso, de una hora de duración. Las sesiones son espacios dinámicos en los que se trabaja a partir de diferentes actividades y materiales que va diseñando el equipo. La metodología seguida parte del método GROWⁱⁱ, muy utilizado en los procesos de coaching, que promueve en la persona orientada responsabilidad sobre sus acciones, motivación y una hoja de ruta sobre la que actuar. También se incorporan ejercicios autobiográfico-narrativos, visualizaciones o el fotolenguaje.

A lo largo de las sesiones se trabajan aspectos como:

- Definición de la necesidad y objetivo a trabajar
- Exploración de las opciones
- Toma de decisión
- Plan de acción
- Evaluación

MÉTODO

La propuesta parte de los principios de un modelo de intervención de programa inspirado bajo el enfoque educacional-constructivo. Dicho programa se concreta en un proceso de *counseling*, pero a partir de un trabajo en red del profesional de la orientación con el resto de los servicios de la Universidad (coordinadores de estudios, coordinación el PAT, Servicio de Atención al Estudiante, etc.), y poniendo en el centro al estudiante y su contexto de estudios, y las necesidades que va manifestando en el proceso. Se trabaja por ello desde un planteamiento colaborativo, con un sentido de prevención y desarrollo de las competencias necesarias para la toma de decisiones: autoconocimiento, exploración y planificación.

Se diseña una primera propuesta de programa en el curso 2023-2024, a partir de una diagnosis inicial, utilizando las técnicas de la documentación y revisión de literatura, y entrevistas en profundidad a agentes clave de la universidad. Y a continuación se implementa y se lleva a cabo una evaluación de proceso y de impacto, en el que nos encontramos actualmente. Ello dará paso a una revisión de la propuesta y diseño definitivo como programa específico enmarcado en el PAT de la Facultad de Educación, así como a una propuesta de diseño de evaluación de este.

A partir del método mixto, que permite una mejor comprensión y valoración de la intervención, se evalúa el programa en dos fases: durante el primer año se lleva a cabo una evaluación del proceso. Esta se desarrolló a partir de dos técnicas de recogida de información: entrevista final con el estudiante, y un grupo de discusión con agentes clave de la orientación y la gestión de los grados (un total de 8 personas; coordinadores de estudios, técnicas de orientación del Servicio de Atención al Estudiante, vicedecanato de la Facultad y orientadores del programa). Y en el segundo año se añaden una encuesta por cuestionario al finalizar el acompañamiento, y una evaluación de impacto pasados unos meses de la participación de los estudiantes en el programa, mediante entrevista semiestructurada pasados 3 meses del acompañamiento, una vez hayan finalizado los estudios.

RESULTADOS

PARTICIPANTES

El programa lleva dos años de vida, en los que ha tenido una buena acogida entre los estudiantes de 4º de grado. El primer año se recibieron 14 inscripciones, de los que acabaron participando 5 estudiantes. En el segundo se han recibido 15 solicitudes, de los que se están realizando un total de 6 acompañamientos actualmente.

Tabla 1.

Resumen de las personas interesadas en participar

Edad	Número de estudiantes	Titulación
Curso 2023-2024		
Entre 20-24 años	10	Pedagogía y Educación Social
Entre 25-30 años	2	Pedagogía
Más de 30 años	2	Pedagogía
TOTAL	10	
Curso 2024-2025		
Entre 20-24 años	14	Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social
Más de 30	1	Educación Social
TOTAL	15	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Resumen de las personas finalmente participantes

Estudiante	Titulación	Motivo de interés
Curso 2023-2024		
Estudiante 1	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que necesita orientación.
Estudiante 2	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que no tiene claro que hacer al acabar la carrera, tiene algunas opciones en mente, pero le gustaría acabar de valorar y conocer todas las posibilidades.
Estudiante 3	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que necesita orientación.
Estudiante 4	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que está en una situación de indecisión y de no saber salidas profesionales.
Estudiante 5	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que quiere conocer las posibilidades que tiene al acabar el grado.
Curso 2024-2025		
Estudiante 1	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que no sabe que hacer después de finalizar los estudios.
Estudiante 2	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que se siente muy perdida respecto las salidas profesionales que le ofrece la pedagogía.
Estudiante 3	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que tiene algunas dudas e inquietudes respecto el grado.
Estudiante 4	Pedagogía	En el formulario de solicitud define que no sabe que hacer después de acabar el grado.
Estudiante 5	Trabajo Social	En el formulario de solicitud define que le gustaría tener una guía de cara el siguiente año porque tiene algunas dudas.
Estudiante 6	Educación Social	En el formulario de solicitud define que necesita orientación sobre como encontrar trabajo y otras cosas.

Fuente: Elaboración propia

VALORACIÓN DEL PROGRAMA

Mediante las entrevistas a los participantes se recogió una elevada satisfacción con el servicio, afirmando que su demanda fue atendida, que la comunicación fue clara y fluida, que la orientadora realizó de manera correcta sus funciones y que entre los aprendizajes obtenidos del proceso fue conocerse un poco más y reflexionar sobre sus propias experiencias. En las respuestas afirmaban que recomendarían el servicio. Cuando se les pidió

que resumieran en tres palabras la experiencia, explicitaron conceptos como: autoconocimiento, clarificar objetivos, reflexión, confianza, y ordenar pensamientos.

Uno de los testimonios afirmó:

"Considero que en el grado de pedagogía es muy necesario, ya que mucha gente termina el grado sin saber hacia dónde dirigirse debido al desconocimiento, la falta de concreción de intereses o los objetivos desordenados. Al ser una carrera multidisciplinar y con muchas salidas, considero que es realmente imprescindible."

Como dificultades señalaron:

- Un elevado desconocimiento de los servicios y programas que ofrece la universidad y la facultad.
- El guion y extensión en las sesiones que podía entenderse como algo a cumplir, cerrado y poco flexible, más que un espacio libre para trabajar.
- La dificultad de encajar las sesiones en sus horarios (a menudo combinan estudios con trabajo)

A partir del grupo de discusión realizado, al que se le presentó como se había desarrollado el programa a lo largo del curso, se concluyó lo siguiente:

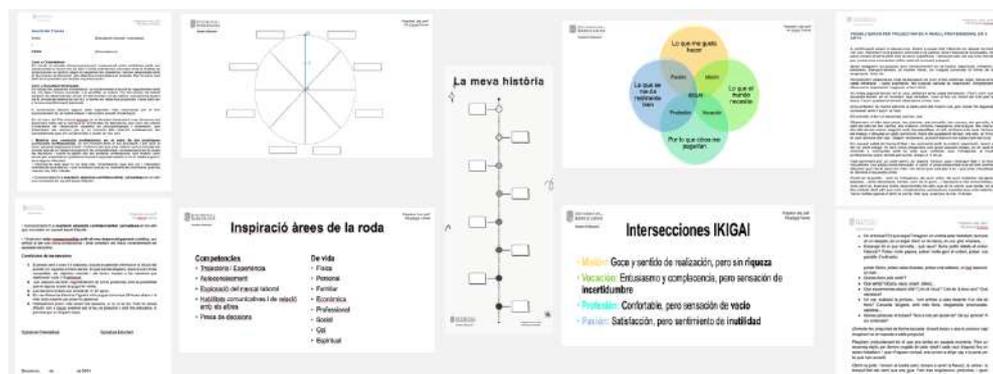
- La conveniencia de reducir el número de sesiones del programa. Se inició con una programación de entre 5-6 encuentros, y se decidió reducirlo a 3-4.
- La necesidad de crear espacios para el diálogo con soporte de profesionales expertos en las temáticas que se presentan en la etapa universitaria.
- Explicitar un programa de sesiones con temática general y abierta que se adapte a las necesidades individuales.
- Poner un límite de sesiones que permita avanzar siguiendo el alcance psicopedagógico, sin incurrir en otro tipo de procesos.
- Hacer una extensión de los servicios de orientación del SAE para evitar los desplazamientos y posibilitar la acogida dentro del campus universitario de Educación y Psicología. No repetir, sino expandir.

DISEÑO DE MATERIALES

Es importante enfatizar que el programa ha desarrollado recursos y materiales para las sesiones, algunos adaptados de diferentes herramientas de coaching como fueron los acuerdos para las sesiones, la rueda y la línea de vida, ejercicios autobiográficos, visualizaciones guiadas, preguntas para planificación que, según cada usuario, se iban introduciendo según la necesidad y el momento.

Figura 1.

Ejemplo de materiales diseñados



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La experiencia y el *feedback* recogido hasta el momento nos permite afirmar que, pese a los servicios universitarios de orientación existentes y las políticas de comunicación al estudiantado, se da un gran desconocimiento y sentimiento de desorientación cuando van encaminando el final de sus estudios. Se llevan a cabo muchas acciones, de forma más local en la facultad, o bien ofrecidos desde servicios centrales de la misma universidad. Pero los estudiantes no son conscientes de los mismos.

Es un reto para este tipo de intervenciones entender el tipo de experiencia universitaria que caracteriza hoy en día a los estudiantes actuales, así como el modo de vida acelerado y orientado a resultados que a menudo predomina en la organización y sentido de nuestras vidas. A menudo esperan que la orientación sea una respuesta a sus dudas o necesidades, y por tanto buscan una solución rápida y efectiva. En este sentido, el programa ha experimentado una readaptación, recortando la duración del acompañamiento para poder dar respuesta a su disponibilidad y disposición a seguir participando. Sin embargo, una vez inician el proceso de acompañamiento, los estudiantes valoran muy positivamente tener un espacio de acompañamiento y reflexión para poder pensar sobre su trayectoria y proyecto personal y profesional. Cosa que de otro modo no se produce.

Creemos que es un desafío doble este tipo de intervenciones; por un lado, porque la orientación es un proceso y requiere de tiempo, y porque para saber hacia dónde dirigirnos debemos partir de un buen autoconocimiento, muy carente en el contexto de estudios y vida descrito. Además de la necesidad que sin duda plantea este tipo de iniciativas sobre el trabajo coordinado y en red para no duplicar esfuerzos y generar más ruido y desorientación de la necesaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU (2020). *La inserció laboral dels titulats i titulades de màster de les universitats catalanes*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- ANECA (2008). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Giner, T y Lladó, R. (2015). *El coaching en educación. Coaching para personas implicadas en la educación propia o ajena*. Horsori Editorial.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, BOE, núm. 307, 24 diciembre 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE, núm. 70, 23 marzo 2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Mans, C. (2015). TFC: la Tutoría de Final de Carrera. Revista d'innovació docent universitària: RIDU, 7, 20-28.
- MU (2022). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Curso 19-20. MU. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf
- Torrecilla, E. M., Torrijos, P y Olmos, S. (2024). Aprendizaje servicio a través de la mentoría. Diseño y evaluación de una estrategia formativa para orientadores. REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 24-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40699> Real Decreto 1791/2010, de 10 de diciembre.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, BOE, núm. 233, 29 septiembre 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>

ⁱ Para ver una información más detallada de la complejidad y diversidad de acciones que configuran esta función de orientación de la Facultad de Educación, consultar: <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/orientacio-i-tutoria>

ⁱⁱ Metodología para estructurar conversaciones y guiar a las personas en la consecución de objetivos a partir de analizar: el objetivo (Goal), analizar la realidad (Reality), valorar las opciones (Options), i definir el pla d'acció (Will).

Inclusión y aprendizaje basado en juegos en metodología de investigación educativa

DEL MORAL MARCOS, MARÍA TERESA ¹, SÁNCHEZ-PRIETO, JOSÉ CARLOS ², IZQUIERDO ÁLVAREZ, VANESSA ³, RIVETTA, MARIA SERENA ⁴, ORTIZ-LÓPEZ, ALBERTO ⁵

¹ GRUPO DE INVESTIGACIÓN GRIAL . INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8705-9918](https://orcid.org/0000-0001-8705-9918)

² GRUPO DE INVESTIGACIÓN GRIAL. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8917-9814](https://orcid.org/0000-0002-8917-9814)

³ GRUPO DE INVESTIGACIÓN GRIAL. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0760-9017](https://orcid.org/0000-0002-0760-9017)

⁴ INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2291-2647](https://orcid.org/0000-0002-2291-2647)

⁵ GRUPO DE INVESTIGACIÓN GRIAL. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3164-5680](https://orcid.org/0000-0003-3164-5680)

maitedelmoral@usal.es, josecarlos.sp@usal.es, vizquierdo@usal.es, serenarivetta@usal.es, aortiz@usal.es

RESUMEN

La educación es un aspecto clave para conseguir una sociedad más equitativa e inclusiva. Se requieren entornos de aprendizaje equitativos e inclusivos y docentes que atiendan a la diversidad del alumnado, garantizando su participación activa y ofreciendo oportunidades de aprendizaje significativo. El presente estudio tuvo como objetivo favorecer la inclusión y fomentar la motivación hacia la investigación educativa, así como mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de metodología de investigación en educación mediante el diseño e implementación de juegos educativos. Se desarrolló una investigación evaluativa. Se empleó el aprendizaje basado en juegos digitales como estrategia metodológica y se siguieron los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Los resultados indican una alta implicación del alumnado y una valoración positiva de la innovación docente. El aprendizaje basado en juegos digitales puede convertirse en una estrategia pedagógica eficaz para favorecer la inclusión, incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Además, los recursos educativos en abierto diseñados por los propios estudiantes permitieron consolidar y reparar contenidos, promoviendo la autoevaluación.

PALABRAS CLAVE

Educación, Inclusión, Aprendizaje basado en juegos, Metodología de investigación.

ABSTRACT

Education is key to achieving a more equitable, fair, and inclusive society. It requires equitable and inclusive learning environments and teachers who attend to the diversity of students, ensuring their active participation and providing meaningful learning opportunities. The aim of this study was to promote inclusion and encourage motivation towards educational research, as well as to improve the academic performance of students in the subject of research methodology in education through the design and implementation of educational games. Evaluative research was carried out. Digital game-based learning was used as a teaching strategy and the principles of Universal Design for Learning were followed. The results indicate a high level of student involvement and a positive assessment of the teaching innovation. Digital game-based learning can become an effective pedagogical strategy to promote inclusion, increase motivation and engagement of students. In addition, the open educational resources designed by the students themselves allowed them to consolidate and review content, promoting self-assessment.

KEYWORDS

Education, Inclusion, Game-based learning, Research Methodology.

INTRODUCCIÓN

La educación es un aspecto esencial para lograr una sociedad más equitativa, justa, pacífica e inclusiva, que facilite el pleno desarrollo de sus miembros y fomente el respeto de los derechos humanos (Kaimara et al., 2021). Una Educación para la Ciudadanía Global (ECG) conlleva adecuar los elementos del currículo para favorecer la inclusión y el desarrollo de valores de equidad y justicia en los estudiantes (Alba-Pastor et al., 2015; Dieste et al., 2019).

La educación inclusiva requiere la adaptación de objetivos, métodos y materiales al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo un entorno que valore y respete la diversidad (Kaimara et al., 2021). Se necesita crear espacios donde todos los estudiantes se sientan comprometidos y puedan alcanzar su máximo potencial, mediante estrategias que reconozcan sus experiencias y fomenten la colaboración educativa (Benabid et al., 2025).

Además, los docentes deben adaptar sus prácticas para responder a las necesidades de los estudiantes y prepararlos para un futuro exitoso, lo que ha llevado a la relevancia de metodologías activas como el aprendizaje basado en juegos, que fomenta la motivación, personaliza el aprendizaje y convierte a los estudiantes en protagonistas (Alé-Ruiz et al., 2024; Hou, 2023; Prieto-Andreu et al., 2022; Shaheen et al., 2023; Tosun & Altintas, 2024). Esta metodología activa utiliza dinámicas educativas para aumentar el interés, la socialización y el desarrollo de habilidades como el pensamiento analítico, el trabajo en equipo y la gestión emocional (Del Moral-Marcos et al., 2024; Liberio, 2019), así como mejora el rendimiento académico y refuerza emociones positivas, como el logro (Gumbi et al., 2024; Mao et al., 2024).

Teniendo en cuenta este marco, en la asignatura de Metodología de Investigación Educativa, que suele percibirse inicialmente como poco atractiva por el alumnado (Hernández-Ramos et al., 2024), se implementa el aprendizaje basado en juegos, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje para maximizar el potencial de todos los estudiantes (Alba-Pastor et al., 2015).

En línea con la política de “Education for all” y con el Objetivo de Desarrollo 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015), los objetivos principales de este proyecto fueron favorecer la inclusión, así como aumentar la motivación por la investigación educativa, mejorar las competencias digitales y de trabajo en equipo y el rendimiento académico de los estudiantes de las asignaturas de Metodología de Investigación mediante el diseño e implementación de juegos educativos.

MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación evaluativa con el propósito de analizar el grado de cumplimiento de sus objetivos. Este estudio sigue un diseño cuasiexperimental posttest, complementado con técnicas cualitativas de recogida de información.

PARTICIPANTES

La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes de la asignatura de Metodología de Investigación pertenecientes a los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. No obstante, a continuación, se presentan exclusivamente los datos correspondientes al Grado en Maestro/a en Educación Primaria. En esta titulación, la muestra estuvo compuesta por 57 estudiantes, de los cuales 16 eran hombres y 41 mujeres. En relación con la edad, el 86% de los participantes tenía entre 18 y 19 años, con una edad mínima de 18 años y una máxima de 23 años.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento de recogida de información consistió en un cuestionario elaborado *ad hoc*, cuyo diseño se fundamentó en escalas utilizadas en investigaciones e innovaciones previas (i.e., Martínez-Abad y Hernández-Ramos, 2017). Asimismo, el rendimiento académico fue evaluado a través de una prueba objetiva.

PROCEDIMIENTO

El desarrollo del proyecto se llevó a cabo en cuatro fases: planificación y diseño, implementación, evaluación y difusión (Del Moral-Marcos et al., 2024).

- En la fase de planificación y diseño, se definieron las acciones a realizar, se elaboraron los documentos necesarios y se diseñaron los instrumentos de recogida de información.

- Durante la fase de implementación, los estudiantes diseñaron recursos educativos abiertos (minijuegos) utilizando aplicaciones como *Genial.ly*, *Educaplay* y *Quizizz*, con el objetivo de reforzar distintos contenidos de la asignatura. Para ello, se organizaron en equipos de trabajo, se asignaron los temas según sus intereses y se proporcionaron orientaciones para la creación de propuestas didácticas efectivas. En una de las últimas sesiones del curso, se llevó a cabo un juego-reto cooperativo que integró los minijuegos elaborados por el alumnado sobre metodología de investigación, tras lo cual se administró el cuestionario. Los recursos generados se subieron a la plataforma Moodle de la asignatura para su acceso y consulta por parte de los estudiantes.
- En la fase de evaluación, se analizaron los datos obtenidos a partir del cuestionario.
- Finalmente, en la fase de difusión, los resultados se presentan en jornadas y/o congresos y publican en diferentes medios.

RESULTADOS

En relación con la satisfacción del alumnado, el 64,9% de los estudiantes elaboró un juego y participó en la sesión final de repaso, mientras que un 35,1% únicamente participó en la sesión final. Las puntuaciones del cuestionario de satisfacción reflejaron una alta valoración de la actividad.

Respecto a los recursos educativos en abierto (minijuegos) diseñados por los estudiantes, en la Figura 1 se presenta un ejemplo de rosco de palabras elaborado por uno de los equipos de trabajo de estudiantes mediante la herramienta *Educaplay*.

Figura 1.

Ejemplo de un recurso educativo en abierto en Educaplay



Fuente: Educaplay

Además, los resultados cualitativos indican que el alumnado percibió los juegos educativos como una herramienta efectiva para el aprendizaje que fomenta el trabajo en equipo, tal como reflejan los comentarios de los estudiantes. Se muestra uno de los comentarios como ejemplo:

“Creándolo con mis compañeros, nos ha ayudado y no creo que solo a mi grupo sino a todos a trabajar mejor en equipo y a ir repasando entre todos porque si uno no se daba cuenta de una cosa los demás sí y viceversa”.

CONCLUSIONES

La implementación y el desarrollo de juegos educativos promovieron una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, superando las expectativas iniciales, aumentando su motivación y compromiso académico, y favoreciendo el desarrollo de competencias digitales, el trabajo en equipo y la inclusión. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que evidencian que el aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD) contribuye a la motivación y el compromiso estudiantil en un entorno lúdico, facilitando la consecución de objetivos de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la gestión emocional (Mao et al., 2024; Muengsan y Chatwattana, 2024). No obstante, la integración de juegos educativos en la práctica docente requiere de una evaluación e innovación continua (Hou, 2023).

Asimismo, se observó que la participación en juegos educativos digitales favoreció la autoevaluación del alumnado y el aprendizaje autorregulado, permitiéndoles tomar conciencia de sus conocimientos y utilizar recursos de apoyo y repaso de los contenidos de metodología de la investigación en educación.

Respecto a líneas futuras, se sugiere implementar una estrategia de coevaluación entre los estudiantes, así como la realización de entrevistas y grupos focales con alumnado y profesorado para profundizar en el impacto del proyecto. Igualmente, se propone extender la participación en la sesión final a estudiantes de distintas titulaciones con el fin de fomentar la interacción social. Finalmente, sería recomendable aplicar el ABJD en otras asignaturas, cursos, grados y etapas educativas, con el objetivo de evaluar su efectividad y promover un aprendizaje significativo, motivador y comprometido en entornos inclusivos.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto PID2021-125775NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba-Pastor, C., Zubillaga, A., & Sánchez-Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e

- implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89>
- Alé-Ruiz, R., Martínez-Abad, F., & del Moral-Marcos, M. T. (2024). Academic engagement and management of personalised active learning in higher education digital ecosystems. *Education and Information Technologies*, 29, 12289–12304. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12358-4>
- Benabid, A., El Imadi, I., & Alqatawneh, K. (2025). Encouraging Quality: Approaches for Increasing Student Achievement in Higher Education via Involvement and Assistance. In J. Boivin, J. Al-Obaidi, & M. Rao (Eds.), *Emerging Technologies Transforming Higher Education: Instructional Design and Student Success* (pp. 145-178). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3904-6.ch007>
- Del Moral-Marcos, M. T., Martínez-Abad, F., Pinto-Llorente, A., & Rivetta, S. (2024). Aprendizaje basado en juegos en la formación de futuros profesionales de la educación. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. Jaén-Martínez, A. H. Martín-Padilla y L. Molina-García (eds.), *Calidad e innovación pedagógica: Experiencias docentes y tecnológicas aplicadas al aula* (pp. 2838-2858). Dykinson.
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Gumbi, N. M., Sibaya, D., & Chibisa, A. (2024). Exploring Pre-Service Teachers' Perspectives on the Integration of Digital Game-Based Learning for Sustainable STEM Education. *Sustainability*, 16(3), Article 1314. <https://doi.org/10.3390/su16031314>
- Hernández-Ramos, J. P., & Del Moral-Marcos, M. T. (2024). Ética de la investigación a través del cine en la formación inicial del profesorado. En C. Flores-Lueg & M. Gómez-Puerta (Eds.), *Conocimiento compartido y educación* (pp. 398-410). Dykinson.
- Hou, H. T. (2023). Diverse Development and Future Challenges of Game-Based Learning and Gamified Teaching Research. *Education Sciences*, 13(4), Article 337. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13040337>
- Kaimara, P., Deliyannis, I., Oikonomou, A., Fokides, E., & Miliotis, G. (2021). An innovative transmedia-based game development method for inclusive education. *Digital culture & education*, 13(2), 129-162. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-13-2>
- Liberio, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de niños de 4 a 5 años de educación inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 392-397. <https://bit.ly/4hxwxbZ>
- Mao, P., Cai, Z., Wang, Z., Hao, X., Fan, X., & Sun, X. (2024). The effects of dynamic and static feedback under tasks with different difficulty levels in digital game-based learning.

- The Internet and Higher Education*, 60, Article 100923.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2023.100923>
- Martínez Abad, F., & Hernández Ramos, J. P. (2017). Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en prácticas de análisis de datos para la docencia universitaria: Percepción de los estudiantes sobre su eficacia. En S. Pérez Aldeguer, G. Castellano Pérez y A. Pina Calafi (Eds.), *Propuestas de Innovación Educativa en la Sociedad de la Información* (pp. 92-105). Adaya Press.
- Muengsan, S., & Chatwattana, P. (2024). The Game-Based Learning (GbL) Platform with Generative AI to Enhance Digital and Technology Literacy Skills. *Higher Education Studies*, 14(1), 46-53. <https://doi.org/10.5539/hes.v14n1p46>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Shaheen, A., Ali, S., & Fotaris, P. (2023). Assessing the Efficacy of Reflective Game Design: A Design-Based Study in Digital Game-Based Learning. *Education Sciences*, 13(12), Article 1204. <https://doi.org/10.3390/educsci13121204>
- Tosun, N., & Altintas, S. (2024). An evaluation of teachers' views on open educational resources. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(2), 59-75. <https://doi.org/10.17718/tojde.1143357>

WhatsApp en el aula de inglés como lengua extranjera: Mejorando la participación del alumnado a través de tareas

MARTÍNEZ FORTUNY, DUNIA ¹

¹ UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (UOC). [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8094-3161](https://orcid.org/0000-0001-8094-3161)

dmartinezfo@uoc.edu

RESUMEN

Este estudio explora cómo WhatsApp puede utilizarse para mejorar el compromiso en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) en las dimensiones cognitiva, social, emocional y conductual. A lo largo de tres años, se empleó un enfoque de Investigación Basada en el Diseño (DBR), implementando y refinando diversas tareas de EFL mediante ciclos iterativos basados en el rendimiento y las opiniones de los estudiantes. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios, análisis de interacciones en WhatsApp y entrevistas grupales. Los resultados revelan que las tareas analíticas, como los ejercicios de gramática, mejoraron la precisión lingüística, mientras que las tareas creativas, como la narración de historias y los juegos de rol, fomentaron un mayor compromiso, pensamiento crítico y colaboración. Las actividades síncronas generaron mayor participación, mientras que el compromiso en actividades asíncronas varió según la edad y el nivel de competencia. La interacción social, incluyendo vínculos entre compañeros y el uso de emojis, complementó el compromiso cognitivo y las tareas creativas redujeron la ansiedad al tiempo que aumentaron la satisfacción. Esta investigación destaca el potencial de WhatsApp para el diseño innovador de tareas y la evaluación del compromiso en el aprendizaje de EFL, ofreciendo perspectivas prácticas para integrar tecnologías móviles y mejorar los resultados educativos.

PALABRAS CLAVE

WhatsApp, EFL, compromiso, diseño de tareas, análisis de datos, MALL.

ABSTRACT

This study explores how WhatsApp can be used to enhance engagement in English as a Foreign Language (EFL) learning across cognitive, social, emotional, and behavioural dimensions. Using a Design-Based Research (DBR) approach over three years, various EFL tasks were implemented and refined through iterative cycles based on student feedback and performance. Data were collected through questionnaires, analysis of WhatsApp interactions, and group interviews. Findings reveal that analytical tasks, such as grammar exercises, improved linguistic accuracy, while creative tasks, like storytelling and role-playing, fostered greater engagement, critical thinking, and collaboration. Synchronous activities led to higher participation, while asynchronous engagement varied with age and proficiency. Social interaction, including peer bonding and emoji use, complemented cognitive engagement, and creative tasks reduced anxiety while increasing enjoyment. This research highlights WhatsApp's potential for innovative task design and engagement evaluation in EFL learning, offering practical insights for integrating mobile technologies to improve learning outcomes.

KEYWORDS

WhatsApp, EFL, engagement, task design, data analysis, MALL

INTRODUCCIÓN

La rápida evolución de la tecnología móvil ha transformado significativamente el panorama educativo, ofreciendo nuevas oportunidades para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. El Aprendizaje de Idiomas Asistido por Móviles (MALL, por sus siglas en inglés) aprovecha los dispositivos móviles para apoyar la adquisición de idiomas a través de métodos contextuales, interactivos y accesibles (Chinnery, 2006; Sa'aleek, 2014). Teorías como el constructivismo y la teoría del compromiso enfatizan la importancia de diseñar entornos centrados en el alumno que fomenten la interacción, la colaboración y la participación auténtica, todo lo cual se alinea con las posibilidades que ofrece la tecnología móvil (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978; Ryan & Deci, 2000).

La participación de los estudiantes, una construcción multidimensional que abarca las dimensiones cognitiva, social, emocional y conductual, es crucial para un aprendizaje efectivo. Bowden et al. (2019) enfatizan que fomentar la participación requiere tareas cuidadosamente diseñadas que integren estas dimensiones dentro de entornos de aprendizaje dinámicos. Las herramientas MALL, como WhatsApp, ofrecen una plataforma para facilitar estas interacciones al permitir la comunicación oportuna, la colaboración y el acceso a contenido lingüístico auténtico (Tang & Hew, 2022). La mensajería instantánea, el intercambio multimedia y las funcionalidades de chat grupal de WhatsApp brindan oportunidades para la colaboración, la comunicación oportuna y la práctica auténtica del idioma.

Este estudio explora el potencial de WhatsApp como plataforma móvil para involucrar a los estudiantes en el inglés como lengua extranjera (EFL) a través del diseño de tareas y la

evaluación basada en datos. Para abordar estos objetivos, el estudio se centra en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo influyen las tareas mediadas por WhatsApp en la participación cognitiva, conductual, social y emocional en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL)?
- ¿Cuáles son las diferencias en la participación de los estudiantes entre las tareas analíticas estructuradas y las tareas creativas impartidas a través de WhatsApp?
- ¿Cómo influye el refinamiento iterativo de las tareas basadas en WhatsApp en la participación y la participación de los estudiantes a lo largo del tiempo?

MÉTODO

Este estudio empleó una metodología de Investigación Basada en Diseño (DBR), que implica ciclos iterativos de diseño, implementación, evaluación y refinamiento para abordar problemas del mundo real en entornos educativos (Barab & Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2003). Este enfoque se eligió para desarrollar intervenciones efectivas y contextualmente relevantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) a través del Aprendizaje de Idiomas Asistido por Móviles (MALL), un campo en crecimiento que aprovecha las tecnologías móviles para mejorar la adquisición del idioma (Chinnery, 2006; Kukulska-Hulme & Shield, 2008).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo en una escuela de idiomas en Barcelona durante tres años académicos (2020-2023). Los participantes fueron seleccionados de forma intencionada para incluir estudiantes con diversos niveles de dominio del inglés (A2 a C1 según el MCER) y edades (13 a 18 años). Todos los participantes eran usuarios habituales de dispositivos móviles y estaban familiarizados con WhatsApp. Los diferentes tamaños y niveles de grupo en las diferentes fases del estudio (ver Tabla 1) reflejan la naturaleza iterativa del proceso DBR, lo que permite una exploración enfocada del diseño de tareas y la participación en diferentes niveles de competencia y con diversos grados de andamiaje del profesor.

Tabla 1.

Resumen de grupos

	NÚMERO DE GRUPOS	NIVELES	NÚMERO DE PARTICIPANTES	FRANJA DE EDAD	GÉNERO	TOTAL
Análisis de problema Enero-Junio 2020	2	B1	11	13 - 15	6F/5M	22
		C1	10	16-18	7F/3M	
Primera implementación	7	A2+	8	13-15	6F/2M	51
		B2	5	17-18	2F/3M	
		B2	7	16-18	1F/6M	

	NÚMERO DE GRUPOS	NIVELES	NÚMERO DE PARTICIPANTES	FRANJA DE EDAD	GÉNERO	TOTAL
Curso 2020-2021		B1+	9	13-15	7F/2M	
		B2+	11	16-18	8F/3M	
		C1	10	16-18	8F/2M	
Iteración 1	2	B1+	12	14-15	9F/3M	22
Curso 2021-2022		C1	10	16-18	9F/1M	
Iteración 2	2	B2	13	14-16	9F/4M	22
Curso 2022-2023		C1	9	16-18	9F	

Fuente: [Elaboración propia](#)

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

La intervención se estructuró en cuatro fases iterativas, cada una de las cuales implicaba el diseño, la implementación y el refinamiento de tareas mediadas por WhatsApp. Las tareas se desarrollaron para mejorar la participación cognitiva, emocional, social y conductual, basándose en los principios de la Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) (Ellis, 2003) y la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978).

- **Fase 1:** Implementación inicial (enero-junio de 2020): Esta fase se centró en identificar los desafíos y oportunidades prácticos asociados con el uso de WhatsApp para el aprendizaje de EFL.
- **Fase 2:** Primera iteración (2020-2021): Esta fase introdujo una gama más amplia de tareas, equilibrando las tareas analíticas (por ejemplo, analizar estructuras de oraciones, completar pasajes cloze) con tareas creativas (por ejemplo, narración colaborativa, creación de diálogos cortos, juegos de roles).
- **Fase 3:** Segunda iteración (2021-2022): Sobre la base de la fase anterior, esta iteración introdujo actividades colaborativas más complejas, como la retroalimentación entre pares sobre el trabajo escrito, la narración digital con imágenes y audio, y los debates en línea sobre eventos actuales.
- **Fase 4:** Tercera iteración (2022-2023): Esta fase se centró en promover la autonomía del alumno y la sostenibilidad a largo plazo del uso de WhatsApp para el aprendizaje de idiomas. La facilitación del profesor se redujo gradualmente y se animó a los estudiantes a tomar más iniciativa para iniciar debates, brindar apoyo entre pares y crear sus propias actividades de aprendizaje.

RECOPILACIÓN DE DATOS

Los datos se recopilaban a través de varios métodos para proporcionar una comprensión integral de la participación y la participación de los estudiantes:

- **Cuestionarios:** Se administraron cuestionarios posteriores a la tarea para recopilar las percepciones de los estudiantes sobre la participación, la efectividad de la tarea y la experiencia de aprendizaje. Estos cuestionarios utilizaron escalas Likert y preguntas abiertas para capturar datos tanto cuantitativos como cualitativos.
- **Observaciones:** Los registros de chat de WhatsApp se analizaron sistemáticamente para rastrear patrones de participación, como la frecuencia de los mensajes, los tiempos de respuesta y los comportamientos de finalización de tareas.
- **Informes del profesor:** El investigador, en el doble rol de profesor y observador, documentó la participación de los estudiantes, el desempeño de las tareas y la dinámica del grupo.
- **Entrevistas grupales:** Se realizaron entrevistas semiestructuradas con pequeños grupos de estudiantes al final de cada fase para recopilar información detallada sobre sus experiencias, percepciones y sugerencias de mejora.

ANÁLISIS DE DATOS

Este estudio utilizó un enfoque de métodos mixtos para analizar los datos de cuestionarios, registros de chat de WhatsApp, informes de maestros y entrevistas grupales. Los datos cuantitativos, incluida la frecuencia de los mensajes y los tiempos de respuesta, se analizaron utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales para identificar tendencias de participación. Los datos cualitativos de los registros de chat y las entrevistas se sometieron a análisis temático, revelando temas clave como el disfrute, la colaboración, el pensamiento crítico y las percepciones de WhatsApp como herramienta de aprendizaje. La triangulación de hallazgos proporcionó una comprensión integral de cómo las tareas mediadas por WhatsApp influyeron en las dimensiones de participación, informando el refinamiento iterativo de las tareas en línea con los principios de DBR.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se obtuvo la aprobación ética y todos los participantes (y sus tutores) dieron su consentimiento informado. Se utilizaron seudónimos para garantizar el anonimato y los datos se almacenaron de forma segura de conformidad con las regulaciones del RGPD.

RESULTADOS

Para abordar la primera pregunta de investigación sobre la influencia de las tareas mediadas por WhatsApp en las diferentes dimensiones de la participación, esta sección presenta hallazgos en los dominios cognitivo, conductual, social y emocional. Además, explora cómo estas dimensiones están entrelazadas e influenciadas por factores como el tipo de tarea, el apoyo del maestro y las características del estudiante.

PARTICIPACIÓN COGNITIVA

Las tareas estructuradas como los ejercicios de gramática respaldaron la precisión, y los estudiantes calificaron estas actividades con 3.8/5 en promedio. Sin embargo, las tareas creativas, como la narración colaborativa, obtuvieron una puntuación más alta de 4.2/5, y los estudiantes apreciaron las oportunidades para el pensamiento crítico y la expresión personal.

El análisis de las interacciones de WhatsApp reveló que las tareas analíticas, como los ejercicios de gramática y vocabulario, mejoraron la precisión lingüística, y el 78% de los estudiantes informaron una mejor comprensión de las reglas gramaticales. Las funciones de WhatsApp, como las grabaciones de audio, fomentaron las prácticas reflexivas, y los estudiantes a menudo revisaban y refinaban sus contribuciones antes de compartirlas.

PARTICIPACIÓN CONDUCTUAL

Los patrones de comportamiento variaron según el tipo de tarea. Las tareas analíticas provocaron una alta participación inicial (72% de las respuestas en 5 minutos), mientras que las tareas creativas mostraron tiempos de respuesta más largos (promedio de 18,7 minutos) a medida que los estudiantes elaboraban contribuciones reflexivas. La participación fue mayor durante el horario de clases, y las tasas de participación disminuyeron en contextos asincrónicos.

Las tareas creativas se percibieron como menos intimidantes, y el 69% de los estudiantes afirmaron que sentían menos presión para ser "perfectos" en sus respuestas. Si bien el 45% encontró útiles las tareas analíticas, algunos expresaron sentimientos de frustración o aburrimiento cuando estas tareas carecían de variedad o relevancia contextual.

Un aspecto interesante que surgió en relación con la participación conductual y social fue la preferencia de los estudiantes por enviar mensajes privados al profesor en las tareas orales, en lugar de compartirlas en el grupo. Esta tendencia se observó especialmente en las grabaciones de voz, donde los estudiantes manifestaron sentir vergüenza de que sus compañeros escucharan sus errores.

PARTICIPACIÓN SOCIAL

WhatsApp facilitó la vinculación entre pares, con el 40% de los mensajes relacionados con tareas que reflejan interacción en lugar de finalización. Las tareas colaborativas como la narración de historias y los juegos de roles fomentaron la cohesión del grupo, y el uso de emojis e intercambios casuales mejoró la dinámica social.

El análisis de los registros de chat de WhatsApp reveló que el 38% de los mensajes incluían colaboración entre pares, como sugerencias, aclaraciones o aliento. Los emojis y el lenguaje informal se usaban con frecuencia, lo que indica una dinámica de grupo positiva y un sentido de camaradería, particularmente durante las tareas creativas. La participación social fue más pronunciada en las tareas que requerían trabajo en equipo, como las actividades de juego de roles.

PARTICIPACIÓN EMOCIONAL

Si bien los estudiantes informaron un disfrute moderado (puntuación media de 3.0/5) para las actividades basadas en WhatsApp en general, las tareas creativas se calificaron como muy agradables (4.1 de 5), en comparación con 3.3 para las tareas analíticas. Los estudiantes expresaron que el entorno informal de WhatsApp redujo la ansiedad e hizo que la participación fuera menos intimidante. Sin embargo, la participación emocional fue moderada en las tareas analíticas, y algunos estudiantes las describieron como "funcionales pero menos agradables".

Estos hallazgos se resumen en la Tabla 2, que describe los resultados clave para cada dimensión y proporciona recomendaciones para el diseño y la implementación de tareas.

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda

Dimensión de la participación	Hallazgos clave	Recomendaciones
Participación cognitiva (Cognitive engagement)	Las tareas analíticas mejoraron la precisión lingüística (78% de los estudiantes), mientras que las tareas creativas, como la narración de historias, mejoraron el pensamiento crítico y la expresión personal (calificación de 4.2/5).	Equilibrar los tipos de tareas para abordar tanto las habilidades fundamentales como el pensamiento de orden superior. Incorporar tareas que requieran reflexión y análisis del lenguaje (p.ej., análisis de errores, comparación de estructuras gramaticales).
Participación social (Social engagement)	La colaboración entre pares fue evidente en el 38% de los mensajes, con emojis y lenguaje informal fomentando la cohesión del grupo, especialmente en tareas creativas.	Diseñar tareas colaborativas que fomenten la interacción social y la dinámica de grupo, ofreciendo opciones para la participación oral que permitan a los estudiantes elegir entre compartir sus contribuciones con el grupo o enviarlas de forma privada al profesor, especialmente al inicio de la intervención.
Participación emocional (Emotional engagement)	Las tareas creativas redujeron la ansiedad y aumentaron el disfrute (media de 4.1/5), mientras que las tareas analíticas se describieron como menos atractivas (media de 3.3/5).	Priorizar las tareas creativas para reducir la ansiedad y aumentar el disfrute, al tiempo que se ofrece variedad en las actividades analíticas para mantener el interés. Incorporar elementos lúdicos y de gamificación en las tareas para aumentar la motivación.
Participación conductual (Behavioural engagement)	Las tareas síncronas tuvieron una tasa de respuesta inmediata del 72%, mientras que las tareas asíncronas mostraron una participación variada, lo que requiere plazos claros.	Fomentar la participación síncrona para una mayor participación y proporcionar pautas claras para las tareas asíncronas.

Fuente: Elaboración propia

APOYO DEL PROFESOR

La retroalimentación del profesor jugó un papel fundamental, y el 80% de los estudiantes indicaron que influyó positivamente en su aprendizaje. Las correcciones inmediatas durante los ejercicios de gramática y la aclaración detallada de las tareas fomentaron una participación cognitiva más profunda al abordar conceptos erróneos y brindar apoyo individualizado.

PATRONES DE INTERACCIÓN

Los patrones de interacción variaron según la edad y el nivel de competencia. Los estudiantes avanzados (niveles B2+ y C1) demostraron mayor autonomía, iniciando con frecuencia debates y proporcionando retroalimentación entre pares. Por el contrario, los estudiantes más jóvenes y aquellos con niveles de competencia más bajos (A2+ y B1) dependían más de la guía del maestro. En promedio, cada tarea generó 22,6 mensajes por grupo, y las tareas creativas produjeron un 35% más de interacciones en comparación con las analíticas.

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE WHATSAPP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

La mayoría de los estudiantes (81%) vieron WhatsApp como una herramienta accesible y eficaz para el aprendizaje de idiomas, destacando su facilidad de uso y sus capacidades de retroalimentación en tiempo real. Los estudiantes apreciaron la flexibilidad de la plataforma, particularmente su capacidad para fomentar experiencias de aprendizaje informales, interactivas y colaborativas. Sin embargo, el 14% expresó su preocupación por las posibles distracciones y sugirió pautas más claras para su uso educativo. Los estudiantes apreciaron la flexibilidad de la plataforma, particularmente su capacidad para fomentar experiencias de aprendizaje informales, interactivas y colaborativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Este estudio demuestra el potencial de WhatsApp como herramienta para fomentar la participación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL). Los hallazgos muestran que las tareas mediadas a través de WhatsApp pueden mejorar eficazmente la participación cognitiva, social, emocional y conductual, siempre que estén cuidadosamente diseñadas y refinadas iterativamente. Las tareas analíticas contribuyeron a las habilidades lingüísticas fundamentales, mientras que las tareas creativas promovieron la colaboración, el pensamiento crítico y el disfrute. La naturaleza informal de WhatsApp redujo la ansiedad y fomentó un sentido de comunidad, particularmente durante las tareas creativas y colaborativas.

La participación social y emocional fue más evidente en las tareas que requerían colaboración entre pares, donde los estudiantes usaban con frecuencia lenguaje de apoyo y emojis para crear un ambiente de aprendizaje positivo. La participación conductual fue constantemente alta durante las tareas sincrónicas, pero disminuyó durante las actividades

asincrónicas, particularmente entre los estudiantes más jóvenes. Estas variaciones subrayan la importancia de equilibrar los tipos de tareas, adaptarlas a los niveles de competencia y considerar el tiempo y la estructura para maximizar la participación.

El estudio también destaca el valor del refinamiento iterativo de tareas. Los circuitos de retroalimentación, los ajustes a las instrucciones de las tareas y la integración de multimedia mejoraron significativamente la participación y las tasas de finalización de tareas con el tiempo. Este proceso iterativo se alinea con los principios de la Investigación Basada en Diseño, demostrando cómo las mejoras continuas pueden abordar los desafíos educativos del mundo real.

Este estudio también revela la complejidad de la interacción entre las diferentes dimensiones de la participación. Por ejemplo, se observó que, en las tareas orales, la participación social se veía influenciada por factores emocionales como la vergüenza y la ansiedad ante la posibilidad de ser evaluados por los compañeros. Este hallazgo resalta la importancia de considerar la interacción entre las diferentes dimensiones de la participación (cognitiva, social, emocional y conductual) al diseñar e implementar tareas mediadas por WhatsApp. Si bien la plataforma ofrece un entorno informal, es fundamental tener en cuenta las posibles inhibiciones de los estudiantes y ofrecer alternativas que les permitan participar con confianza.

A pesar de estos hallazgos prometedores, el estudio tiene varias limitaciones. Primero, la dependencia de una sola plataforma, WhatsApp, limita la generalización de los resultados a otras herramientas de aprendizaje móvil. Además, el estudio se llevó a cabo en un contexto específico, una escuela de idiomas en Barcelona con un tamaño de muestra relativamente pequeño, lo que restringe su aplicabilidad a entornos educativos más amplios. Además, la ausencia de un seguimiento a largo plazo impide una evaluación del impacto sostenido de las tareas mediadas por WhatsApp en el dominio del idioma. Por último, el doble rol del investigador como docente y facilitador podría haber influido en las respuestas y la participación de los estudiantes, introduciendo un sesgo potencial.

Las investigaciones futuras deberían explorar la aplicabilidad de estos hallazgos en otros contextos, incluidos los sistemas educativos formales y las disciplinas que no son de idiomas. Investigar las perspectivas de los maestros y los padres podría proporcionar información adicional sobre las implicaciones más amplias del aprendizaje asistido por dispositivos móviles. Además, se necesitan estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo del aprendizaje mediado por WhatsApp en el desarrollo del lenguaje y la participación.

Finalmente, este estudio contribuye al creciente cuerpo de investigación sobre el Aprendizaje de Idiomas Asistido por Móviles (MALL), demostrando que WhatsApp, cuando se usa estratégicamente, puede mejorar la participación y proporcionar una plataforma dinámica y de apoyo para el aprendizaje de idiomas. Al abordar sus limitaciones y aprovechar sus fortalezas, los estudios futuros pueden refinar y expandir aún más el uso de las tecnologías móviles en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bowden, J. L., Tickle, L., & Naumann, K. (2019). The four pillars of engagement: A holistic framework for enhancing student engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 543–557. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556605>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies: Going to the MALL: Mobile-assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9–16.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sa'aleek, A. O. (2014). The review of MALL in language learning. *International Journal of Computer Applications*, 9(4), 21–26.
- Tang, Y., & Hew, K. F. (2022). Using mobile instant messaging (MIM) to enhance learner engagement: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10031-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Metodologías sostenibles: Impacto de las Ecoaulas en la Educación Superior

MATA LÓPEZ, ELÍSHABÁ ¹, GÓMEZ REDONDO, CARMEN ², PAREJO, JOSÉ LUIS ³

¹ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2701-4256](https://orcid.org/0000-0002-2701-4256)

² UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7636-0251](https://orcid.org/0000-0002-7636-0251)

³ UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1081-3529](https://orcid.org/0000-0002-1081-3529)

morah@usal.es, mariacarmen.gomez.redondo@uva.es, jose-luis.parejo@uva.es

RESUMEN

Las primeras jornadas ecometodológicas: De Naturaleza, De Ecoaulas y Viceversa suponen un hito en la innovación en la enseñanza superior educativa. Llevadas a cabo en las dos primeras ecoaulas del espacio superior educativo española, refuerzan la propuesta de que los espacios naturales integrados en la docencia impactan positivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la exploración de un evento que combina actividades prácticas con fundamentos teóricos sólidos y que busca la participación de expertos y la colaboración activa entre formadores, docentes y estudiantes. La propuesta que viene a continuación detalla los objetivos, el desarrollo y los resultados esperados de esta experiencia ecometodológica, destacando su valor como modelo replicable en el ámbito universitario y suponen un ejemplo de empleo de metodologías pedagógicas sostenibles que fomentan el bienestar emocional, la interacción educativa y el aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE

Ecometodologías, ecoaulas, innovación educativa, universidad, sostenibilidad.

ABSTRACT

The First Ecomethodological Meeting: "Nature, Eco-classroom and the other way round" is a leading experience both in innovation and in higher education. Held in the first two eco-classrooms of the Spanish university space, they reinforce the proposal that natural spaces integrated into teaching have a positive impact on the teaching-learning process. Furthermore, combining practical activities and solid theoretical foundations, the event seeks the participation of experts and active collaboration between trainers, teachers and students. The following paper details the objectives, the development and the expected results of this ecomethodological experience, highlighting its value as a replicable model at the university level and as an example of the use of sustainable pedagogical methodologies that promote emotional well-being, educational interaction and meaningful learning.

KEYWORDS

Eco-methodologies, eco-classrooms, educational innovation, higher education, sustainability.

INTRODUCCIÓN

La educación en entornos naturales ha sido ampliamente estudiada como una estrategia eficaz para promover el bienestar psicológico, fomentar actitudes sostenibles y estimular el aprendizaje activo (Louv, 2008; Sobel, 2004; Chawla, 2015). En este contexto, las jornadas ecometodológicas "De Naturaleza, De Ecoaulas y Viceversa" constituyen un esfuerzo innovador para implementar enfoques pedagógicos basados en entornos naturales en la enseñanza superior. Este evento, que integra los beneficios de los espacios naturales en la práctica pedagógica y traer a debate marbetes novedosos como "ecoaula" y "ecometodología" es desarrollado en el marco del proyecto de innovación docente "Aprovechamiento de las dos primeras ecoaulas en la Enseñanza Superior Española". Cabe mencionar que dicho proyecto surge de una colaboración interdisciplinar entre docentes e investigadores de la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid- Segovia, combinando perspectivas de diversas áreas para promover prácticas educativas sostenibles (pedagogía, filología, filosofía, biología, etc.) y consolidando dos iniciativas universitarias anteriores.

MÉTODO

El enfoque metodológico adoptado por el proyecto en el que se inserta la iniciativa analizada combina fundamentos teóricos provenientes de la ecología del aprendizaje y de la interacción social y educativa. El diseño toma como referencia, por un lado, la teoría de la restauración de la atención de Kaplan y Kaplan (1989), que sostiene que los entornos naturales favorecen la recuperación psicológica y cognitiva. Por otro lado, se soporta sobre las investigaciones contemporáneas sobre la influencia positiva de los espacios verdes en el bienestar emocional y el rendimiento académico (Tian et al., 2023; Ulrich et al., 1991) y la

alineación con la teoría del aprendizaje como proceso análogo al de la zona de desarrollo próximo, formulada por Vygotsky (1978), en la que la interacción entre ambiente e individuo fomenta relaciones interpersonales que se interiorizan y transforman en estructuras intrapersonales. Por tanto, el enfoque ecológico articula teorías cognitivas centradas en actividades individuales con perspectivas educativas e interaccionales que integran actividades colectivas. Además, si se suma la teoría de las posibilidades y opciones de comportamiento desarrollada por Gibson (1979), destacando cómo el entorno ofrece oportunidades para la acción ("affordances") y estimula procesos de percepción y acción íntimamente vinculados con la activación cerebral. Según Gibson, "ver las cosas es ver cómo moverse entre ellas y qué hacer o no hacer con ellas" (1979, p. 223).

Profundizando en esta idea, desde una perspectiva contemporánea, Colombetti (2017) y Maiese (2018, 2021) sostienen que la conexión entre el entorno y el individuo trasciende lo meramente cognitivo, creando vínculos afectivos que influyen profundamente en la experiencia del sujeto. Citando a los anteriores autores, Jorba y López-Silva (2024) señalan lo siguiente: "One of the most fundamental ideas behind ecological psychology is that the most primitive relationship between the individual and environment is not reflective but affective. Ecological psychology suggests that the environment is never neutral, but it is affectively balanced as positive or negative according to the self-maintenance patterns and normativity of the organism". Esta perspectiva enfatiza que la relación afectiva con el entorno natural constituye un aspecto central en el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras.

RESULTADOS

La implementación del enfoque metodológico planteado en las jornadas organizadas en el marco del proyecto de innovación docente "Aprovechamiento de las Ecoaulas en la Enseñanza Superior Española" ha permitido establecer una conexión significativa entre los espacios naturales, el aprendizaje, la cognición y la interacción social y educativa. Este proyecto refuerza, además, el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente con el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 3 (Salud y bienestar). Las jornadas se diseñaron siguiendo los objetivos fundamentales y vinculados a resultados específicos detallados a continuación:

En primer lugar, dentro de la innovación docente, se planteó el objetivo de desarrollar e implementar metodologías activas que promovieran la participación estudiantil en entornos naturales y que fomentaran la cooperación entre docentes e investigadores. El resultado fue el diseño e implementación de actividades prácticas y colaborativas en las dos ecoaulas existentes que facilitaron la participación activa de los estudiantes, y que arrancaba desde cuestionar la misma denominación "ecoaula" y compararla con otras opciones más conocidas (aula verde, aula exterior, etc.) El resultado fue el consenso ante a elección de la denominación "ecoaula" con evidencia de mejora en el aprendizaje crítico y el compromiso académico.

En segundo lugar, el objetivo de consolidación de proyectos pretendía establecer una red interdisciplinar de profesionales interesados en la investigación y práctica de ecometodologías. El resultado fue la creación de una red activa de colaboración entre docentes e investigadores de diversas áreas, fortaleciendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

En tercer lugar, el objetivo de bienestar y aprendizaje buscaba potenciar el aprendizaje crítico y la interacción social en un marco que favorezca el bienestar emocional. El resultado fue el incremento en la percepción de bienestar y cohesión grupal entre sus participantes, según lo reflejado en las encuestas de satisfacción y los debates posteriores a las actividades.

En cuarto y último lugar, el objetivo de evaluación y transferencia buscaba, mediante instrumentos de evaluación como las encuestas de satisfacción y reflexiones libres, medir el impacto de las actividades diseñadas para ser llevadas a cabo al aire libre y compartir los resultados con la comunidad académica. El resultado fue la adaptación de herramientas de evaluación específicas con ítems específicos para la experiencia en las ecoaulas, cuyos resultados preliminares han sido integrados en la memoria del proyecto y están siendo adaptados para su difusión en congresos académicos, como la presente edición de JOMEINED 25.

La programación de las jornadas, desarrolladas a lo largo de dos días, alternó conferencias interactivas, talleres teórico-prácticos y mesas redondas. Este diseño buscó combinar formación, intercambio de experiencias prácticas y un análisis crítico de las posibilidades que ofrecen las ecoaulas en la educación superior.

Figura 1.

Programación de las Jornadas

14ª JORNADAS COMETODOLÓGICAS
30/05/24 - V 31/05/24

ORGANIZA: COMITÉ CIENTÍFICO
P.I.D. "APROVECHAMIENTO DE
LAS ECOAULAS EN LA
ENSEÑANZA SUPERIOR"

J. BORDA, MANAEL, BECARRA
8:00-8:30 Registro y bienvenida. Entrega
de materiales.
10:00-10:30 Discursos de apertura y
bienvenida. (AUTORIDADES ACADÉMICAS)
10:30-11:00 Presentación de los objetivos
de las jornadas. BORDA, MANAEL y
CARMIN VELAZCO (USE).
11:00-12:00 Conferencia inaugural:

**10:00-10:30 Conferencia "El ecosistema del
aprendizaje regulado entre las especies
que habitan en las ecoaulas"** CARMIN VELAZCO
10:30-11:00 TALLER 1: "Aprender viviendo
eficaz: acude con nuestra naturaleza,
nuestro superpoderio Capas y super CP."
MANAEL GARCIA (USE).

11:00-11:30 BECARRA, FERNANDO
TALLER 2: "Educar fuera del aula en la
formación inicial del profesorado" JSE, LUIS
TAMAYO y MANAEL GARCIA (USE).

Fuente: Cartel de las Jornadas

Día 1: Jueves, 16 de abril de 2024

Mañana

9:30-10:00: Registro y bienvenida.

10:30-12:00: Conferencia inaugural: "Educación al aire libre: un camino verde" (Tony Aragón, PRAE).

12:00-13:30: Mesa redonda: "Ecometodologías activas y colaborativas".

Tarde

15:00-16:30: Taller: "Experimentando metodologías al aire libre".

16:30-17:00: Ponencia: "Experiencias exitosas en el uso de ecoaulas" (Elíshabá Mata, USAL).

Día 2: Viernes, 17 de abril de 2024

Mañana

10:00-11:00: Conferencia: "Innovación docente en entornos naturales" (Carmen Velayos, USAL).

11:00-12:30: Taller: "Diseño de instrumentos y evaluación innovadora" (Carmen Gómez Redondo y equipo UVa: José Luis Parejo y María de la O Cortón de las Heras).

12:30-13:30: Presentación de monografías y proyectos.

Los resultados de las jornadas, medidos a través de encuestas de satisfacción y reflexiones libres de los participantes, reflejaron el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos. Entre los principales logros destacan, a pesar de algunos comentarios que incidían en ciertas áreas de mejora metodológica en algunas propuestas, a) La satisfacción general de sus participantes con valoraciones positivas tanto en el enfoque metodológico, la organización y la relevancia de las actividades. b) La evidencia de un impacto positivo en el bienestar emocional y la cohesión grupal, destacando el papel que el escenario ofrecido por la ecoaula desempeñó como facilitador del aprendizaje y la interacción. c) La consolidación de una comunidad académica interesada en las incipientes, pero prometedoras ecometodologías, con propuestas concretas para su continuidad en futuros proyectos y eventos en el espacio educativo.

CONCLUSIONES

En suma, las jornadas ecometodológicas "De Naturaleza, De Ecoaulas y Viceversa" diseñadas para ser llevadas a cabo en las ecoaulas, en coherencia con su diseño tanto en forma como en contenido, destacan como una experiencia metodológica transformadora que promueve un cambio significativo en la educación superior al integrar los entornos naturales y las ecoaulas como elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de ser simples espacios alternativos, estas ecoaulas se configuran como escenarios activos que fomentan el bienestar integral, la interacción significativa y un aprendizaje más crítico y holístico. Las jornadas, a través de actividades formativas, talleres prácticos y debates reflexivos, han demostrado cómo el entorno natural puede ser un agente

facilitador del cambio pedagógico, promoviendo un modelo educativo centrado en la sostenibilidad, el compromiso afectivo y la integración interdisciplinaria. Este enfoque no solo refuerza la importancia del bienestar emocional y cognitivo en el ámbito educativo, sino que también subraya el valor de repensar los espacios de aprendizaje como herramientas para enfrentar los retos del siglo XXI. En este sentido, las jornadas y el modelo de ecoaulas representan una práctica sostenible, promovible e inspiradora para otras instituciones que invitan a seguir explorando nuevas formas educativas integrales y significativas.

Las jornadas ecometodológicas han demostrado ser un ejemplo de innovación y sostenibilidad en el ámbito educativo universitario, destacando cómo los entornos naturales y las metodologías activas pueden transformar significativamente la experiencia de aprendizaje. Este enfoque refuerza la idea de que el aprendizaje no solo ocurre en contextos formales, sino también a través de la interacción dinámica entre las personas y su entorno. Las ecoaulas, al proporcionar un espacio que combina naturaleza y pedagogía, contribuyen al desarrollo de habilidades críticas, la promoción del bienestar emocional y la generación de un compromiso activo hacia la sostenibilidad.

Uno de los logros más destacados es la capacidad del modelo para fomentar una red interdisciplinaria de colaboración académica, lo que asegura su replicabilidad y su impacto más allá del marco local. Este proyecto no solo fortalece la calidad educativa, sino que también posiciona a las universidades participantes como referentes en innovación pedagógica y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En definitiva, esta iniciativa abre nuevas perspectivas para el diseño de entornos de aprendizaje que combinen la teoría con prácticas significativas y sostenibles. Representa un modelo transformador que invita a las instituciones educativas a repensar sus espacios y metodologías, enfatizando la importancia de integrar la naturaleza en el desarrollo integral de estudiantes y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 26, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>
- Colombetti, G. (2017). *The Feeling Body: Affective Science Meets the Enactive Mind*. MIT Press.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Jorba, M., & López-Silva, P. (2024). Mind in action: expanding the concept of affordance. *Philosophical Psychology*, 37(7), 1579–1589. <https://doi.org/10.1080/09515089.2024.2365554>
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: anxiety, anger,

- depression, and curiosity. *Applied Psychology*, 1, 271–302. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x>
- Tian, M., et al. (2023). Effects of greenness in university campuses on test anxiety among Chinese university students during COVID-19 lockdowns: a correlational and mediation analysis. *International Journal of Environmental Health Research*, 34(6), 2605–2617. <https://doi.org/10.1080/09603123.2023.2263382>
- Tian, Z., Chang, C., & Xu, Q. (2023). Green space and academic performance: A systematic review. *Urban Forestry & Urban Greening*, 78, 127837. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030429>
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11(3), 201-230. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80184-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

El desarrollo de las competencias prácticas psicomotrices: Una experiencia de formación en alternancia en el Grado de Educación Infantil

PRIETO PRIETO, JOSUÉ ¹

¹ INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6379-451X](https://orcid.org/0000-0002-6379-451X)

josueprieto@usal.es

RESUMEN

Este artículo describe una experiencia docente desarrollada en la asignatura "Educación Corporal a través del Movimiento", perteneciente al Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca. La experiencia implementa una metodología basada en la formación en alternancia, con el objetivo de reducir la distancia entre la teoría y la práctica y favorecer el desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes. La experiencia se estructuró en tres fases: preparación, alternancia y consolidación, combinando actividades en el aula universitaria y prácticas en el CEIP Claudio Albornoz de Ávila. Los resultados reflejan una alta valoración por parte de los estudiantes, quienes destacaron la utilidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, la mejora en habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de problemas, y un mayor entusiasmo por la docencia. Entre los aspectos mejorables, se sugirió incluir rotaciones por edades, equipos más pequeños y una supervisión más intensa. La experiencia confirma la efectividad de la formación en alternancia en la preparación inicial de los maestros.

PALABRAS CLAVE

Formación en alternancia, Competencias profesionales, Formación práctica, Educación infantil.

ABSTRACT

This article describes a teaching experience conducted in the course "Educación Corporal a través del Movimiento" as part of the Early Childhood Education degree program at the University of Salamanca. The initiative employed an alternating training methodology, designed to bridge the gap between theory and practice while enhancing the professional competencies of future teachers. The experience was organized into three phases: preparation, alternation, and consolidation, blending activities in the university classroom with practical sessions at CEIP Claudio Albornoz in Ávila. Results revealed high levels of student satisfaction, with participants emphasizing the value of applying theoretical knowledge in real-world contexts, improvements in skills such as teamwork and problem-solving, and a renewed enthusiasm for teaching. Suggestions for improvement included introducing rotations with different age groups, forming smaller teams, and increasing supervision. The findings confirm the effectiveness of alternating training in the initial preparation of teachers.

KEYWORDS

Work-linked training, Professional skills, Practical training, Early childhood education.

INTRODUCCIÓN

La formación práctica constituye un pilar fundamental en la preparación inicial de los futuros maestros y maestras, ya que el ejercicio de la docencia implica demostrar unas competencias profesionales en escenarios reales de enseñanza, que no pueden desarrollarse únicamente desde una perspectiva teórica (Latorre, 2005).

En este sentido, Zeichner (2010) sostiene que una parte significativa del conocimiento pedagógico y profesional de los docentes se desarrolla en contextos auténticos de desempeño profesional, mediante la práctica y la observación de esta. Esta formación práctica no puede ser exclusivamente vista como el espacio en el cual se ejecutan saberes adquiridos, sino que representan una ocasión privilegiada para reflexionar, investigar, complementar, consolidar y cuestionar los saberes abordados en la formación inicial (Marcelo y Vaillant, 2013).

A pesar de la importancia, las oportunidades que tienen los estudiantes durante su formación inicial de actuar en contextos reales de enseñanza no parecen ser suficientes (Lacruz et al. 2023). Los planes de estudios de los Grados en Maestros en Educación

Infantil¹ y Educación Primaria² reducen estas oportunidades a una o varias asignaturas de prácticas preprofesionales en lo que se denomina *Practicum*, que supone apenas el 20% del total de la formación universitaria (50 créditos de prácticas externas, incluyendo el Trabajo Fin de Grado).

Coincidimos con Montero (2018) que la formación práctica no debe limitarse exclusivamente a la materia del *Practicum*, y en la formación inicial del profesorado han de estar presentes otro tipo de experiencias que permitan reducir distancias entre la adquisición de conocimientos teóricos y su aplicación en contextos reales de enseñanza.

En este contexto, surge la necesidad de adoptar enfoques formativos innovadores que integren teoría y práctica de manera dinámica y significativa. Uno de estos enfoques es la *Formación en Alternancia*, definida por el Consejo de Europa (1979) como «la asociación de la formación práctica obtenida a través de una actividad profesional en un puesto de trabajo, con la formación teórica adquirida en un servicio, organismo o establecimiento dedicado a la formación».

Las posibilidades para la implementación de este enfoque son diversas (Correa, 2015; Tejada, 2012). Sin entrar en detalles de los diferentes modos de hacer y entender la alternancia, cabe destacar que esta modalidad formativa promueve la combinación estructurada de aprendizaje en el aula universitaria y experiencias prácticas en entornos reales, proporcionando un enfoque global para el desarrollo de las competencias específicas de perfil profesional (Tejada, 2012).

Este enfoque que cuenta con mucha tradición en la formación profesional se adopta cada vez más en la educación universitaria ya que puede ayudar a salvar la brecha entre los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas de enseñanza. Esta modalidad la puede ser una estrategia eficaz para superar las limitaciones de la formación inicial del profesorado y mejorar el desarrollo de competencias profesionales, las reflexiones sobre la identidad preprofesional o la empleabilidad (Dean, 2023).

MÉTODO

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia docente pretende promover la formación práctica de los futuros docentes de educación infantil mediante la implementación de una estrategia metodológica basada en la alternancia que favorezca la interacción entre la teoría académica y la práctica real para potenciar el desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestros y maestras.

¹ Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

² Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

La experiencia se desarrolla en el marco de la asignatura de «*Educación Corporal a través del Movimiento*». Se trata de una materia obligatoria de 6 créditos ECTS, impartida en el primer semestre del segundo curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca. En este contexto formativo la experiencia pretende desarrollar las competencias propias de la asignatura (competencias profesionales psicomotrices), así como contribuir a la adquisición de las competencias prácticas de la titulación (Tabla 1).

Tabla 1.

Competencias

Competencias propias ³	Competencias prácticas ⁴
a) Identificar los principios y conceptos básicos de la educación psicomotriz.	i. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
b) Integrar la visión global del desarrollo motriz, cognitivo, afectivo y social del niño/a.	ii. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
c) Relacionar la educación psicomotriz con el currículo de la etapa de educación infantil.	iii. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
d) Reconocer las características del desarrollo motor de los niños/as de 0-6 años.	iv. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
e) Identificar las competencias corporales y motrices a alcanzar por los niños/as de 0-6a.	v. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
f) Conocer la evolución del juego psicomotriz en los niños/as de 0-6 años.	vi. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
g) Definir los objetivos a alcanzar y establezca los contenidos a trabajar durante la intervención psicomotriz	vii. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.
h) Diseñar actividades con una metodología propia de la psicomotricidad.	viii. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social
i) Planificar la distribución del espacio y el material en la sala de psicomotricidad	
j) Programar la duración de las diferentes fases de la sesión	
k) Establecer criterios e instrumentos de evaluación de la intervención psicomotriz	
l) Aplicar en la práctica de aula las actitudes profesionales del maestro/a (organización, normas, control, comunicación, intervención, iniciativa y autonomía, etc.).	

³ Extraídas de la Guía Docente de la asignatura (resultados de aprendizaje).

⁴ Extraídas de la Memoria de Verificación de la titulación.

Competencias propias ³	Competencias prácticas ⁴
m) Observar y evaluar al niño/a y la sesión de psicomotricidad.	
n) Reflexionar de forma crítica sobre la propia práctica y la de los demás.	

Fuente: Elaboración propia

La muestra sobre la que se implementa la experiencia se corresponde con los estudiantes matriculados en la citada asignatura en el curso 2023-2024. Participaron un total de 51 estudiantes (92% mujeres), con edades comprendidas entre los 19 y los 24 años ($x=20,1$).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se ha desarrollado en tres fases (Preparación, Alternancia y Consolidación) y en dos contextos formativos (aula universitaria y centro educativo). A continuación, la Tabla 2 sintetiza la organización de la experiencia.

Tabla 2.

Organización del desarrollo de la experiencia

Fase (Semanas)	Aula universitaria	Centro educativo
Preparación (1-4 / 4 sem.)	4 horas/semana (2 sesiones)	---
Alternancia (5-12 / 8 sem.)	2 horas/semana (1 sesión)	2 horas/semana (1 sesión)
Consolidación (13-15 / 3 sem.)	4 horas/semana (2 sesiones)	---

Fuente: Elaboración propia

La fase de «Preparación» estuvo dirigida a la impartición de contenidos teórico-prácticos sobre fundamentos básicos de la educación psicomotriz. La metodología docente empleada fue la lección magistral combinada con el desarrollo de actividades para promover la participación reflexiva e investigativa del estudiante. Durante esta fase los estudiantes trabajaron de manera individual.

Durante la fase de «Alternancia» los estudiantes estuvieron organizados en equipos de trabajo (3-5 personas) para desarrollar las actividades formativas previstas en ambos contextos. Las sesiones desarrolladas en el aula universitaria estuvieron dirigidas a trabajar los principios básicos de la intervención psicomotriz mediante actividades teórico-prácticas que implicaría a los estudiantes en la preparación de la práctica profesional. Las sesiones en el centro educativo permitieron aplicar los aprendizajes adquiridos al contexto real bajo la supervisión de la maestra-tutora. Cada equipo fue asignado a un grupo-clase, que mantuvieron durante toda la fase.

El *CEIP Claudio Albornoz de Ávila*, que ha constituido el escenario real para realizar la práctica profesional prevista en la fase de alternancia, fue seleccionado atendiendo a criterios de cercanía (10min caminando) y tamaño (3 líneas y 12 grupos de infantil). El centro está reconocido como centro de formación en prácticas de los grados de educación y está abierto a participar de experiencias de innovación en la formación de futuros maestros. La actividad fue previamente autorizada por la Delegación Provincial de Educación de Ávila y todos los participantes tuvieron que presentar certificado de carencia de delitos de naturaleza sexual.

La fase de «*Consolidación*» estuvo dirigida a afianzar los aprendizajes adquiridos durante las fases anteriores mediante la resolución de casos prácticos. Durante esta fase los estudiantes trabajaron de manera grupal.

RESULTADOS

La evaluación de la experiencia docente se basó en el análisis del grado de satisfacción de los estudiantes. Para ello, se habilitó en el aula virtual una encuesta de valoración con una única pregunta acerca de la metodología empleada en la asignatura.

En cuanto a la valoración sobre la utilidad de la experiencia, de manera general los estudiantes destacaron la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un contexto real, mejorando su comprensión de la asignatura y la adquisición de habilidades prácticas esenciales como la capacidad adaptación y resolución de problemas o el trabajo en equipo y la adapta. Asimismo, las prácticas en el centro educativo lograron una conexión directa con el entorno escolar que les permitiría entender mejor la dinámica escolar además de incrementar su confianza de afrontar desafíos reales en el aula. También, la experiencia permitió a los estudiantes confirmar su elección por los estudios y renovar el entusiasmo por la docencia.

En relación con los aspectos mejorables, algunos estudiantes mencionaron que sería interesante implementar rotaciones que permitan a los estudiantes trabajar con grupos de diferentes edades para observar diversas etapas de desarrollo, así como establecer equipos de trabajo más pequeños para una interacción más efectiva. Por otra parte, reclamaron más información previa sobre las características del grupo o los materiales disponibles y mayor supervisión y retroalimentación por parte de las maestras-tutoras.

CONCLUSIONES

La implementación de una estrategia metodológica basada en la formación en alternancia en la asignatura "Educación Corporal a través del Movimiento" ha permitido avanzar en la integración efectiva de la teoría y la práctica en la formación inicial del las maestras y maestros de Educación Infantil. Los resultados de la experiencia demuestran que esta metodología contribuye significativamente al desarrollo de competencias profesionales esenciales para la docencia, tales como la capacidad de adaptación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, al tiempo que facilita una mayor conexión con el entorno escolar.

Los estudiantes valoraron especialmente la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, destacando el impacto positivo en su comprensión de la asignatura, su confianza para afrontar desafíos en el aula y su entusiasmo renovado por la profesión docente. Estas evidencias refuerzan la idea de que las prácticas formativas que combinan contextos universitarios y escolares son fundamentales para cerrar la brecha entre la formación académica y la realidad profesional.

No obstante, los comentarios recogidos también subrayan la importancia de continuar ajustando y mejorando este enfoque. Las sugerencias de los estudiantes, como la implementación de rotaciones para trabajar con diferentes edades, la formación de equipos más pequeños, una mejor preparación inicial y una mayor supervisión por parte de las maestras-tutoras, proporcionan orientaciones valiosas para optimizar futuras experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (1979). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 11, 50.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259–275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Dean, B.A. (2023). The Value of Work-Integrated Learning for Preparing the Future Teaching Workforce. In: Winslade, M., Loughland, T., Eady, M.J. (eds) *Work-Integrated Learning Case Studies in Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6532-6_2
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Gómez-Marí, I., y Tárrega-Mínguez, R (2023). Construir la teoría a partir de la práctica en la formación inicial de maestros y maestras: Una experiencia docente. *REIDOCREA*, 12(23), 294-302. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.83041>
- Latorre, M.J. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 553–568. <https://www.jstor.org/stable/23766334>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Narcea
- Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., y Arnau-Sabatés, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. *Retos*, 43, 510–520. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303–330. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333061>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17–40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação, Santa Maria*, 35(3), 479–501. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116968010.pdf>

Las competencias digitales en docentes universitarios: un caso de estudio en centros públicos y privados

PRIETO-GUERRERO, ARACELI ¹, HERNÁNDEZ-RAMOS, JUAN PABLO ², GARCÍA-HOLGADO, ALICIA ³

¹ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0000-8370-4406](https://orcid.org/0009-0000-8370-4406)

² GRUPO DE INVESTIGACIÓN GRIAL. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0902-5453](https://orcid.org/0000-0002-0902-5453)

³ GRUPO DE INVESTIGACIÓN GRIAL. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IUCE). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9663-1103](https://orcid.org/0000-0001-9663-1103)

aracelprietogu@usal.es, juanpablo@usal.es, aliciagb@usal.es

RESUMEN

El ámbito educativo ha experimentado una transformación significativa tras la pandemia del COVID, con especial impacto en la educación superior. La transformación que tuvo lugar en las aulas y que debieron asumir, en este caso las universidades, integrando una metodología y modelo online se llevó de la manera más adecuada posible de manera general. El cambio de metodología y paradigma vislumbró el verdadero escenario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el nivel de competencias digitales que poseían por aquel momento el personal docente de las instituciones educativas. Por ello, se pretende dar a conocer en este trabajo el proyecto de tesis doctoral que se está realizando, en el que se estudia, evalúa y compara la realidad de la competencia digital percibida con la manifestada, que tienen los docentes de la universidad española pública y privada, desde un punto de vista pedagógico. Se usará en la tesis una metodología de investigación mixta, uniendo la metodología cuantitativa y cualitativa para alcanzar un diseño explicativo secuencial. Se espera dar a conocer el proyecto de tesis y se pretende obtener en ella, resultados objetivos que ayuden a identificar el verdadero nivel en competencias digitales de los docentes universitarios en modalidad online y blended.

PALABRAS CLAVE

Competencia digital, Educación superior, Docentes, Transformación educativa, Enseñanza online, Enseñanza blended, Universidades

ABSTRACT

The educational field has experienced a significant transformation after the COVID pandemic, with a special impact on higher education. The transformation that took place in the classrooms and that universities had to implement—integrating an online methodology and model—was generally carried out in the most appropriate way possible. The change in methodology and paradigm revealed the true scenario of Information and Communication Technologies (ICT) and the level of digital skills that the teaching staff of educational institutions possessed at that time. For this reason, it is intended to present in this work the doctoral thesis project that is being carried out, in which perceived digital competence is studied, evaluated and compared with the actual digital competence that university professors in Spain have, from a pedagogical point of view.

A mixed-methods approach will be used in the thesis, uniting quantitative and qualitative methodologies to achieve a sequential explanatory design. The thesis project is expected to be presented, and it is intended to obtain objective results that help identify the true level of digital competencies of university professors in online and blended formats.

KEYWORDS

Digital competence, Higher education, Teachers, Educational transformation, Teaching online, Teaching blended, Universities

INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo ha tenido un cambio de escenario significativo tras la pandemia del COVID-19 que se vivió en 2020 (Hernández-Ramos et al., 2022). En el ámbito universitario la transformación urgente de las clases presenciales a un formato online se ha llevado a cabo de una forma que se puede calificar como aceptable en términos generales, si bien las medidas tomadas se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada a priori para impartir una asignatura con una metodología completamente online (García-Peñalvo, et al, 2020). Este cambio de metodología y paradigma vislumbró el verdadero escenario relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el nivel de competencias digitales que poseían por aquel momento el personal docente de las instituciones educativas. Por todo ello, se plantea la necesidad de realizar el proyecto de tesis doctoral que se presenta en esta contribución.

En 2017, ya se encuentran diferentes publicaciones en las que se intenta conocer, evaluar y definir las competencias digitales docentes (CDD). Entre ellas, se encuentra el DigCompEdu Marco de Competencias Digitales para Educadores de la Unión Europea, en el que se recogen habilidades, capacidades o competencias para la autorreflexión sobre el nivel competencial de los docentes, y obtener de una manera objetiva un resultado para mejorar las mismas. A nivel nacional, se encuentra el Marco Común de Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), con el que se pretende diagnosticar y mejorar las competencias digitales del profesorado.

A nivel internacional, está el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Este plan es una iniciativa política renovada de la Unión Europea (UE) para apoyar una adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros de la UE a la era digital (European Commission, 2021). Con la pandemia, se vio patente en la comunidad universitaria que no solo los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) o entornos virtuales de aprendizaje (EVA) debían actualizarse y mejorar, sino, que los docentes debían desarrollar y mejorar sus competencias digitales para trabajar día a día en sus aulas (virtuales en ese momento).

La competencia digital en los docentes universitarios es una competencia profesional que sirve de base transformadora a la formación universitaria. La competencia digital docente, se puede definir como, aquel conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias propias de la profesión docente que permiten solucionar los problemas y retos educativos que plantea la denominada sociedad del conocimiento (Cabero & Palacios, 2020; Prendes & Gutiérrez, 2013; Rodríguez-García, et al., 2019).

Sin olvidar que dichas competencias digitales van ligadas a la transformación digital de las aulas. La Estrategia Europea para las Universidades y el Plan de Educación Digital 2020-2027 señalan a la transformación digital como uno de los retos a los que se enfrenta Europa. El bienestar de las futuras generaciones dependerá de las respuestas que demos a estos desafíos, incluyendo el de la digitalización (Mora- Cantallops et al., 2022).

Se han hecho diversos estudios sobre las CDD, pero se encuentran menos en el caso de las competencias en los docentes universitarios españoles. En el proyecto de tesis se decide tomar como referencia el estudio publicado por el Centro Común de Investigación (Joint Research Centre, JRC), sobre Competencias Digitales del profesorado universitario en España: un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu (Mora-Cantallops et al, 2022).

En este contexto, se pretende estudiar y comparar la realidad de la competencia digital percibida con la manifestada, que tienen los docentes universitarios de modalidad online y blended en la universidad española pública y privada, desde un punto de vista pedagógico.

MÉTODO

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que se plantean en la tesis son:

- ¿Qué nivel de competencias digitales tienen los docentes universitarios según el marco digital europeo?
- ¿Cómo perciben los docentes universitarios su nivel de competencias digitales?
- ¿Existe relación entre la competencia digital real y la percibida?
- ¿Qué factores afecta el nivel de competencias digitales?
- ¿Cómo se puede mejorar el nivel de competencias digitales de los docentes?

- ¿Se pueden mejorar estas competencias con planes de formación específicos?

HIPÓTESIS PRINCIPAL DE TRABAJO Y OBJETIVOS

El *objetivo principal* de esta contribución es: Dar a conocer el proyecto de tesis doctoral que tiene como *hipótesis principal*:

La percepción del nivel CDD es mayor que las competencias digitales reales o manifestadas en el profesorado en modalidad *online* y *blended* de la universidad española. Las competencias digitales están influenciadas por diversos factores como la tipología de centro, los planes de formación para docentes de la institución, modalidad de docencia, rama de conocimiento, género y otras que podrán ser identificadas a lo largo de la investigación.

Para poder contestar a las preguntas de investigación que se han realizado, se han marcado los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar el nivel de competencias digitales docentes en profesorado universitario en modalidad *online* y *blended* en la universidad española, y detectar factores influyentes.

Objetivos específicos:

1. Comprobar la percepción de competencias digitales de docentes de universitarios mediante un cuestionario cuantitativo.
2. Analizar a través de métodos cualitativos el nivel real de las competencias digitales de docentes universitarios.
3. Conocer factores influyentes que afectan en el nivel de competencias digitales de los docentes.
4. Detectar buenas prácticas docentes para reconocer y fomentar el nivel de competencias digitales de los docentes universitarios.
5. Proponer un plan de formación continuo en el que se den pautas de mejora y aplicación educativa de las competencias digitales en la universidad para favorecer el nivel de competencias digitales del profesorado.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología seleccionada para realizar en este proyecto de tesis trata de metodología de investigación mixta (Guetterman et al., 2015). Utilizando un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), que implica la recopilación y el análisis de datos cuantitativos, seguido de la recopilación y el análisis de datos cualitativos (Steckler et al., 1992).

La metodología mixta, se compone indistintamente de la metodología cuantitativa, permite examinar los datos de manera científica, o más específicamente en forma numérica, generalmente con ayuda de técnicas estadísticas; y de la metodología cualitativa que ofrece una visión más cercana y contextualizada de la realidad (Sánchez-Gómez et al., 2019).

La unión entre ambas metodologías aportará un doble análisis de datos, puesto que se trata de recoger información de gran relevancia para obtener y analizar tanto la percepción de la población objetivo, como el nivel real o manifestado que tienen en CDD. Durante el desarrollo de la investigación, la metodología tendrá diferentes fases en las que se usarán diversas técnicas de estudio. La primera fase que se realizará es la definición, compuesta de distintas secciones de estudio. Es prioritario comenzar esta investigación con una revisión sistemática de la literatura en la que recoger las últimas publicaciones realizadas con respecto al tema de CDD universitarios desde el año 2014. La revisión sistemática de literatura es un método sistemático para identificar, evaluar e interpretar el trabajo de académicos y profesionales en un campo elegido. Su propósito es identificar lagunas en el conocimiento y necesidades de investigación en un campo concreto (García- Peñalvo, 2022).

La revisión sistemática es la base que asienta las nuevas propuestas científicas para abarcar todos los ámbitos de una temática y marca el camino que va a tomar un estudio académico de gran alcance. Como indica, García-Peñalvo (2022), las revisiones de literatura no son una excepción, por tanto, para que un trabajo de revisión se considere una investigación científica, este debe ser sistemático, es decir, debe resumir y analizar la evidencia estructurada, explícita y sistemáticamente respecto de unas preguntas de investigación planteadas.

Así mismo, se opta por la tipología de revisión integrativa y/o estudios mixtos en la que se revisa estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, combinando literatura teórica y empírica para tener un amplio espectro de información de la que partir.

La segunda fase será el estudio cuantitativo, se definirá la población objeto de estudio, que como se ha comentado son docentes universitarios, la dimensión de estudio que es la competencia digital docente, se elegirá un instrumento para cuantificar esta dimensión realizando un análisis de los instrumentos con mayor calidad que existente actualmente y/o la creación de un instrumento. En esta fase se pretende recoger los datos necesarios para poder cuantificar y analizar los datos mediante la estadística.

La fase tercera, será la fase cualitativa, los participantes de esta fase son la población objeto de estudio de la fase anterior. En la que se usarán técnicas como las entrevistas y los *focus group*. Estas técnicas requieren posteriormente un análisis de estudio en el que se interpreten los datos de manera objetiva, extrayendo la información de los instrumentos que se usen y catalogando en diversos bloques con sus respectivos ítems que faciliten la conclusión crítica y científica de los datos recogidos. Con esta fase se recogerá más información proveniente de la percepción, reflexión e interpretación del tema.

En la cuarta fase, conexión entre los resultados cuantitativos y cualitativos se recopilarán todos los datos obtenidos de este conjunto mixto de metodologías, analizando específica y detalladamente para obtener datos y resultados, con un grado mayor de objetividad.

A partir de los resultados que se obtengan, se definirán buenas prácticas docentes y una formación en CDD. Por último, mencionar que se seguirá en todo momento el código ético

para el tratamiento de los datos establecidos por British Educational Research Association (BERA) (2018).

RESULTADOS PREVISTOS

El resultado previsto a alcanzar en esta contribución es dar a conocer el proyecto de tesis doctoral que estudia el nivel de competencias digitales de docentes universitarios en modalidad *online* y *blended* en la universidad española.

La investigación se encuentra actualmente en la primera fase de revisión sistemática de la literatura, lo que hace imposible que se tengan recogidos los resultados del estudio. Sin embargo, los resultados que se esperan alcanzar al finalizar todas las fases de la planificación temporal establecida son:

- Averiguar el nivel real o manifestado de las CDD
- Obtener el nivel de CDD percibida por los propios docentes
- Investigar qué factores influyen en el nivel de competencia digital
- Indagar las buenas prácticas docentes existentes

CONCLUSIONES

La pandemia del COVID-19 ha evidenciado la necesidad crítica de competencias digitales entre el profesorado universitario. La competencia digital docente no solo es un requisito profesional, sino un elemento clave para la adaptación a la enseñanza en entornos virtuales y la mejora de la calidad educativa.

Esta propuesta de investigación busca generar un análisis profundo y riguroso sobre la competencia digital del profesorado universitario, aportando resultados que permitan identificar buenas prácticas y diseñar planes de formación que contribuyan a cerrar las brechas detectadas. Con ello, se pretende avanzar hacia un modelo de enseñanza superior más adaptado a los retos digitales actuales, favoreciendo tanto la labor docente como el aprendizaje del alumnado en un contexto cada vez más tecnológico y globalizado. Además, de reflexionar y concienciar en la importancia de desarrollar las CDD en el profesorado, para mejorar su docencia, favoreciendo al proceso de enseñanza-aprendizaje e innovar con recursos actualizados como puede ser la Inteligencia Artificial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research (4th ed.)*. <https://bit.ly/3F8UmmW>
- Cabero Almenara, J., Palacios Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

- Cabero Almenara, J., Palacios Rodríguez, A., Romero Tena, R., Barroso Osuna, J. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 137- 158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- European Commission. (2020). *Comunicación de la Comisión sobre una Estrategia europea para las Universidades*. <https://acortar.link/TYpWHj>
- European Education Area. (26 de enero de 2025). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. <https://acortar.link/epfn6U>
- García-Peñalvo, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 4-9. <https://doi.org/10.14201/eks.11641>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554-561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Hernández-Ramos, J. P., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Innovación en la formación del profesorado universitario con un formato SPOC enriquecido. En S. Olmos Migueláñez, M. J. Rodríguez Conde, A. R. Bartolome Pina, J. Salinas, F. J. Frutos Esteban, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp. 26-40). Octaedro.
- INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. <https://acortar.link/RKsxc>
- Mora-Cantallops, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J.R., Camarillo Casado, J., Sota Eguizábal, J.M., Velasco, J.R. and Ruiz Martínez, P.M. (2022). Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu. Publications Office of the European. <https://bit.ly/3PUHxW>
- Prendes Espinosa et al (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, (56). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Redecker, C., Punie, Y. (2020). Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu. <https://bit.ly/3WBxDel>

- Rodríguez García, A.M., Raso Sánchez, F., Ruiz Palmero, J. (2019). Digital competence, higher education and teacher training: a metaanalysis study on the Web of Science. *Revista de Medios y Educación*, (54). <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Sánchez-Gómez, M. C., Hernández-Ramos, J. P., & Costa, A. P. (2019). Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: El Caso de la Educación. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 8(1), 12-17. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1>.
- Steckler, A., McLeroy, K. R., Goodman, R. M., Bird, S. T., & McCormick, L. (1992). Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods: An Introduction. *Health Education Quarterly*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/109019819201900101>

Problemas con más de una solución en el fomento de las competencias matemáticas transversales

AFONSO, PAULO ¹

¹ INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO - POLYTECHNIC UNIVERSITY - PORTUGAL.
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9197-1122](https://orcid.org/0000-0002-9197-1122)

pjmafonso@gmail.com

RESUMEN

Este texto se basa en una experiencia docente innovadora en el contexto universitario de la formación inicial docente. Se centra en la temática de la resolución de problemas con problemas matemáticos que permiten más de una solución, para que los futuros docentes puedan desarrollarse profesionalmente a nivel de diversas habilidades matemáticas transversales: comunicación matemática, conexiones matemáticas, razonamiento matemático, representaciones matemáticas y pensamiento computacional.

La metodología utilizada fue naturalista, con recolección de datos de carácter cualitativo. Los sujetos investigados fueron dieciocho futuros profesores de Matemáticas de los primeros años de la enseñanza básica, quienes resolvieron un conjunto de tres problemas matemáticos, en grupos de tres o cuatro elementos. El docente asumió el rol de investigador participante. Los sujetos reconocieron que las tareas tenían un enorme potencial pedagógico ya que permitían a varios solucionadores presentar sus argumentos matemáticamente válidos en defensa de sus resoluciones. Serían así un potente recurso para fomentar la comunicación matemática entre los estudiantes y potenciar su sentido crítico y creativo. Se pudo comprobar que la Matemática permite múltiples conexiones y las tareas abordadas permitieron explorar el pensamiento computacional y visitar algunos conceptos matemáticos, como las regularidades, algunos criterios de divisibilidad o las potencias de exponentes naturales.

PALABRAS CLAVE

Problemas con más de una solución, resolución de problemas, formación inicial de profesorado

ABSTRACT

This text is based on an innovative teaching experience in the university context of initial teacher training. It focuses on the theme of problem solving with mathematical problems that allow more than one solution, so that future teachers can develop professionally at the level of various transversal mathematical skills: mathematical communication, mathematical connections, mathematical reasoning, mathematical representations and computational thinking.

The methodology used was naturalistic, with data collection of a qualitative nature. The subjects investigated were eighteen future Mathematics teachers from the first years of basic schooling, who solved a set of three mathematical problems, in groups of three or four elements. The teacher assumed the role of participating researcher. The subjects recognized that the tasks had enormous pedagogical potential as they allowed several solvers to present their mathematically valid arguments in defense of their resolutions. Thus, they would be a powerful resource for promoting mathematical communication among students and for promoting their critical and creative sense. It was possible to verify that Mathematics allows multiple connections and the tasks addressed allowed the exploration of computational thinking and revisiting some mathematical concepts, such as regularities, some divisibility criteria or the powers of natural exponents.

KEYWORDS

Problems with more than one solution, problem solving, initial teacher training

INTRODUCCIÓN

Este texto relata un episodio de aula ocurrido en el contexto de la formación inicial del profesorado, en la unidad curricular de Resolución de Problemas y Heurística. Este curso aborda el tema de la resolución de problemas desde una triple perspectiva: objetivo, proceso y habilidad básica (Branca, 1980), objetivo, capacidad o estrategia (Novais & Cruz, 1987), motivación, aplicación o contexto de aprendizaje (Mota & Guimarães, 1990) u objetivo, metodología o contenido (Abrantes et al., 1994).

Teniendo en cuenta Abrantes et al. (1944), desde la perspectiva del contenido, los futuros docentes se enfrentan al concepto de problema, comparándolo con el concepto de ejercicio y tarea exploratoria o de investigación (Ponte, 2003). Se exploran tipos de problemas (de un paso, de dos pasos o más pasos, de proceso, de aplicación, de contenido y de rompecabezas) (Charles et al., 1987). Se da especial énfasis a los modelos de resolución de problemas de Pólya (1978), Borralho (1990) y Schoenfeld (1985) y se exploran algunas estrategias de resolución (ensayo y error, tabla de doble entrada, descomposición de problemas en sus partes constituyentes, esquema o figura, descubrimiento de un patrón o regularidad o resolución desde el final hasta el principio) (Vale & Pimentel, 2024). Como instrumentos de evaluación de problemas, siempre con el objetivo de promover la capacidad metacognitiva de los futuros docentes, se explora la escala holística focalizada, informes, inventarios de actitudes, etc. (Charles et al., 1987).

Desde la perspectiva de la metodología, se utiliza la resolución de problemas de manera que la Matemática pueda ser vista como la Ciencia de las Conexiones (Afonso, 2008), ya que, a partir de los problemas, se exploran e interconectan otros contenidos matemáticos asociados a los primeros años de escolarización, como por ejemplo, los números figurados y los diversos niveles de Kieren (1993) sobre el concepto de número racional representado en forma de fracción o las potencias de exponente natural.

Por último, como objetivo o propósito, la resolución de problemas pretende proporcionar a los futuros profesores más habilidades como solucionadores de problemas. Se pretende inculcarles un espíritu crítico y creativo, fomentar la capacidad de pensar en voz alta y de justificar, por escrito u oralmente, su toma de decisiones a través de argumentos matemáticamente válidos. El énfasis de la comunicación matemática es, por lo tanto, uno de los principales objetivos a tener en cuenta en esta unidad curricular.

Así, el docente que investigaba sus prácticas quiso comprender cómo sus alumnos, futuros docentes, resolvían problemas con más de una solución en pequeños grupos, utilizando la técnica del pensamiento en voz alta y la comunicación oral entre pares, evidenciando una actitud metacognitiva hacia sus procesos de resolución (García-Valcárcel & Afonso, 2007).

MÉTODO

Teniendo como objetivo que los futuros docentes se involucraran con problemas que contemplan más de una solución y que permiten adaptaciones al 1º y al 2º Ciclo de Educación Básica, se les propuso un conjunto de tres tareas, en una metodología de trabajo colaborativo (grupos de 3 a 4 elementos), cuyas respuestas debían ser presentadas oralmente al resto de la clase. En el periodo dedicado a la reflexión sobre las respuestas obtenidas, el docente pretendió destacar cómo tareas de este tipo podrían desarrollar diversas habilidades matemáticas transversales (DGE, 2021), como la comunicación matemática, las conexiones matemáticas, el razonamiento matemático, las representaciones matemáticas, así como el pensamiento computacional. Los datos obtenidos han sido, pues, cualitativos en esta opción naturalista de recogida de datos, una vez que el docente investigador utilizó la observación descriptiva como técnica para la recogida de las respuestas orales de sus alumnos, futuros profesores (Evertson & Green, 1986) y las registró en la pizarra del aula.

RESULTADOS

El docente asumió deliberadamente el rol de realizar los respectivos registros en la pizarra para su posterior análisis. Así, la primera tarea es la de la figura 1:

Figura 1.

Primera tarea

A	B	C
D		
E		

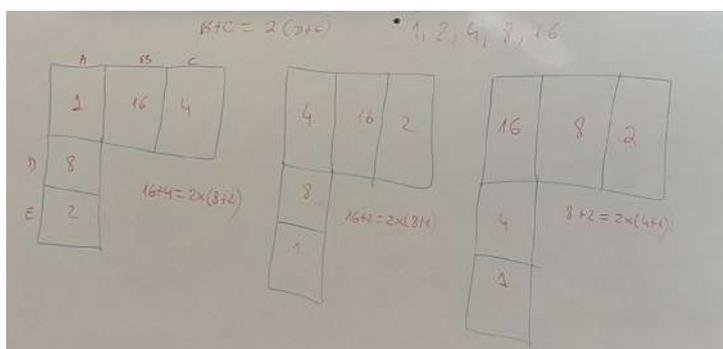
Usa los números: 1, 2, 4, 8 y 16, sin repetirlos, de modo que $B + C = 2 \times (D + E)$

Fuente: Elaboración propia

Después de un corto período de tiempo, se invitó a los grupos a presentar sus resoluciones, y surgieron las que se muestran en la figura 2:

Figura 2.

Respuestas a la primera tarea



Fuente: Elaboración propia

Además de estas tres resoluciones, que el profesor anotó en la pizarra, también había otras que intercambiaban los valores de B por C o D por E, como las que se muestran en la figura 3. Por ejemplo, en el caso de que A valga 1:

Figura 3.

Respuestas múltiples cuando A=1

1	16	4
2		
8		

1	4	16
2		
8		

1	4	16
8		
2		

Fuente: Elaboración propia

Cuando el docente les preguntó cómo habían obtenido estas soluciones, casi todos mencionaron la estrategia de ensayo y error, pero un grupo se refirió al criterio de divisibilidad por 3:

- "La suma de todos los números es 31. Nuestro estudio se basó en saber cuándo nos quedaba un múltiplo de 3, colocando uno de los cinco números en la posición A. Esto sucedió con 1, 4 y 16, porque $31 - 1 = 30$; $31 - 4 = 27$ y $31 - 16 = 15$. Por lo tanto, $30 = 20 + 10$; $27 = 18 + 9$ y $15 = 10 + 5$ ".

Esta intervención fue consensuada por la clase y retomando las tres resoluciones que el profesor había anotado en la pizarra del aula (figura 4), preguntó qué tipo de números se podían colocar entonces en el cuadrado A para que esto ocurriera:

Figura 4.

Respuestas a la primera tarea

1	16	4	4	16	2	16	8	2
8			8			4		
2			1			1		

Fuente: Elaboración propia

Inmediatamente se mencionaron las potencias de base 2, con exponente par: 2^0 , 2^2 y 2^4 . Un estudiante también agregó que serían las tres primeras potencias de base 4, es decir: 4^0 , 4^1 y 4^2 .

Luego, el profesor desafió a la clase con una segunda tarea (figura 5):

Figura 5.

Segunda tarea

A	B	C
D		
E		

Usa los números: 1, 3, 9, 27 y 81, sin repetirlos, de modo que $B + C = 3 \times (D + E)$

Fuente: Elaboración propia

De nuevo, un elemento del grupo que en la tarea anterior se había referido a la divisibilidad por 3, ahora se refería a la divisibilidad por 4. Cuando el maestro le pidió que especificara su sugerencia, dijo lo siguiente:

- "Al restar uno de los 5 números de la suma de todos ellos, el resultado debe ser un múltiplo de 4. Dividiendo por 4 se obtienen 4 grupos de igual valor y uniendo 3 de ellos se obtiene tres veces más que el otro grupo".

El profesor, al pedir para recordar los criterios para la divisibilidad de un número por 4, encontró que la clase solamente conocía que un número es divisible por 4 si sus dos últimos dígitos forman un número divisible por 4. A este criterio el profesor añadió lo siguiente:

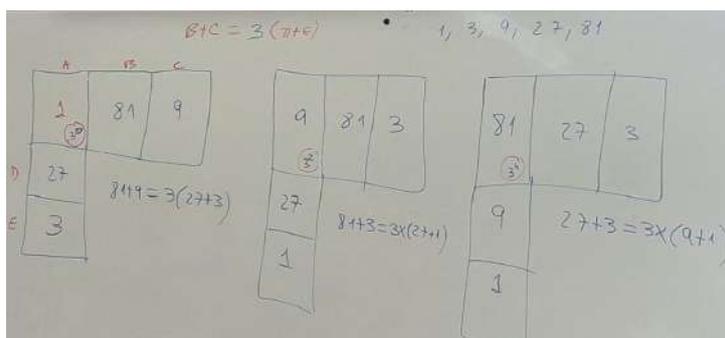
- "Un número es divisible por 4 si la suma del dígito de las unidades por el doble del dígito de las decenas da un número divisible por 4".

Como ejemplo, mencionó el número 2068, afirmando que $8 + 2 \times 6 = 20$ y 20 es divisible por 4.

Unos 5 minutos después de esta reflexión, aparecieron las siguientes resoluciones, que el profesor también registró en la pizarra (figura 6):

Figura 6.

Respuestas a la segunda tarea



Fuente: Elaboración propia

Cuando se pidió a otro grupo que verbalizara si, en efecto, habían hecho el estudio de la divisibilidad por 4, se sugirieron las siguientes operaciones aritméticas:

- $121 - 1 = 120 = 4 \times 30 = 90 + 30; 90 = 3 \times 30.$
- $121 - 9 = 112 = 4 \times 28 = 84 + 28; 84 = 3 \times 28.$
- $121 - 81 = 40 = 4 \times 10 = 30 + 10; 30 = 3 \times 10.$

Después de concluir, de nuevo, sobre las posibilidades de intercambio de los números por los espacios B, C o D y E, se le pidió a la clase que identificara los números que podrían estar en la celda A. Una vez más se mencionó que serían las potencias con un exponente par, pero ahora la base de las potencias sería 3. Por lo tanto, serían $3^0, 3^2$ y 3^4 .

A la vista de estos dos ejemplos ya explorados, el profesor también pidió a la clase que resolviera la siguiente tarea (figura 7):

Figura 7.

Tercera tarea

A	B	C
D		
E		

Usa los números: 1, 5, 25, 125 y 625, sin repetirlos, de modo que $B + C = 5 \times (D + E)$

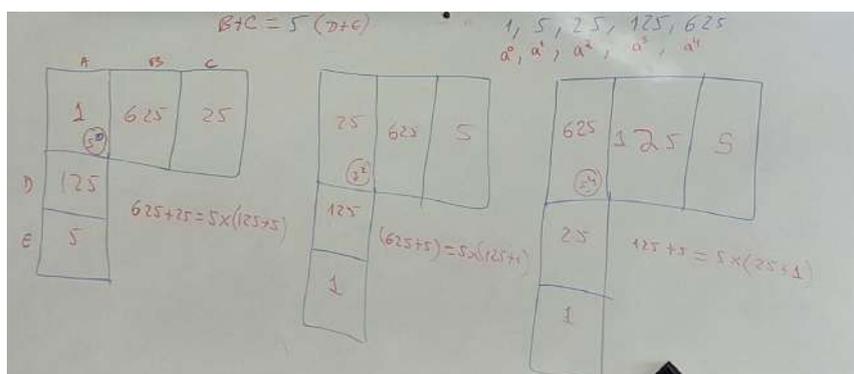
Fuente: Elaboración propia

Un estudiante mencionó, de inmediato, que en la celda A se utilizarían las potencias base 5 con exponentes pares, es decir: $5^0, 5^2$ y 5^4 , que corresponderían a los números 1, 25 y 625.

Aquí están las respuestas que todos los grupos pudieron obtener de inmediato y que el profesor volvió a anotar en la pizarra del aula (figura 8):

Figura 8.

Respuestas a la tercera tarea



Fuente: Elaboración propia

Esta tarea sirvió para recordar el criterio de divisibilidad de un número por 6, ya que se afirmaba que:

- $781 - 1 = 780$, que es divisible por 2, porque es par y por 3 porque la suma de sus dígitos es múltiplo de 3. Lo mismo pasaba con $781 - 25 = 756$ y con $781 - 625 = 156$.

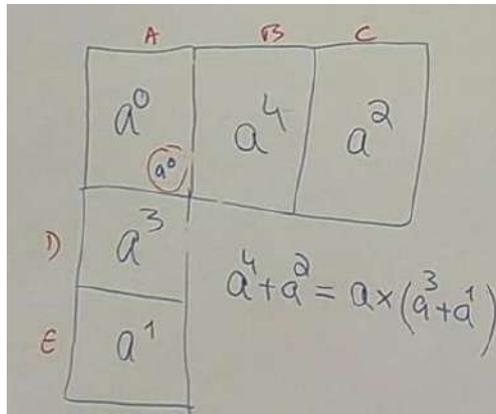
Finalmente, el profesor pidió a la clase que descubriera un algoritmo que sirviera como ley general para otros casos similares a los que se habían explorado.

Así, en el caso de que la celda A contuviera la primera potencia de la secuencia de números en estudio, siempre sería un caso de éxito asignar las celdas restantes a las siguientes potencias, independientemente de la base (a) que se estuviera explorando:

La celda B recibiría a^4 ; la celda C: a^2 ; la celda D: a^3 y la celda E recibiría a^1 . De hecho, se podría concluir que: $a^4 + a^2 = a \times (a^3 + a^1)$, (figura 9):

Figura 9.

Generalización para el caso de potencia a^0 en la celda A

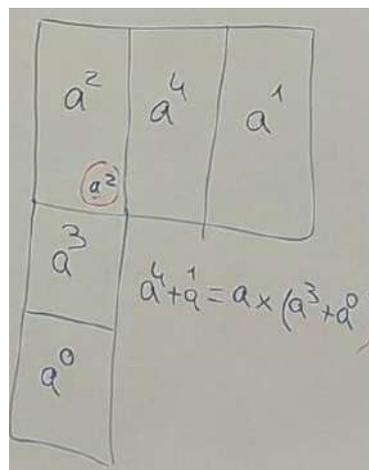


Fuente: Elaboración propia

A su vez, cuando la tercera potencia de la secuencia numérica en cuestión (a^2) se colocó en la celda A, las siguientes potencias restantes con esa base podrían colocarse así: La celda B recibiría a^4 ; la celda C: a^1 ; la celda D: a^3 y la celda D recibiría a^0 . De hecho, se podría concluir que: $a^4 + a^1 = a \times (a^3 + a^0)$, según un nuevo registro que el profesor colocó en la pizarra del aula (figura 10):

Figura 10.

Generalización para el caso de potencia a^0 en la celda A



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, cuando la potencia a colocar en la celda A es a^4 , las cuatro potencias restantes podrían distribuirse así:

La celda B recibiría a^3 ; la celda C: a^1 ; la celda D: a^2 y la celda D recibiría a^0 . Se podría concluir que: $a^3 + a^1 = a \times (a^2 + a^0)$, (figura 11):

Figura 11.Generalización para el caso de la celda A con potencia a^4

a^4	a^3	a^1
a^2	$a^3 + a^1 = a \times (a^2 + a^0)$	
a^0		

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

En la parte final de la clase, el docente invitó a sus futuros docentes a reflexionar y discutir el potencial de estas tareas en tres temas: (a) las concepciones sobre cuáles pueden ser buenas tareas matemáticas para promover el aprendizaje, (b) su conexión con las habilidades matemáticas transversales y (c) los contenidos matemáticos revisitados.

Las intervenciones que surgieron valoraron el potencial pedagógico e innovador de las tareas, ya que permitieron más de una solución y, así, permitieron que varios estudiantes presentaran argumentos matemáticos válidos para justificar las soluciones obtenidas, fomentando la comunicación matemática. También se mencionó que este tipo de tareas rompe con la tradición de que las tareas tengan una sola solución en Matemáticas y también se analizó el papel activo que tendrán los solucionadores en la construcción de su aprendizaje, desde una perspectiva de enseñanza exploratoria (Oliveira et al., 2013).

Por otro lado, el tema de la resolución de problemas puede enriquecerse con tareas de esta naturaleza, ya que los futuros docentes reconocieron que pusieron en práctica las etapas del modelo de Pólya, con especial énfasis en la última, que es la verificación de la solución encontrada y si es única o no.

También se destacó que tareas de esta naturaleza promueven el razonamiento matemático de los solucionadores, así como su pensamiento crítico y creativo, en la valoración crítica que deben realizar frente a las resoluciones de otros solucionadores.

En última instancia, tareas de esta naturaleza, que involucran regularidades numéricas y reconocimiento de patrones, se pueden asociar con el tema del pensamiento computacional, en la medida en que también implican los subtemas de abstracción, descomposición, algorítmica y depuración (DGE, 2021).

En los conceptos revisitados, los futuros maestros hicieron referencia a los patrones y regularidades, las potencias de exponente natural y los criterios de divisibilidad por dos, tres, cuatro y seis, así como los conceptos de doble, triple y quintuple y de mitad, tercera y quinta parte.

En resumen, este conjunto de tareas abiertas, que permiten más de una solución, fue reconocido como un activo formativo importante y puede contribuir, en particular, a su desarrollo profesional (Afonso et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Leal, L., & Veloso, E. (1994). Pode Haver um Currículo de Matemática Centrado na Resolução de Problemas? In D. Fernandes, A. Borralho & G. Amaro (Eds.), *Resolução de Problemas: Processos Cognitivos, Concepções de Professores e Desenvolvimento Curricular* (pp. 239-252). Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, P. (2008). *O Mundo Mágico das Conexões Matemáticas*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Afonso, P., Alveirinho, D., Filipe, J., & Santos, N. (2020). Problemas com mais do que uma solução – seu contributo para o desenvolvimento metacognitivo dos estudantes e da sua capacidade de comunicar matematicamente. *Revista de Educação Matemática*, [s. l.], v. 17, p. e020031, 2020. DOI: 10.37001/remat25269062v17id294.
- Borralho, A. (1990). Resolução de problemas – metacognição: um possível modelo. *PROFMAT 90, Actas*, vol. II. (pp. 165-174). APM.
- Branca, N. (1980). Problem Solving as a Goal, Process and Basic Skill. In S. Krulik (Ed.), *Problem solving in school mathematics – Yearbook* (pp. 3-8). NCTM.
- Charles, R., Lester, F., & O’Daffer, P. (1987). *How to Evaluate Progress in Problem Solving*. NCTM.
- Direção Geral de Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – Matemática 5.º ano*. DGE
- Evertson, C. & Green, J. (1986). Observation as Inquiry Method. In Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of research of teaching* (pp. 162-213). Macmillan
- García-Valcárcel, A. & Afonso, P. (2007). La formación metacognitiva de futuros profesores de matemáticas a través de la utilización del video. In R. Vila (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el espacio europeo de educación superior* (pp.109-128). Marfil.
- Kieren, T. (1993). Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding. In T. P. Carpenter, E. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Rational numbers: An integration of research* (pp. 49–84). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mota, G. & Guimarães, H. (1990). Resolução de Problemas. Relatório acerca do Grupo de Discussão N.º 3 do Encontro Nacional de Professores de Matemática. *PROFMAT 90, Actas*, vol. I. (pp. 81-86). APM.

- Novais, A. & Cruz, N. (1987). *O Ensino e o Desenvolvimento das Capacidades Metacognitivas. Aprender a Pensar*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Projecto Dianóia.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. *Quadrante*, Vol. XXII, N.º 2, (pp. 29-53).
- Pólya, G. (1978). *A Arte de Resolver Problemas*. Interciência.
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *PROFMAT 2003, Actas*, (CD-ROM, pp. 25-39). APM.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Press.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In P. Palhares (Coord.). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*, (pp. 7-51). LIDEL.

Línea Temática 2

Métodos de Investigación en Educación

Autoevaluación de competencias: metacognición y la autorregulación en el desarrollo de la asignatura de Estadística

QUISPE-CONTRERAS, KATHERINE ¹, SOTO-GÓMEZ, VALERIA ², GONZÁLEZ-CATALÁN, FELIPE ³

¹ UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6898-3574](https://orcid.org/0000-0001-6898-3574)

² UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-5911-9267](https://orcid.org/0009-0007-5911-9267)

³ PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. U. DE BARCELONA. 0000-0003-1153-1723

kquispe@ub.edu, valesotog@ub.edu, felipe.gonzalez.c@ub.edu

RESUMEN

Este estudio surge de la necesidad de comprender la evaluación como una oportunidad para el aprendizaje, destacando la importancia de los procesos autoevaluativos. La metodología empleada es de carácter mixto que inicia con una fase cualitativa y continúa con una cuantitativa. En concreto, para implementar esta iniciativa se recogió información referida al nivel de desarrollo de las competencias asociadas a investigación y al aprendizaje de la disciplina, en la asignatura de estadística para el grado de Pedagogía. Los resultados de la primera fase revelaron que la mayoría de los estudiantes considera que la autoevaluación permite una valoración personal del trabajo y el reconocimiento del aprendizaje, aunque algunos expresaron dudas sobre su propia capacidad para autoevaluarse. En la segunda fase, se identificaron fortalezas y áreas de mejora en la organización de las actividades de aprendizaje y en la aplicación de conceptos estadísticos. En conclusión, la implementación permitió identificar áreas de mejora en la asignatura, como la necesidad de formación en protección de datos y el uso ético de la inteligencia artificial. Además, la autoevaluación se reveló como una herramienta valiosa para la reflexión, la metacognición y la toma de decisiones.

PALABRAS CLAVE

Autoevaluación, competencias investigativas, metacognición.

ABSTRACT

This study arises from the need to understand assessment as an opportunity for learning, highlighting the importance of self-assessment processes. The methodology employed is mixed, starting with a qualitative phase and continuing with a quantitative one. Specifically, in order to implement this initiative, information was collected on the level of development of the competencies associated with research and learning of the discipline in the subject of statistics for pedagogy. The results of the first phase revealed that most students consider self-evaluation to allow for personal assessment of work and recognition of learning, although some expressed doubts about their own ability to self-assessment. In the second phase, strengths and areas for improvement were identified in the organization of learning activities and the application of statistical concepts. In conclusion, the implementation allowed for the identification of areas for improvement in the course, such as the need for training in data protection and the ethical use of artificial intelligence. Additionally, self-evaluation was revealed to be a valuable tool for reflection, metacognition, and decision-making.

KEYWORDS

Self-evaluation, research competencies, metacognition.

INTRODUCCIÓN

La evaluación en la educación superior suele entenderse como un procedimiento particularmente administrativo (Nieminen, 2021), sin reconocer plenamente su valor formativo. Sin embargo, el feedback desempeña un rol esencial para estudiantes y docentes (Rickey et al., 2023), al constituir un espacio de mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje (Peinado et al., 2021; Yan & Carless, 2022). Junto a ello, la metacognición cobra relevancia al facilitar la autorreflexión y la organización del pensamiento, lo que permite planificar, tomar decisiones y redirigir acciones (Černočová & Selcuk, 2020). Este proceso abarca tanto lo que ya se sabe cómo lo que aún se necesita aprender.

Para fomentar la metacognición en contextos formativos, la autoevaluación se propone como práctica clave, pues impulsa el aprendizaje y fortalece la autorregulación (Nieminen, 2021). Asimismo, promueve la capacidad de reflexión, la autodirección de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico, crítico y reflexivo (Uus et al., 2022). Mediante la autoevaluación, los alumnos pueden identificar fortalezas y áreas de mejora, incrementando así la conciencia de su propio proceso de aprendizaje (Yan et al., 2020), pero además creemos que representa una herramienta para el profesorado pues informa sobre aspectos específicos de las asignaturas (organización, percepción de aprendizaje, etc.).

En este sentido, la presente innovación docente se centra en la autoevaluación de competencias en la asignatura “Estadística aplicada a la Educación”, impartida en el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, enmarcado en el proyecto de evaluación por competencias (RIMDA-E). Con ello, se busca avanzar de una evaluación formativa — centrada en competencias— hacia una evaluación como aprendizaje (Santos Guerra, 2007), de modo que el acto de evaluar se convierta en una experiencia formadora. Así, se promueve

el fortalecimiento de la metacognición y la autorregulación, elementos esenciales para un aprendizaje significativo.

MÉTODO

EL propósito de este trabajo es analizar cómo la autoevaluación de competencias fomenta la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos, la toma de conciencia de lo aprendido y la identificación de oportunidades de mejora en estudiantes universitarios de estadística. Para esto se ha implementado una metodología mixta (Creswell & Plano, 2018) en el marco de un estudio intrínseco de caso (Stake, 1999). A partir de la información recogida se hizo un análisis del contenido cualitativo lo que, posteriormente, posibilitó la construcción y aplicación del instrumento de autoevaluación. Todo esto fue implementado en un grupo de estudiantes de la asignatura de “Estadística aplicada a la Educación” del grado de Pedagogía, desarrollándose en dos fases, las que se detallan a continuación.

ETAPA 1. CUESTIONARIO EXPLORATORIO

En esta etapa se diseñó y aplicó un cuestionario con el propósito de explorar las experiencias previas del estudiantado en el ámbito de la autoevaluación. Para ello, a partir de constructos teóricos, se crearon preguntas abiertas y con escala tipo Likert que permitiesen recoger las valoraciones dadas a dichas experiencias por parte del estudiantado.

Para la validación de este cuestionario, se realizó una primera versión por parte del equipo investigador, seguido de una sesión de asesoría con la responsable del área de Evaluación por Competencias del Proyecto Institucional de Fomento de la Calidad Docente en la Facultad de Educación (RIMDA E). Tras esta sesión se acordaron modificaciones al instrumento, obteniendo una segunda versión de este, la cual fue revisada y evaluada por dos expertos para su validación. El perfil de estos expertos es en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, específicamente en el ámbito de Evaluación de Aprendizajes. Con las sugerencias de los expertos se procedió a una última revisión y modificación del instrumento para su aplicación.

En esta instancia, quienes dieron respuesta al instrumento fue un grupo de 15 estudiantes que se encontraban matriculados en la asignatura. Los participantes cursaban, en su mayoría, el segundo año del grado, existiendo un 20% que pertenecía a cursos superiores. El 80% corresponde a personas que se identifican con el género femenino, 13,3% masculino y 6,7% No binario. La edad media es de 21,67 años ($\sigma=2,44$), el rango de edades está entre los 19 y 29 años. Todos los estudiantes han tenido experiencias previas de autoevaluación, realizándolas frecuentemente o algunas veces.

ETAPA 2. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A partir de los resultados de la primera etapa, se diseñó un instrumento para la autoevaluación de las competencias trabajadas en la asignatura. Para ello, se seleccionaron 4 de las seis competencias planteadas en el plan docente, considerando el nivel de desarrollo

que pueden adquirir en el transcurso de la asignatura. Estas son: “Compromiso ético” (separado en dos subdimensiones: en la investigación y en el aprendizaje), “Responsabilidad con el proceso de aprendizaje”, “Capacidad comunicativa”, y, “Conocimiento y aplicación de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis en Pedagogía”.

Cada competencia se definió como una dimensión, con una cantidad variable de ítems, permitiendo a los estudiantes posicionarse en una escala de 0 a 5 puntos donde 0 es “Nada desarrollado” y 5 es “Muy desarrollado”. Además, se incluyó una pregunta abierta para que el estudiantado pueda explicar la valoración e indicar qué aspectos mejorarían para alcanzar un mayor nivel de desarrollo de cada competencia.

La validación de este instrumento se realizó mediante una primera valoración del equipo de profesores e investigadores del RIMDA-E, quienes aportaron perspectivas que permitieron una primera modificación al instrumento. Posteriormente, esta versión fue evaluada por dos expertos en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, específicamente en el área de Evaluación de Aprendizajes e Instrumentos de Medición y Evaluación Educativa. Tras considerar y aplicar las sugerencias proporcionadas por los expertos, se concluyó el proceso de construcción del instrumento.

RESULTADOS

CUESTIONARIO EXPLORATORIO

Respecto de las experiencias previas con la autoevaluación, los resultados reflejan cómo ha sido el acercamiento del estudiantado en esta temática. Los participantes, en su mayoría de segundo año de Pedagogía, declararon tener experiencias previas con la autoevaluación, además, la mayoría considera que la autoevaluación debería ser parte de las calificaciones ya que permite una valoración personal del trabajo y el reconocimiento del aprendizaje alcanzado. También destacaron la importancia de la honestidad y la coherencia en este proceso para identificar áreas de mejora. Sin embargo, algunos expresaron dudas sobre su capacidad para autoevaluarse, argumentando falta de cualificación o la necesidad de una evaluación externa para garantizar validez: “Creo que no, porque no soy un profesional cualificado que pueda evaluar adecuadamente mi trabajo, así que mi opinión subjetiva no transmitiría una estimación correcta de la calidad de mi trabajo”.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A partir de la información obtenida en la fase anterior, se procedió con el diseño del instrumento de autoevaluación. A continuación, se presentan resultados preliminares.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos aplicación preliminar del cuestionario de autoevaluación

Competencias	Ítems	\bar{x}	$\bar{\sigma}$
Compromiso ético/investigación	(1) Identifico situaciones que podrían causar daño, discriminación o vulneración de los derechos de las personas involucradas.	3,83	1,40

Competencias	Ítems	\bar{x}	$\bar{\sigma}$
	(2) Respeto la diversidad de perspectivas en la investigación.	4,17	0,93
	(3) Gestiono los datos recopilados siguiendo protocolos seguros para la protección de datos personales.	3,58	1,08
	(4) Agradezco las aportaciones y respeto los derechos de los participantes en el proceso de investigación.	4,08	1,24
	Total	3,92	1,00
Compromiso ético en el proceso de aprendizaje	(5) Elaboro mis prácticas con honestidad académica (sin realizar plagio, copiar a otros, ...)	4,08	0,90
	(6) Contribuyo, respetando diversidad de perspectivas, a un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo.	4,50	0,52
	(7) Utilizo los recursos de aprendizaje (material docente, textos, uso de plataformas web, etc.) de manera responsable y evitando cualquier forma de deshonestidad académica.	4,50	0,52
	Total	4,36	0,48
Responsabilidad con el proceso de aprendizaje	(8) Cumpro con los plazos establecidos ya sea en las prácticas evaluativas o en los plazos que establecemos como equipo.	4,58	0,52
	(9) Organizo sistemáticamente mis actividades de aprendizaje	3,25	1,14
	(10) Asumo la responsabilidad de mis decisiones y sus consecuencias para mejorar mis futuros procesos de aprendizaje.	4,00	0,85
	(11) Cumpro mis compromisos con los miembros del equipo, respetando acuerdos y aportando de manera positiva.	4,50	0,67
	Total	4,08	0,53
Capacidad comunicativa	(12) Comunico conocimientos o planteo dudas de manera clara y precisa.	3,75	0,87
	(13) Utilizo, en las prácticas evaluativas, lenguaje técnico propio de los conocimientos estadísticos.	4,00	1,04
	Total	3,88	0,80
Conocimiento y aplicación de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis en Pedagogía	(14) Describo los datos muestrales, integrando diferentes estadísticos (MTC, MD, MP, MF).	3,42	1,38
	(15) Identifico las pruebas estadísticas que corresponden para relacionar variables.	3,33	1,07
	(16) Interpreto los datos estadísticos para tomar decisiones fundamentadas en un contexto educativo o social.	3,00	1,54
	Total	3,25	1,11

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que, en la dimensión de ética en la investigación, los estudiantes se autoevaluaron con medias superiores a 3,58, siendo el ítem sobre protocolos de

protección de datos el más bajo. En el compromiso ético con el aprendizaje, las medias fueron superiores a 4 puntos, aunque la honestidad académica obtuvo una puntuación menor, relacionada con el uso de inteligencia artificial y el intercambio de ideas. En responsabilidad frente al aprendizaje, la organización de las actividades fue el aspecto peor valorado. Sin embargo, al ahondar en este aspecto, se destaca que el estudiantado siente responsabilidad con sus compañeros de equipo, lo que fomenta la persistencia y motivación con la asignatura.

En capacidad comunicativa, los estudiantes obtuvieron menor puntuación para plantear dudas que para utilizar conceptos por escrito, lo que se relaciona con la estructura de la asignatura donde las evidencias de aprendizaje son principalmente escritas. En cuanto al conocimiento y aplicación de herramientas específicas de la asignatura, las medias en los ítems evaluados disminuían de acuerdo con el nivel de complejidad de los conocimientos. Además, el estudiantado expresa la necesidad de más (o diferentes) instancias para aplicar los conceptos y un mayor apoyo a través de ejemplos.

Finalmente, se les ha pedido valorar el nivel de comodidad con la autoevaluación realizada, la que obtuvo una media de 4,67 ($\sigma = 0,651$), lo que evidencia que fue una buena experiencia para el alumnado. Además, relacionado con la capacidad para autoevaluarse, se les ha preguntado si con el instrumento planteado pueden transmitir una opinión correcta sobre su trabajo en la asignatura, cuya media fue de 4,25 ($\sigma = 1,215$), evidenciando un alto grado de acuerdo con la proposición.

CONCLUSIONES

A partir de este estudio es posible visualizar que la implementación de la autoevaluación en una asignatura no solo sirve como herramienta de aprendizaje para el estudiantado, fomentando la reflexión, procesos metacognitivos y autodiagnóstico. También permite al equipo docente tomar decisiones sobre aspectos clave para el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de competencias investigativas.

Considerando la comodidad con el proceso, la autoevaluación fue altamente valorada por el estudiantado ($\bar{x} = 4,67$), quienes percibieron que el instrumento permitía expresar y valorar adecuadamente su desempeño ($\bar{x} = 4,25$), esto se condice con lo observado por autores como Černočová & Selcuk (2020), quienes expresan que la autoevaluación puede contribuir a una mayor motivación y confianza en el proceso de aprendizaje del estudiantado, contribuyendo a los procesos de autonomía en dicho proceso. En cuanto a las áreas de mejora, reconocen la importancia de desarrollar competencias éticas en investigación, pero también señalan la necesidad de formación actualizada en protocolos de protección de datos. Además, se destaca la necesidad de abordar el uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje, promoviendo un uso ético y estableciendo límites claros.

La organización de las prácticas evaluativas en equipos genera un sentido de responsabilidad hacia los compañeros, lo cual podría influir positivamente en su rendimiento académico y seguimiento de las sesiones. Se percibe que la comunicación escrita

es más sólida que la verbal, lo que sugiere considerar otras formas de evaluación que permitan al alumnado desarrollar mejor sus habilidades comunicativas verbales. Todos estos elementos ponen de relieve el potencial que estos instrumentos pueden aportar a la planificación y práctica del profesorado, pudiendo adaptar tanto las clases como las evaluaciones de manera conjunta con la autopercepción del propio alumnado en cuanto al desarrollo de sus competencias.

Finalmente, el estudiantado reconoce el valor de las competencias adquiridas en la asignatura para su aplicación en la investigación educativa, el trabajo de fin de grado y la toma de decisiones basadas en evidencia. Esto refuerza, por una parte, la relevancia de la asignatura en su formación integral así como, por otra parte, la importancia que el alumnado otorga al desarrollo de competencias cuando estas les son presentadas de manera concreta y transparente, mediante un instrumento como el aplicado en este estudio. Estudios realizados en España (Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Zabala y Lodeiro, 2019), han llegado a esta misma conclusión al abordar los desafíos de evaluar por competencias en los espacios universitarios, donde identificaban la transparencia en la evaluación (y como contraparte, la evaluación como misterio) como elementos fundamentales a considerar para que el estudiantado sepa lo que se está esperando de su desempeño académico.

Esto puede contribuir – en cuanto innovación docente – tanto al desarrollo de la autorregulación del alumnado a la hora de autoevaluarse, como al compromiso con sus aprendizajes y a una mayor sensación de justicia y concordancia entre las calificaciones que creen merecer y las que obtienen.

Las principales limitaciones de esta investigación se relacionan con el tiempo restringido para la aplicación de los instrumentos y el tamaño reducido de la muestra. Respecto del primer punto, los tiempos no permitieron ahondar con el grupo en elementos que sí quedaron plasmados en los resultados, como, por ejemplo, los protocolos de protección de datos, el uso de la inteligencia artificial, entre otros. Además, al haberse realizado en el contexto de una asignatura de un semestre, los resultados obtenidos podrían no reflejar la evolución completa de los estudiantes a lo largo de un período más extenso. Por otra parte, el tamaño reducido de la muestra podría no captar la diversidad en cuanto a características sociodemográficas, estilos de aprendizaje o niveles de competencias, limitando la variabilidad de los datos y las interpretaciones derivadas de los mismos. Estas restricciones, por lo tanto, afectan la transferibilidad de los hallazgos, aunque proporcionan una muestra inicial que puede servir como base para investigaciones futuras.

En vista de las limitaciones, se proyecta un futuro estudio en el corto plazo, que permita ampliar la muestra a un mayor número de estudiantes o a diferentes grupos académicos de la misma asignatura, de manera de identificar áreas de mejora en la planificación de la asignatura que conlleve un mayor nivel de desarrollo de las competencias. También se prevé realizar un estudio de validez y fiabilidad del segundo instrumento a nivel psicométrico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Černochová, M. & Selcuk, H. (2020). Digital literacy, creativity, and autonomous learning. In A. Tatnall (eds.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_205
- Creswell, J. & Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Nieminen, J. (2021). Beyond empowerment: student self-assessment as a form of resistance. *British Journal of sociology of Education*, 42(8), 1246-1264. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1993787>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <http://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Peinado, J., Montoy, L. y Cruz, C. (2021). Análisis del posgrado escolarizado en México. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2829>
- Peinado, J. y Valencia, L. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e624. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1816>
- Rickey, N., Dubek, M. & DeLuca, C. (2023). Toward a Praxis-Oriented Understanding of Student Self-Assessment in STEAM Education: How Exemplary Educators Leverage Self-Assessment. *Cambridge Journal of Education*, 53(5), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2196245>
- Santos Guerra, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea ediciones.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Uus, Ö., Mettis, K. & Väljataga, T. (2022). Self-directed learning: A case-study of school students scientific knowledge construction outdoors. *Cogent Education*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2074342>
- Yan, Z. & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yan, Z., Chiu, M. & Ko, P. (2020). Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 562-583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221>

Zabalsa, M. y Lodeiro, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

Potenciando la sostenibilidad y la responsabilidad social en las asignaturas metodológicas de Educación Social: una innovación docente

MATTA, AMANDA ALIENDE DA ¹, BLANCO NAVARRO, MERCEDES PILAR ², VANCEA, MIHAELA ³, QUIRÓS DOMÍNGUEZ, CAROLINA ⁴, RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, JULIO ⁵

¹ UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-0972-0242](https://orcid.org/0000-0003-0972-0242)

² UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-0108-185X](https://orcid.org/0009-0007-0108-185X)

³ UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7970-1322](https://orcid.org/0000-0002-7970-1322)

⁴ UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7119-6926](https://orcid.org/0000-0001-7119-6926)

⁵ UNIVERSITAT DE BARCELONA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9202-2589](https://orcid.org/0000-0001-9202-2589)

amanda.aliende.matta@ub.edu, mpblanco@ub.edu, mibaela.vancea@ub.edu, cquiros@ub.edu, julio.rodriguez.ro@ub.edu

RESUMEN

Esta comunicación presenta el proyecto de innovación docente “Potenciando la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social a través de Competencias Investigadoras en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación”, cuyo objetivo general es incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las Competencias para la Sostenibilidad en las asignaturas metodológicas del grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona. El proyecto cuenta con 6 fases, que incluyen diagnóstico inicial, implementación de formación y de cambios curriculares, evaluación de impacto y propuestas para la mejora continua. Actualmente se encuentra en la fase 1, de análisis documental sobre la integración de los ODS y la sostenibilidad en los planes docentes de la Facultad de Educación, en la cual se observó una integración indirecta e incompleta, como señala la evidencia científica respecto a otras universidades. Estos resultados preliminares sugieren la necesidad de promover una integración más explícita y detallada para formar futuras y futuros profesionales de la educación capaces de contribuir a una sociedad más justa y sostenible.

PALABRAS CLAVE

ODS, responsabilidad social, educación social, innovación docente, sostenibilidad.

ABSTRACT

This communication presents the teaching innovation project “Enhancing Sustainability and Social Responsibility through Research Competences in the Degree of Social Education of the Faculty of Education”, with the general objective of incorporating the Sustainable Development Goals (SDGs) and the Competences for Sustainability in the methodological subjects of the degree of Social Education of the University of Barcelona. The project has 6 phases: The project has 6 phases, which include initial diagnosis, implementation of training and curricular changes, impact evaluation and proposals for continuous improvement. It is currently in phase 1, of documentary analysis on the integration of SDGs and sustainability in the curricula of the Faculty of Education, in which an indirect and incomplete integration was observed, as pointed out by scientific evidence with respect to other universities. These preliminary results suggest the need to promote a more explicit and detailed integration to train future education professionals able to contribute to a more just and sustainable society.

KEYWORDS

SDGs, social responsibility, education, teaching innovation, sustainability

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación, presentamos el proyecto de innovación docente “Potenciando la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social a través de Competencias Investigadoras en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación”, en la Universitat de Barcelona. Este proyecto tiene como finalidad formar futuras y futuros profesionales con un alto grado de responsabilidad social y competencias investigativas en sostenibilidad, capaces de contribuir a una sociedad más justa y sostenible. Estas competencias fomentan un pensamiento crítico y analítico, esencial para abordar los desafíos ambientales y sociales, permitiendo desarrollar soluciones innovadoras y basadas en evidencia científica.

La comunicación está organizada de la siguiente manera: primero presentaremos las bases teóricas del proyecto, es decir, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las competencias para la sostenibilidad. En segundo lugar, describiremos la metodología del proyecto: sus objetivos, sus fases y las actividades correspondientes a cada una de ellas. Finalmente, presentaremos los resultados preliminares del análisis documental sobre la integración de los ODS y la sostenibilidad en los planes docentes¹ de educación de la Universitat de Barcelona, contenido en la fase 1 del proyecto.

JUSTIFICACIÓN

La incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las Competencias para la sostenibilidad en la educación superior representa un desafío para las instituciones educativas comprometidas con formar profesionales capaces de abordar las complejidades del mundo actual. La educación superior no puede dar la espalda a los ODS (Calles, 2020),

¹ También nombrados guías docentes.

dada la relevancia de las universidades como espacios de creación y transmisión del conocimiento (Aparicio Chofré et al., 2022).

En este contexto, el grado de Educación Social cumple un rol fundamental, ya que forma a futuras y futuros profesionales cuyo trabajo consiste en detectar necesidades, dificultades y problemas sociales y diseñar acciones socioeducativas para mejorar la integración y la inclusión social de todas y todos. En este sentido, la acción en la educación social se orienta directamente a la promoción de la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo (Melendro et al., 2018; Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022).

Integrar los ODS y las competencias para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas de este grado enriquece el proceso formativo. Además, también asegura que quienes egresan cuenten con herramientas críticas y prácticas para contribuir a una sociedad más justa y sostenible.

Comprometido con esta meta, el proyecto de innovación docente que aquí se presenta responde a la necesidad de fortalecer el vínculo entre la educación superior y la sostenibilidad. A través de la docencia, la investigación y la innovación, la universidad tiene un rol preponderante (De la Rosa et al., 2022). Para ello, el profesorado universitario, como agente de cambio social, requiere formación y recursos que le permitan integrar estos contenidos en sus asignaturas, promoviendo metodologías innovadoras, enfoques pedagógicos interdisciplinarios y colaborativos, y una enseñanza centrada en la resolución de problemas complejos y contextualizados.

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU en 2015, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): 1) Fin de la pobreza; 2) Hambre cero; 3) Salud y bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía asequible y no contaminante; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, innovación e infraestructura; 10) Reducción de las desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y consumo responsables; 13) Acción por el clima; 14) Vida submarina; 15) Vida de ecosistemas terrestres; 16) Paz, justicia e instituciones sólidas; 17) Alianzas para lograr objetivos.

Estos objetivos son universales, transformadores e inclusivos, con la finalidad de "garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro" (UNESCO, 2017, p. 6). Para alcanzar las metas de los ODS, diversos agentes tienen que cumplir con su parte: gobiernos, sector privado, sociedad civil e individuos. En este sentido, el involucramiento de la universidad en la promoción de estas metas es fundamental (Aparicio Chofré et al., 2022; De la Rosa et al., 2022).

LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA LA SOSTENIBILIDAD

Desde 1992, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), entendiendo que se requieren competencias, actitudes y conductas para una sociedad más sostenible (Tang, 2017). Los Objetivos de Aprendizaje de la EDS (2017), también desarrollados por UNESCO, definen ocho Competencias Clave para la sostenibilidad: (C1) pensamiento sistémico, (C2) anticipación, (C3) normativa, (C4) estratégica, (C5) colaboración, (C6) pensamiento crítico, (C7) autoconciencia y (C8) resolución de problemas (UNESCO, 2017, p. 10).

En resumen, las competencias clave de sostenibilidad representan lo que la ciudadanía sostenible necesita “específicamente para lidiar con los desafíos complejos de la actualidad” (UNESCO, 2017, p. 11). Son, por lo tanto, las competencias que se deben desarrollar a través de la educación y que, asociadas a los objetivos de aprendizaje, sentarán las bases para una ciudadanía que busca lograr los ODS.

MÉTODO

Esta comunicación presenta el proyecto de innovación docente y los hallazgos de su fase 1. En este apartado, presentamos la metodología de trabajo del proyecto, centrándonos finalmente en la fase 1.

PLAN DE TRABAJO DEL PROYECTO

El **objetivo general** del proyecto de innovación docente es incorporar los ODS y las competencias para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas del grado de Educación Social, formando profesionales capaces de contribuir a una sociedad más justa y sostenible mediante una práctica crítica y sostenible.

La metodología del proyecto se estructura en seis fases para asegurar una implementación efectiva de los ODS en las asignaturas metodológicas del grado de Educación Social. En la tabla 1 se presentan, en función de la fase del proyecto, su objetivo y actividades previstas.

Tabla 1.

Relación de fases del proyecto de innovación docente, sus objetivos y actividades

Fase	Objetivo	Actividades
(1) Preparación y diagnóstico inicial	Realizar una revisión exhaustiva del estado actual de la integración de los ODS y las competencias para la sostenibilidad	Revisión bibliográfica del estado del arte; análisis de los planes docentes; entrevistas o grupos de discusión con profesorado

Fase	Objetivo	Actividades
(2) Diseño y desarrollo del plan de formación para el profesorado	Diseñar un plan de formación para el profesorado en ODS y sostenibilidad	Identificación de las necesidades de formación del profesorado; desarrollo e implementación de contenidos y materiales de formación
(3) Desarrollo de materiales didácticos innovadores	Desarrollar materiales didácticos que incorporen los ODS y las competencias para la sostenibilidad	Creación de guías didácticas, recursos multimedia y casos de estudios
(4) Implementación y evaluación de las modificaciones curriculares	Implementar modificaciones curriculares para integrar los ODS y las competencias para la sostenibilidad explícitamente	Revisión y adaptación de los planes docentes; fomento de la participación del estudiantado
(5) Evaluación del impacto y propuestas de mejora	Evaluar el impacto de la integración de los ODS y de las competencias para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas	Recogida de información cuantitativa y cualitativa del estudiantado; identificación de oportunidades de mejoras

Fuente: *Elaboración propia*

Actualmente, nos encontramos en la fase 1 del proyecto, que incluye las siguientes actividades:

- Revisión bibliográfica del estado del arte sobre la integración de los ODS y de las competencias para la sostenibilidad en la educación superior y en el campo específico de Educación Social.
- Análisis de planes docentes, guías docentes y materiales para identificar la presencia actual de los ODS y de las competencias para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas.
- Entrevistas o grupos de discusión con profesorado clave para entender las prácticas actuales y las barreras percibidas.

METODOLOGÍA DE LA FASE 1 DEL PROYECTO

Las primeras dos actividades de la fase 1, la revisión bibliográfica y el análisis de planes docentes, ya se han realizado. Para el diagnóstico inicial, se analizaron los planes docentes de tres grados de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Se adopta una metodología cualitativa, destacando el uso del análisis documental (Bisquerra, 2004) como técnica principal de recogida y análisis de datos.

Las categorías de análisis utilizadas fueron: (a) La relación del título de la asignatura con los ODS; (b) La mención de competencias para la sostenibilidad, según lo definido por la UNESCO; (c) La vinculación de los objetivos de aprendizaje con los ODS; (d) La relación de los bloques temáticos con los ODS; y (e) La correspondencia de las referencias bibliográficas con los ODS. Se han considerado relaciones directas aquellas en que aparecen, en las categorías analíticas, mención directa a los ODS.

RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados del análisis de los planes de Educación Social, grado en el que se centra nuestro proyecto².

En el grado de Educación Social, prácticamente todas las asignaturas incluyen competencias relacionadas con la sostenibilidad (UNESCO, 2017), predominando la C5 (colaboración), C1 (pensamiento sistémico), C3 (normativa) y C6 (pensamiento crítico). La C2 (anticipación) y la C7 (autoconciencia) están ausentes.

Los objetivos de aprendizaje, los bloques temáticos y las referencias bibliográficas se relacionan principalmente con el ODS 4 (Educación de calidad), si bien también aparecen los ODS 5 (Igualdad de género), 10 (Reducción de las desigualdades) y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), y en menor representación 9 (Industria, innovación e infraestructura) y 10 (Reducción de las desigualdades).

CONCLUSIONES

Este artículo presenta un proyecto de innovación docente cuyo objetivo es integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las competencias clave para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas del grado de Educación Social. Esto responde a la necesidad de alinear la formación universitaria con las metas globales de la Agenda 2030, formando profesionales capacitados para abordar los desafíos sociales y educativos de manera ética, crítica y sostenible.

En la primera fase del proyecto, se realizó un diagnóstico basado en el análisis documental de los planes docentes de tres grados de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona: Educación Infantil, Primaria y Social. Los resultados revelan una presencia inicial de competencias para la sostenibilidad y vínculos con algunos ODS, particularmente el ODS 4, en los currículos analizados. Sin embargo, también evidencian áreas de oportunidad significativas, especialmente en la incorporación de ciertas

² Los resultados de este análisis documental se presentan en profundidad en VANCEA, M.; DE ORMAECHEA OTALORA, V. y QUIRÓS DOMÍNGUEZ, C. (23 y 24 de abril de 2024). Integración de los ODS y la sostenibilidad en los planes de estudio de educación: un análisis en la Universidad de Barcelona. [Comunicación oral] III Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento – CIINECO 2024, Universidad Rey Juan Carlos, España.

competencias clave para la sostenibilidad (como la C2 y la C4) y en la relación explícita de los contenidos curriculares con una gama más amplia de ODS.

La evidencia recogida en la fase 1 nos permite orientar las siguientes fases para generar herramientas y promover activamente el desarrollo de competencias investigativas y para la sostenibilidad en los estudiantes y futuros profesionales de la educación social. Como resultados de la innovación docente, se esperan mejoras en varios ámbitos:

- Mejora de las competencias del profesorado en la integración de los ODS en sus prácticas docentes.
- Integración formal de los ODS en los planes docentes de las asignaturas metodológicas del grado de Educación Social.
- Alineamiento del contenido con las competencias esenciales para la sostenibilidad y la responsabilidad social.
- Aumento de la comprensión de los ODS y su relevancia entre el estudiantado del grado de Educación Social.
- Desarrollo de competencias críticas y analíticas entre el estudiantado para abordar temas complejos de sostenibilidad.
- Mejora significativa de la preparación del estudiantado para afrontar retos globales relacionados con la sostenibilidad y la responsabilidad social.

El proyecto no solo busca fomentar la responsabilidad social y enriquecer la formación investigativa del estudiantado del grado de Educación Social, sino que también se propone como un modelo replicable para otros programas académicos de la Facultad de Educación y, potencialmente, de otras instituciones. Al integrar los ODS y las competencias para la sostenibilidad en la educación superior, se promueve la innovación educativa y se refuerza el compromiso de las universidades con la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio Chofré, L., Bohorques Marchori, L., De Paredes Gallardo, C., Escamilla Robla, C., Giménez Fita, E., y Quilez Moreno, J. M. (2022). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista De Educación Y Derecho*, (1 Extraordinario), 307–332. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37706>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 32(2), 167-201. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>.

- de la Rosa, D., Giménez Armentia, P., y Barahona Esteban, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la Universidad. *Revista Prisma Social*, 37, 58–81. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4614>
- Melendro, M., De Juanas, Á. y Rodríguez Bravo, A. E. (2018). *Pedagogía social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.
- Ruiz-Galacho S. y Martín-Solbes, V. M. (2022). Sistematización del enfoque de capacidades de la acción socioeducativa como marco de análisis del desarrollo profesional. En: L. M. Del Águila y J. M. de Oña Cots (coords.), *Más allá de lo obligatorio: alternativas educativas en el grado de educación social* (pp. 82-95). Dykinson.
- Tang, Q. (2017). *Prólogo. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Vancea, M., De Ormaechea Otalora, V. y Quirós Domínguez, C. (2024). Integración de los ODS y la sostenibilidad en los planes de estudio de educación: un análisis documental. En A. E. López y R., *Nuevos horizontes educativos hacia la agenda 2030. Innovación docente y ODS en las aulas* (pp. 842-863). Dykinson

Métodos cualitativos alternativos para investigar con jóvenes en los márgenes

LÓPEZ-DE-ARANA PRADO, ELENA ¹, JACOTT JIMÉNEZ, LILIANA ², RUIZ LÓPEZ, NATALIA ³, ÁLVAREZ ARAUJO, AARÓN ⁴, BRUNO, GUSTAVO NICOLÁS ⁵, ELVIAS CARRERAS, SANTIAGO JOSÉ ⁶

¹ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6962-5469](https://orcid.org/0000-0002-6962-5469)

² UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5826-3693](https://orcid.org/0000-0002-5826-3693)

³ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0757-9073](https://orcid.org/0000-0002-0757-9073)

⁴ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

⁵ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7831-1672](https://orcid.org/0000-0002-7831-1672)

⁶ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2221-2210](https://orcid.org/0000-0002-2221-2210)

elena.lopezdearana@uam.es, liliana.jacott@uam.es, natalia.ruiz@uam.es, aaron.alvarez@estudiante.uam.es, gustavo.bruno@uam.es, santiago.elvias@uam.es

RESUMEN

La “guerra de paradigmas” en la investigación educativa resurge frente al predominio del positivismo, que invisibiliza la investigación cualitativa crítica bajo el discurso de la “investigación basada en la evidencia”. Ante esta problemática, se ofertó una asignatura transversal de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) enfocada en métodos cualitativos alternativos para investigar con colectivos marginalizados. La asignatura, titulada “Métodos cualitativos alternativos para investigar con jóvenes en los márgenes”, incluye seis seminarios presenciales (12 horas) y actividades autónomas (13 horas). Su enfoque experiencial fomenta competencias transversales, como el análisis crítico, la gestión de proyectos y la comunicación efectiva. Se exploran métodos cualitativos innovadores (mapas, diarios, foto-voz, contra-narrativas,) junto con técnicas tradicionales.

De los 15 inscritos, 13 asistieron regularmente. Las evaluaciones revelaron un alto grado de satisfacción con la coherencia, metodología y calidad docente, aunque se sugirió ampliar la duración de los seminarios. La propuesta formativa ha contribuido a visibilizar métodos cualitativos críticos, aunque persisten retos como la extensión del tiempo y la inclusión de otros actores académicos. Por último, se considera que esta formación responde a la necesidad de explorar nuevos métodos para realizar investigaciones cualitativas desde un enfoque crítico.

PALABRASCLAVE

Formación doctoral, investigación crítica, métodos cualitativos, colectivos marginalizados

ABSTRACT

The “war of paradigms” in educational research is re-emerging in the face of the predominance of positivism, which makes critical qualitative research invisible under the discourse of ‘evidence-based research’. Faced with this problem, a cross-disciplinary subject for doctoral students was offered at the Universidad Autónoma de Madrid (UAM) focusing on alternative qualitative methods for research with marginalised groups. The subject, entitled “Alternative qualitative methods for research with young people on the margins”, includes six face-to-face seminars (12 hours) and autonomous activities (13 hours). Its experiential approach fosters transversal skills such as critical analysis, project management and effective communication. Innovative qualitative methods (mapping, diaries, photovoice, counter-narratives) are explored alongside traditional techniques.

Of the 15 students enrolled, 13 attended regularly. Evaluations revealed a high degree of satisfaction with the coherence, methodology and teaching quality, although suggestions were made to extend the duration of the seminars. The training proposal has contributed to the visibility of critical qualitative methods, although challenges remain, such as the extension of time and the inclusion of other academic actors. Finally, this subject responds to the need to explore new methods for conducting qualitative research from a critical approach.

KEYWORDS

Doctoral training, critical research, qualitative methods, marginalised groups

INTRODUCCIÓN

La “guerra de paradigmas” en investigación surgió y se recrudeció a finales del siglo anterior (Fernández Navas & Postigo-Fuentes, 2020; Gage, 1989; Given, 2017). Sin embargo, aunque se quiere hacer pensar que dicho enfrentamiento finalizó, lo único que ocurrió es que se suavizó (Fernández Navas & Postigo-Fuentes, 2020). La tregua alcanzada se encuentra rota en la actualidad, ya que la investigación positivista, de forma más velada, ha vuelto a cobrar fuerza instaurándose como el pensamiento hegemónico en investigación, y reactivando así la “guerra de paradigmas” (Given, 2017; Denzin, 2009).

La investigación cualitativa se encuentra prácticamente en extinción (Fernández Navas & Postigo-Fuentes, 2020). En el siglo anterior, en el mundo académico sólo se consideraba investigación aquella que era empírica, esto es, que estaba basada en diseños experimentales o cuasi-experimentales (Denzin, 2009). En la actualidad el pensamiento hegemónico sobre investigación sigue estando basado en el positivismo, pero actualmente se ha variado el discurso abogando por lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia”. Este tipo de investigación asume como transgresores estudios que utilizan métodos mixtos, en los que, aunque haya datos cualitativos, la lógica desde la que se investiga y se analiza la realidad no deja de ser puramente cuantitativa (Denzin, 2013, 2017; Maxwell, 2010; Mohr, 1982). Este nuevo discurso en forma, pero no en significado, deslegitima la investigación cualitativa de forma muy sibilina o encubierta, no explícita; lo cual hace mucho más difícil combatirlo (Fernández Navas & Postigo-Fuentes, 2020).

Esta situación, “obliga” a los profesores universitarios, que desean promocionar para mejorar sus condiciones laborales y conseguir estabilidad, a investigar desde la epistemología positivista, ya que es la forma más segura de poder publicar en revistas de impacto (Fernández Navas & Postigo-Fuentes, 2020).

La perversión del mundo académico además tiene otro efecto colateral no tan directo, pero igualmente grave, ya que la formación de las futuras investigadoras e investigadores será de corte positivista que es el que impera (Ceglowski et al., 2011), aunque se denomine “investigación basada en la evidencia”, y abogue por métodos mixtos.

Por lo tanto, ante esta realidad, se decidió ofertar una asignatura desde la Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) para profundizar en diferentes métodos cualitativos alternativos que facilitan la investigación con determinados colectivos cuya voz ha sido acallada por habitar los márgenes.

A continuación, se presenta la asignatura ofertada y las evaluaciones del alumnado que participó.

PROPUESTA FORMATIVA

La propuesta formativa que aquí se va a describir es una asignatura transversal asociada a los estudios de doctorado que oferta la propia Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). La asignatura se titula: “[Métodos cualitativos alternativos para investigar con jóvenes en los márgenes](#)” (ver Figura 1).

Esta oferta académica transversal está reconocida con 1 ECTS. Consta de 12 horas presenciales -6 seminarios de 2 horas cada uno-, y 13 horas de trabajo autónomo que cada alumna o alumno deberá realizar.

La formación es muy experiencial, ya que se van aplicando diferentes métodos cualitativos de investigación, siendo las personas participantes (alumnado y profesorado) el colectivo a estudiar y comprender. Por lo tanto, exige una alta participación e implicación por parte del alumnado.

Figura 1.

Cartel de la asignatura



Fuente: Elaboración propia

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Las competencias transversales se basan en el documento de Weber et al. (2018). Teniendo su trabajo como referencia, se definen las siguientes competencias a promover:

1. Análisis y resolución de problemas.
 - a. Definir un problema e identificar posibles causas.
2. Habilidades interpersonales y de liderazgo.
 - a. Facilitar discusiones de grupo o realizar reuniones.
 - b. Responder adecuadamente a los comentarios positivos o negativos.
3. Gestión y organización de proyectos.
 - a. Prever de flexibilidad para adaptarlo a circunstancias cambiantes.
4. Investigación y gestión de la información.
 - a. Identificar fuentes de información disponibles para abordar un problema determinado.
 - b. Desenvolverse en contextos en los que hay poca información específica.
5. Comunicación escrita y oral.
 - a. Explicar conceptos complejos o difíciles en términos y lenguaje básicos.
 - b. Preparar materiales concisos y escritos lógicamente.

- c. Organizar y comunicar ideas de manera efectiva en presentaciones orales a grupos pequeños y grandes.
- d. Debatir temas en discusiones grupales.

ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA

La asignatura está estructurada en 3 apartados claramente diferenciado.

Apartado 1. ¿Qué significa investigar de forma cualitativa no tradicional con jóvenes en los márgenes?

En las primeras sesiones se aborda la importancia de entender la investigación cualitativa crítica como una posibilidad para:

- el análisis de fenómenos/casos/entidades/colectivos invisibilizados recentrando la autoridad y poniendo el foco en las personas/entidades participantes;
- la facilitación de la construcción compartida de significados partiendo de diferentes subjetividades, siendo clave la relación o vínculo creado desde la honestidad, ya que se devela la identidad y posicionamiento de la persona investigadora;
- y la transformación científica y social.

Apartado 2. ¿Cómo investigar de forma cualitativa con jóvenes en los márgenes?

En distintas sesiones de la asignatura se trata de conocer cómo podemos acercarnos y acceder a las historias de vida de las personas jóvenes marginalizadas/marginalizados, y sus realidades sociales. Para ello, se explica y se ponen en práctica una serie de métodos cualitativos alternativos como el mapeo, los diarios, la foto-voz, y las contra-narrativas; sin olvidar las más clásicos como las entrevistas en profundidad, y los grupos de discusión versus los focus groups a los que se hace mención a lo largo de las sesiones.

Apartado 3. ¿Qué conclusiones podemos extraer sobre los distintos métodos?

Se realiza una reflexión, debate y puesta en común sobre los riesgos, oportunidades e implicaciones (teóricas, prácticas, educativas, sociales, etc.) que supone la investigación cualitativa crítica, y en concreto los métodos alternativos revisados.

EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se lleva a cabo a través de las siguientes acciones.

- Se recoge la asistencia, y para el logro del certificado se deberán de cumplir el 80% de las horas de la asignatura.
- Se hace una evaluación inicial y final sobre los contenidos trabajados en la asignatura, para que el profesorado que lo imparte pueda ver el grado de entendimiento.

- Se realiza una encuesta de satisfacción sobre la asignatura y el profesorado que lo imparte.

VALORACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA: RESULTADOS

Se matricularon 15 personas, de las cuales 2 no asistieron a ninguna de las sesiones. Las 13 personas que asistieron provenían de diferentes programas de doctorado (ver Tabla 1). Por lo tanto, se puede afirmar que el grupo ha sido muy heterogéneo.

Tabla 1.

Programas de Doctorado del alumnado¹

Nombre del Programa de Doctorado	Nº de alumnado
Estudios Hispánicos, Lengua, Literatura, Historia y Pensamiento	1
Derecho, Gobierno y Políticas Públicas	1
Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura	1
Química Aplicada	1
Ciencias Humanas	3
Educación	6

Fuente: Elaboración propia

Una vez finalizada la asignatura, 9 de las alumnas/alumnos rellenaron una encuesta en la que se les preguntaba sobre diferentes aspectos de la asignatura: la coherencia entre los contenidos vistos en clase y lo que se especifica en la guía docente, la idoneidad de la metodología formativa, la utilidad de la documentación entregada, la calidad de los recursos audiovisuales, si consideran que han aprendido, si consideran que sería conveniente aumentar las horas, la calidad docente, y si recomendarían la asignatura.

La encuesta se responde a través de una escala Likert que va desde el 1 al 4, siendo el 4 la máxima puntuación.

Los datos recogidos reflejan un gran alto grado de satisfacción por parte del alumnado con la formación recibida (ver Figura 2). La puntuación más baja se ha obtenido en el ítem 7 que versa sobre si se aumentaría el número de horas de la asignatura.

Para entender mejor el significado del dato ha sido imprescindible atender a los datos cualitativos que se han obtenido a través de preguntas del cuestionario orientadas a la identificación de los aspectos que se podrían mejorar.

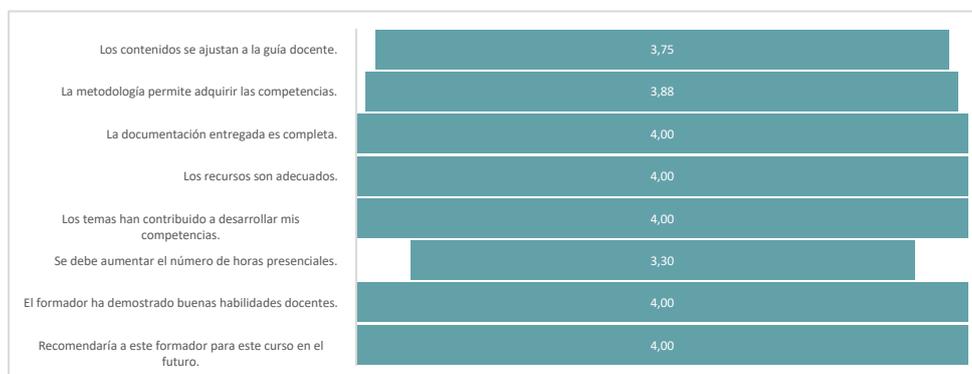
Los datos cualitativos muestran la petición de que la formación debería ser un poco más extensa. Una de las personas que ha rellenado el cuestionario lo expone así: “La asignatura

¹ En este punto no se ha incluido la participación de una docente de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM, porque no se pudo inscribir y no figuró formalmente como alumna de la asignatura.

debería durar más” (A_01). Otra persona comenta también que para mejorar la oferta formativa se podría “Ampliar el tiempo de los encuentros” (A_09).

Figura 2.

Grado de satisfacción del alumnado con la asignatura



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la satisfacción del alumnado ha sido elevada. Sin embargo, sería interesante o bien extender la duración de cada uno de los seminarios, o bien incorporar alguno más para poder ver cada uno de los métodos con mayor profundidad.

Además, aunque no quede reflejado en los datos, cabe señalar que una profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, nos pidió poder asistir a la formación, aunque no se pudiese inscribir. Por lo tanto, quizá podría ser interesante extender la oferta académica que se realiza a las y los doctorandos, también a las y los investigadores que dirigen tesis.

De esta forma, se podría minimizar el efecto colateral más directo que tiene pensamiento hegemónico en investigación, más concretamente, el que hace referencia al desarrollo académico/científico del profesorado (Fernández Navas & Postigo-Fuentes, 2020). Y, en consecuencia, se podría minimizar también el efecto no tan directo que todas estas derivas tienen en la formación del alumnado (Ceglowski et al., 2011).

Por último, como comentan Fernández Navas y Postigo-Fuentes (2020) uno de los retos que sería conveniente que asuma la investigación cualitativa crítica está relacionada con la exploración e inclusión de nuevos métodos. Así que se podría decir, que esta oferta formativa podría ser una pequeña aportación para responder a dicha necesidad.

AGRADECIMIENTOS

La propuesta didáctica y los datos sobre su implementación presentados se han desarrollado dentro del proyecto I+D+i titulado “Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social”, cuya referencia es: PID2021-122310NB-I00.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ceglowski, D., Bacigalupa, C., & Peck, E. (2011). Aced Out: Censorship of Qualitative Research in the Age of “Scientifically Based Research”, *Qualitative Inquiry*, 17(8), 679-686. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800411415497>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Denzin, N. (2013). “The Death of Data?”. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353-356. <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>
- Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Fernández Navas, M., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Given, L. M. (2017). It’s a New Year...So Let’s Stop the Paradigm Wars. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406917692647>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. Jossey-Bass.
- Weber, C. T., Borit, M., Canolle, F., Hnatkova, E., O'Neill, G., Pacitti, D., & Parada, F. (2018). [Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Carrer Researchers’ Employability and Compettiveness. Eurodoc, European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers.](#) DOI: 10.5281/zenodo.1299177

Línea Temática 3

Orientación Educativa y
Diagnóstico en Educación

Desarrollo de competencias a través del aprendizaje activo en Educación Superior: Entrevistas semiestructuradas como herramienta de diagnóstico

SERRANO-GARCÍA, JENNIFER ¹, RAKDANI-ARIF BILLAH, FÁTIMA ZAHRA ²

¹ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2881-0131](https://orcid.org/0000-0002-2881-0131)

² UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6302-163X](https://orcid.org/0000-0002-6302-163X)

jenniserrano@ugr.es, rakdani@ugr.es

RESUMEN

La formación en Educación Superior requiere de metodologías activas que promuevan la integración de teoría, práctica y habilidades transversales. En este contexto, se desarrolló una experiencia formativa con estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Granada, utilizando entrevistas semiestructuradas como herramienta pedagógica. El estudio, de enfoque cualitativo y descriptivo, incluyó a 40 estudiantes. La experiencia se organizó tres fases: conocimiento teórico, construcción e implementación, y evaluación. Durante la experiencia, se emplearon instrumentos como guías prácticas, rúbricas de coevaluación y retroalimentación inmediata. Los resultados evidenciaron dificultades en la formulación de preguntas y en la cohesión estructural de las entrevistas, destacando la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la planificación y los objetivos de diagnóstico. Sin embargo, los estudiantes lograron aplicar de manera práctica los elementos esenciales de este instrumento. La coevaluación y la heteroevaluación promovieron un aprendizaje colaborativo y reflexivo, resaltando aspectos como el uso del lenguaje verbal y no verbal, fundamentales en la interacción profesional. En conclusión, esta experiencia reafirma la relevancia de las entrevistas semiestructuradas como recurso formativo y subraya la importancia de integrar dinámicas prácticas e interactivas que potencien tanto el aprendizaje técnico como el desarrollo integral de competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, metodologías activas, aprendizaje reflexivo

ABSTRACT

Higher Education training requires active methodologies that promote the integration of theory, practice, and transversal skills. In this context, a formative experience was developed with students from the bachelor's degree in Pedagogy at the University of Granada, employing semi-structured interviews as a pedagogical tool. This qualitative and descriptive study involved 40 students. The experience was organised into three phases: theoretical knowledge, construction and implementation, and evaluation. During the experience, instruments such as practical guides, co-assessment rubrics, and immediate feedback were utilised. The results revealed challenges in formulating questions and achieving structural cohesion in the interviews, highlighting the need to strengthen skills related to planning and diagnostic objectives. Nevertheless, the students successfully applied the essential elements of this instrument in a practical manner. Co-assessment and hetero-assessment fostered collaborative and reflective learning, emphasising aspects such as the use of verbal and non-verbal communication, which are fundamental in professional interactions. In conclusion, this experience reaffirms the relevance of semi-structured interviews as a training resource and underscores the importance of incorporating practical and interactive dynamics that enhance both technical learning and the comprehensive development of professional competencies.

KEYWORDS

Teacher training, active methodologies, reflective learning

INTRODUCCIÓN

La formación de los futuros profesionales de la educación, incluyendo maestros de educación infantil, primaria y pedagogos, requiere la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estas estrategias deben integrar de manera coherente la teoría y la práctica, promoviendo tanto la adquisición de conocimientos teóricos como el desarrollo de competencias técnicas y habilidades blandas esenciales para afrontar los desafíos del siglo XXI (Bonilla-Torres et al., 2023).

El profesorado universitario desempeña un papel clave en este proceso, ya que tiene la responsabilidad de actualizar continuamente sus conocimientos y sus perspectivas de enseñanza para responder a las demandas de una población universitaria en constante evolución. Esto exige una formación especializada en metodologías activas que sitúen al alumnado como el agente central de su proceso de aprendizaje (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el modelo de aula invertida (flipped classroom), fomentan entornos educativos dinámicos y enriquecedores que mejoran la asimilación de los contenidos académicos (Romero-Ramos et al., 2022).

Estudios recientes destacan que los estudiantes valoran especialmente los modelos pedagógicos que estimulan el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa

(Covarrubias-Papahiu & Martínez-Estrada, 2023). Estos enfoques metodológicos no solo favorecen estrategias de aprendizaje más eficaces, sino que también contribuyen al desarrollo de un aprendizaje profundo y significativo, superando las limitaciones de los métodos tradicionales (Barboyon-Combey & Gargallo-López, 2021). Además, facilitan la integración de herramientas digitales y recursos tecnológicos, elementos indispensables en la educación contemporánea.

Esta experiencia de aprendizaje se fundamenta en la implementación de metodologías constructivistas que permiten a los estudiantes adquirir los conocimientos específicos de la materia mediante actividades prácticas, colaborativas y reflexivas. Al mismo tiempo, busca desarrollar competencias transversales clave como habilidades comunicativas, gestión emocional, resolución de problemas y pensamiento crítico.

Por lo que, la integración de metodologías constructivistas e innovadoras en el EEES, no solo mejora la preparación técnica y teórica de los futuros educadores, sino que también fomenta su desarrollo integral. Esto, a su vez, contribuye a la creación de un cuerpo docente preparado y capaz de impulsar cambios significativos y garantizar una educación de calidad-futura, en el sistema educativo español.

MÉTODO

Esta experiencia se desarrolla bajo un método cualitativo y descriptivo. Se utiliza un muestreo no probabilístico intencional, ya que los participantes se seleccionaron de manera deliberada en función de criterios específicos de inclusión (CIN). En este caso, los criterios de inclusión hacen referencia a: ser estudiantes de Educación Superior (CI1), estar matriculados en el Grado en Pedagogía (CI2) en la Universidad de Granada (CI3). En total, participaron 40 universitarios, de los cuales 37 eran mujeres y 3 hombres, reflejando una composición demográfica mayoritariamente femenina característica de esta titulación.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Para llevar a cabo esta experiencia, se emplea el contenido propio de la asignatura Diagnóstico y orientación educativa, incluyendo directrices detalladas para la elaboración de una entrevista semiestructurada. Adicionalmente, se proporciona una guía práctica diseñada para facilitar la correcta implementación de las entrevistas semi-estructuradas. Como herramienta complementaria, se utiliza una ficha de coevaluación (Tabla 1), que permite a los estudiantes observadores evaluar el desempeño del entrevistador de forma sistemática y objetiva. Finalmente, a través del feedback inmediato y del análisis de las codificaciones derivadas de la coevaluación, se evaluó el grado de precisión y eficacia con el que los participantes lograron aplicar los principios fundamentales de una entrevista semiestructurada.

Tabla 1.

Ficha de coevaluación

Observa atentamente las entrevistas semiestructuradas realizadas por tus compañeros/as. Posteriormente, identifica y señala las acciones verbales y no verbales que consideres correctamente aplicadas (✓), así como aquellas que consideres inadecuadas (X).

Nombre:

Verbal

No verbal

Fuente: [Elaboración Propia](#)

PROCEDIMIENTO

La experiencia se organiza en tres fases diferenciadas. En la Fase 1, llamada *Conocimiento teórico de la entrevista*, se utiliza la metodología *flipped classroom*. En esta etapa, el alumnado trabaja de manera autónoma en los contenidos teóricos sobre cómo elaborar una entrevista semiestructurada. Estos materiales abordan aspectos fundamentales, como las características, limitaciones, requisitos, elementos y estrategias necesarias para utilizar esta herramienta de manera adecuada.

En la Fase 2, denominada *Construcción e implementación*, los estudiantes, organizados en grupos de cinco, eligen un tema que fuera familiar para toda la clase y diseñan una entrevista semiestructurada durante la primera sesión de clase (Figura 1). Después, fuera del aula, preparan la implementación considerando los conocimientos adquiridos en la primera fase. En la segunda sesión, la profesora selecciona al azar a los entrevistadores, que se encargan de llevar a cabo las entrevistas, y a los entrevistados, también miembros del grupo. Durante esta sesión, se desarrollan varias entrevistas semiestructuradas, en las que todos los participantes ponen en práctica lo aprendido.

La Fase 3, llamada *Evaluación*, se centra en analizar el desarrollo de las entrevistas. Los estudiantes actúan como evaluadores por pares, utilizando una rúbrica diseñada por la docente (Figura 2) para identificar qué aspectos han sido bien ejecutados por los entrevistadores y cuáles necesitan mejorar. Además, la profesora realiza una heteroevaluación, proporcionando *feedback* inmediato al grupo. Durante esta evaluación, se resaltaron los puntos fuertes y se ofrecieron sugerencias para mejorar el uso de esta herramienta como método de diagnóstico.

Figura 1.

Ejemplo de entrevista elaborada por universitarios

<p>INTRODUCCIÓN: Buenas tardes, te informamos que esta entrevista te la vamos a realizar con el objetivo de buscar mejoras para la cafetería de la facultad de ciencias de la educación.</p> <p>CUERPO:</p> <ul style="list-style-type: none">- NOMBRE, EDAD, GÉNERO Y QUE ESTUDIA.- ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN?- ¿ASISTES NORMALMENTE A LA CAFETERÍA?- DESDE TU PRIMER AÑO EN LA FACULTAD ¿HA MEJORADO O HA EMPEORADO LA CAFETERÍA?- ¿CREES QUE ES BUENO EL SERVICIO QUE OFRECE LA CAFETERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN?- ¿ES RÁPIDO EL SERVICIO EN HORAS SEÑALADAS?- ¿CÓMO CALIFICARÍAS EL TRATO QUE OFRECE EL PERSONAL DE LA CAFETERÍA?- ¿CONOCES MÁS CAFETERÍAS DE LA UGR? ¿CREES QUE EXISTE ALGUNA DIFERENCIA ENTRE ELLAS? ¿POR QUÉ?- SI TUVIERAS QUE HACER ALGUNA MEJORA ¿CUÁL SERÍA?- ¿CONSIDERAS QUE LOS PRECIOS DE LOS PRODUCTOS DE LA CAFETERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SON ACCESIBLES PARA LOS ESTUDIANTES?- ¿CREES QUE LA CALIDAD DE LA COMIDA JUSTIFICA EL PRECIO?- ¿TE PARECE QUE HAY SUFICIENTE VARIEDAD EN LA COMIDA Y BEBIDA QUE OFRECE LA CAFETERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN?- ¿EXISTEN OPCIONES SALUDABLES O PARA PERSONAS CON INTOLERANCIAS/RESTRICCIONES ALIMENTICIAS (vegano, vegetariano, sin gluten, sin lactosa etc) EN LA COMIDA?- ¿HAY ALGO QUE TE GUSTARÍA QUE SIGUIERA MANTENIENDO LA CAFETERÍA Y NO CAMBIARÁ O DESAPARECERÍA?- RECOMIENDAS LA CAFETERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN A OTROS ESTUDIANTES? ¿POR QUÉ? <p>FINAL:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿QUÉ CAMBIO EN ESPECÍFICO TE GUSTARÍA VER EN LA CAFETERÍA? <p>Dar las gracias por la participación</p>

Fuente: Elaborado por alumnado universitario

ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo un análisis detallado de las coevaluaciones, considerando tanto los aspectos positivos como las limitaciones observadas en las interacciones entre entrevistadores y entrevistados. Este análisis se centró en las estrategias verbales y no verbales empleadas, identificando las acciones ejecutadas correctamente y aquellas que presentan áreas de mejora. De esta manera, se buscó evaluar la eficacia de las técnicas utilizadas y proponer recomendaciones específicas para optimizar el desempeño en futuras entrevistas semiestructuradas.

RESULTADOS

Esta experiencia permitió al alumnado diseñar entrevistas semiestructuradas sobre temáticas vinculadas al contexto universitario, como los servicios ofrecidos por la cafetería o la secretaría, la elección del grado y las motivaciones para cursar el Grado en Pedagogía. Estas temáticas, cercanas y familiares para los participantes, facilitaron la aplicación práctica de esta herramienta de diagnóstico, siguiendo las directrices abordadas durante la Fase 1.

Uno de los principales hallazgos, Resultado 1, fue que los estudiantes experimentaron dificultades para aplicar correctamente la estructura de la entrevista e integrar un sentido global en su diseño. Estas limitaciones estuvieron asociadas, en gran medida, con la formulación de preguntas, ya que los participantes enfrentaron desafíos al vincular las

aclaraciones sobre términos ambiguos utilizados por los entrevistados, otros omitieron hacerlo, reduciendo así la oportunidad de profundizar en la información proporcionada.

En relación con las estrategias no verbales, la mayoría de los entrevistadores mantuvieron un contacto visual adecuado, adopción de posturas corporales abiertas y relajadas, así como la utilización de gestos afirmativos, como asentir o sonreír, para complementar las preguntas. Todo ello, permitió la construcción de confianza y promoviendo un ambiente empático durante la entrevista. No obstante, se detectaron gestos que no se alineaban con el tono de la entrevista, lo cual podría haber distraído al entrevistado o transmitido inseguridad por parte del entrevistador, ni tampoco, todos los entrevistadores supieron aprovechar las pausas o silencios para permitir que el entrevistado reflexionara o desarrollara respuestas más elaboradas.

CONCLUSIONES

Esta experiencia evidencia que el diseño y la implementación de entrevistas semiestructuradas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no solo facilitan la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades transversales esenciales para los pedagogos, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la capacidad de análisis crítico (Romero-Ramos et al., 2022). Asimismo, esta actividad permitió al estudiantado reflexionar sobre la relevancia del propósito global de la entrevista como una herramienta clave para el diagnóstico y la exploración en contextos educativos.

Además, la incorporación de la coevaluación como estrategia participativa facilitó la identificación de fortalezas y áreas de mejora y promovió un aprendizaje colaborativo entre pares, contribuyendo al desarrollo de una cultura de evaluación compartida. Por su parte, la heteroevaluación con feedback inmediato añadió un componente formativo fundamental, transformando el proceso evaluativo en una experiencia de mejora continua y reflexiva.

En este sentido, esta experiencia no solo reafirma la relevancia de las entrevistas semiestructuradas como herramienta pedagógica, sino que también destaca la importancia de integrar dinámicas interactivas y reflexivas en la formación universitaria. Este enfoque innovador potencia tanto el aprendizaje técnico como el desarrollo integral de competencias profesionales esenciales para enfrentar los retos del siglo XXI (Barboyon-Combey & Gargallo-López, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal-Frutos, A., Alcaraz-García, S., & R de Haro Rodríguez, R. (2021). Teacher Training for the Construction of Classrooms Open to Inclusion. *Revista de Educación*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>.
- Barboyon-Combey, L., & Gargallo-López, B. (2021). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría*

de la Educación: Revista Interuniversitaria, 34(1), 215–237.
<https://doi.org/10.14201/teri.25600>.

Bonilla-Torres, C. A., Gómez-Contreras, J. L., & Esteban-Ojeda, Y. C. (2023). Estrategias didácticas y pedagógicas, modelos pedagógicos y herramientas tecnológicas en educación superior mediada por TIC. *Sophia*, 19(1).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1173>.

Covarrubias-Papahiu, P., & Martínez-Estrada, C. C. (2023). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49–71. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2007.115.61476>.

Romero-Ramos, O., Fernández-Rodríguez, E., López-Fernández, I., Merino Marbán, R., & Benítez Porres, J. (2022). The impact of the M-learning methodology on university students. *Journal of Technology and Science Education*, 12(1), 121-131.
<https://doi.org/10.3926/jotse.1422>.

Convergencia formativa: alineación entre perfiles de egreso (Program Learning Outcomes) y planes de estudio en carreras de pedagogía

MORENO-ALBURQUENQUE, LILIAN ¹, PRADO-MEDEL, CRISTIAN ²,

¹ UNIVERSIDAD FINIS TERRAE, CHILE. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-7591-762X](https://orcid.org/0009-0004-7591-762X)

² UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. UNIVERSIDAD FINIS TERRAE. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-5115-2133](https://orcid.org/0000-0001-5115-2133)

lmoreno@ufi.cl, cristian.prado@usal.es

RESUMEN

La formación inicial docente en Hispanoamérica ha evolucionado hacia un enfoque más práctico y procedimental, dejando en segundo plano la centralidad de los aspectos teóricos y disciplinares. Este cambio ha posicionado a los perfiles de egreso (Program Learning Outcomes, en inglés) como elementos clave para la evaluación, aunque persiste el desafío de medir de manera efectiva los aprendizajes esperados asociados a estos perfiles.

Este estudio presenta el proceso de ajuste de un trayecto formativo en una carrera de pedagogía, basado en la adopción de un nuevo perfil de egreso. A través de un análisis documental, se llevó a cabo una interpretación y síntesis detallada de los programas de estudio, comparándolos y contrastándolos con el perfil actualizado. Los resultados destacan la necesidad de fortalecer la coherencia entre los perfiles de egreso, los instrumentos de evaluación y las prácticas formativas, además de implementar sistemas de evaluación progresiva y participativa que permitan un monitoreo y mejora continua en la formación de los futuros docentes. Asimismo, se resalta la importancia del análisis documental como una herramienta clave para garantizar la alineación efectiva entre los documentos curriculares de alto impacto.

PALABRAS CLAVE

Perfiles de egreso, Resultados de aprendizaje, Currículum, Formación inicial docente.

ABSTRACT

Pre-service teacher training in Latin America has evolved towards a more practical and procedural approach, moving away from the centrality of theoretical and disciplinary aspects. This transition has positioned Program Learning Outcomes PLOs (Perfil de egreso in Spanish) as key elements for evaluation, although the challenge of effectively measuring the expected learning outcomes associated with these profiles persists.

This study presents the process of adjusting a training pathway in a teacher education program, based on a newly defined PLO. Through a document analysis, a detailed interpretation and synthesis of the study programs were conducted, comparing and contrasting them with the updated profile. The findings highlight the need to strengthen coherence between graduate profiles, assessment instruments, and training practices, as well as to implement progressive and participatory evaluation systems that enable continuous monitoring and improvement of future teacher training. Additionally, the importance of document analysis as a key tool for ensuring effective alignment among high-impact curricular documents is emphasized.

KEYWORDS

Program learning outcomes, Degree qualification profile, curriculum, pre service teachers.

INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario, el punto de referencia final para evaluar las acciones formativas de un plan de estudios es el denominado Perfil de Egreso. Este concepto, también conocido como Competencias de Título o Perfil Profesional del Egresado en universidades de habla hispana, se corresponde con términos como *Program Learning Outcomes* (PLOs), *Student Learning Outcomes* (SLOs), *Graduate Attributes* o *Degree Qualification Profile* (DQP) en las instituciones de educación superior de habla inglesa. Estos perfiles de egreso son declaraciones que cada casa de estudios realiza respecto a las capacidades, conocimientos y habilidades que deben adquirir todos los estudiantes al finalizar su titulación (Goff et al., 2015). De este modo, además de las competencias tradicionales vinculadas a un área específica del saber, muchos perfiles de egreso incorporan estándares relacionados con aspectos vocacionales, habilidades de empleabilidad y los requisitos mínimos, tanto nacionales como internacionales, necesarios para el ejercicio profesional en cada disciplina. Cada institución y programa académico diseña tanto su perfil de egreso como los mecanismos para evaluar los resultados de su plan de estudios en función de este. Estos procesos de evaluación proporcionan evidencias que desafían suposiciones tácitas sobre la efectividad de las distintas carreras.

En los programas de pedagogía, las Agencias Nacionales de Acreditación y Evaluación de la Calidad (como la CNA en Chile y ANECA en España) utilizan los perfiles de egreso

como referentes principales para evaluar la efectividad de los programas académicos. Sin embargo, este proceso suele generar tensiones, dado que diversos estudios han identificado una brecha entre los perfiles de egreso declarados y los instrumentos de evaluación internos empleados en estas carreras. Por ejemplo, Möller y Gómez (2014) evidenciaron que, aunque los docentes poseen una cierta cultura evaluativa, existe una desconexión significativa entre las competencias establecidas en los perfiles de egreso y los indicadores de evaluación utilizados en las asignaturas. Asimismo, Erikson (2018) identifica tres problemas principales asociados a los perfiles de egreso: primero, las interpretaciones y usos inconsistentes de los resultados de aprendizaje; segundo, la dificultad para incluir objetivos educativos que no se ajustan al marco de los resultados de aprendizaje; y tercero, el riesgo de que estos resultados funcionen como un límite que restringe las aspiraciones de los estudiantes. Junto a lo anterior, investigaciones como la de Álvarez (2023) han evaluado el logro de los perfiles de egreso desde la perspectiva de los estudiantes y docentes, identificando fortalezas y debilidades en la formación. Estos estudios resaltan la importancia de implementar sistemas de evaluación progresiva y participativa del perfil de egreso (Huamán et al., 2020).

En Chile, desde el año 2016 los criterios de calidad referidos a la formación y ejercicio docente se encuentran definidos en la ley 20.903. Esta ley establece, entre otros elementos, condiciones a los planes formadores de pedagogía, para el logro de estándares de conocimiento, habilidades y competencias que deben alcanzar los futuros docentes durante su formación de pregrado (Decreto 309, 2017). La ley compromete marcos normativos para el logro de los estándares de formación inicial docente; más, la actualización y publicación de éstos, sólo se consuma desde el año 2022, generando una brecha temporal que condiciona las mallas curriculares de los planes formadores, las que se sostienen primordialmente desde elementos orientadores o referenciales.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

A partir de lo anterior, surge la pregunta de investigación ¿en qué medida los programas de estudios vigentes en una carrera de pedagogía contribuyen al logro del perfil de egreso declarado por la misma? A partir de esta primera pregunta, se desprenden también ¿en qué medida el perfil de egreso de la carrera está alineado a las condiciones solicitadas por los estándares nacionales de formación docente? y ¿cómo puede fortalecerse la alineación entre el Plan de Estudio implementado para contribuir de manera más integral, progresiva y pertinente al marco de estándares de formación docente vigente?

El objetivo principal de la investigación es determinar en qué medida un programa de estudio de pedagogía, contribuye al logro de su perfil su perfil de egreso. De lo anterior se desprenden dos objetivos específicos:

1. Evaluar en qué medida el perfil de egreso del programa, se encuentra alineado con los estándares nacionales de formación inicial docente.
2. Identificar, brechas y oportunidades de mejora de cada línea formativa del plan de estudio que contribuya a la articulación entre las competencias del perfil de egreso y los estándares nacionales de formación inicial docente.

MÉTODO

La presente investigación se realizará desde una aproximación cualitativa hacia el objeto de estudio. La selección de este enfoque se consideró debido a que el investigador comienza examinando los hechos en sí y, en el proceso, desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002). Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). El alcance es de tipo descriptivo, ya que tiene como propósito recopilar, analizar y presentar datos sobre un fenómeno, buscando, en este caso específico, la identificación de relaciones semánticas entre documentos curriculares. Según Cohen, Manion & Morrison (2018) los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. La técnica o procedimiento utilizado para levantar los datos fue el análisis documental, el cual se define como un proceso de sistematización y análisis de datos cualitativos que permite una triangulación de documentos narrativos, combinado con otras fuentes de información que podrían requerir análisis del discurso (Bisquerra, 2004).

Junto a lo anterior, se ha planteado el presente trabajo desde la lógica de una investigación aplicada, ya que, según Wu, Tam & Jen (2016), esta tiene como objetivo organizar una serie de acciones de pesquisa sistemática y organizada con el propósito de resolver problemas concretos del mundo real o mejorar prácticas, productos o servicios existentes.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Los documentos utilizados para el presente estudio corresponden, primeramente, a los referentes evaluativos normativos obligatorios para todas las carreras de pedagogía impartidas en Chile. En este país, la formación docente es una actividad altamente normada y regulada por estándares de desempeño esperables tanto para los profesores en formación como para los docentes que ejercen en el sistema educativo (MINEDUC, 2024). Junto a esto, se tuvo a la vista el plan de estudios y los programas de cada una de las asignaturas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Finis Terrae, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile. Estos programas son documentos públicos que se entregan a los estudiantes al comenzar cada curso, y se constituyen en el contrato entre la institución y el estudiantado en términos académicos.

El orden y organización de los documentos, así como su análisis se determinó a partir de los criterios propuestos por Marcelino, Martínez & Camacho (2024). Estos autores plantean un total de ocho etapas: a) Búsqueda; b) Selección; c) Recolección; d) Clasificación; e) Organización; f) Análisis; g) Interpretación y, h) Presentación. Debido a que todos los documentos utilizados para el presente trabajo son obligatorios y de público conocimiento, se agruparon los procesos de búsqueda, selección, recolección y organización en uno solo. Posteriormente, se realizó el análisis e interpretación de los hallazgos, con el fin de identificar las brechas entre ambos clusters de documentos.

A continuación, se detallan los pasos metodológicos realizados para la investigación documental:

BÚSQUEDA Y ORGANIZACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

El criterio utilizado para la búsqueda y selección de documentos se centró en aquellos que incluyeran referencias o datos relevantes para analizar el grado de contribución con el perfil de egreso. La palabra “contribución”, en el contexto de este estudio, se va a entender como el nivel de coherencia y complementariedad semántica entre los documentos propios de la carrera y los documentos oficiales establecidos por el Estado como referentes evaluativos obligatorios. El resultado de la búsqueda fue:

- a) A nivel nacional, se seleccionaron los principales referentes evaluativos nacionales obligatorios para todas las carreras de pedagogía: la Ley 20.903 (documento normativo nacional) más los Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación Básica (Estándares Pedagógicos).
- b) A nivel institucional, se seleccionaron los documentos oficiales de la carrera, instrumentos públicos en donde se plasma el compromiso institucional de formación. A saber: Plan de Estudio de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica y Programas Curriculares de cada una de las Asignaturas de las Líneas Basales. Se entienden como asignaturas de líneas basales aquellas que tributan a la formación pedagógica general de los profesores en formación. No se incluyen asignaturas electivas de formación general. En este caso, se analizaron los planes de estudio de 16 asignaturas de la línea profesional, más 19 de la línea disciplinar, más 9 asignaturas de la línea práctica. En total, las 44 asignaturas corresponden al 80% de los créditos SCT de la malla curricular de la carrera. El porcentaje restante corresponde a asignaturas de formación general plausibles de realizar por cualquier estudiante universitario y no fueron consideradas para el presente trabajo.

La tabla 1 muestra el resumen de la información anteriormente expresada:

Tabla 1.

Presencia cuantitativa de los créditos del Plan de Estudio en sus Líneas formativas de carácter basal.

	<i>Cantidad de Asignaturas</i>	<i>% Créditos Líneas Plan Estudio General</i>	<i>% Créditos del Líneas Basales</i>
Profesional	16	22%	28%
Disciplinar	19	28%	35%
Práctica	9	30%	37%
Total	44	80%	100%

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Los documentos fueron analizados de acuerdo a una matriz de contribución previamente elaborada en el programa Excel de la suite Office, de Microsoft. Esta matriz

contiene unidades conceptuales (extraídas desde los estándares docentes) y se utilizó para verificar el grado de presencia o ausencia en los resultados de aprendizajes declarados en cada uno de los programas de asignatura de Plan de Estudio analizados.

Respecto a la identificación de la información dentro de los documentos, a través del análisis de contenido se buscó establecer una jerarquía de dos niveles en los datos, para facilitar el análisis posterior. Cada uno de los niveles corresponden a información implícita o explícita contenida en los documentos. De esta manera el análisis se realizó de acuerdo a los siguientes criterios:

- Primer nivel: se clasificó en este nivel el tipo de información que apareció de manera explícita en los documentos. El tipo de información debió ser relativa directamente a los Estándares Pedagógicos Nacionales (Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación Básica), los cuales se organizan en cuatro dominios: Dominio A (Preparación de la enseñanza y el aprendizaje); Dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje); Dominio C (Enseñanza y aprendizaje para todos); y Dominio D (Responsabilidades profesionales).

Estos dominios corresponden a la agrupación de categorías referidas a aspectos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje. El conjunto de estos dominios contiene un total de doce Estándares, los que representan las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada área. Al mismo tiempo, estos estándares definen y explicitan lo que debe saber y saber hacer un docente recién egresado a través de muestras de desempeño denominadas *Descriptores*. Estos estándares también son llamados coloquialmente como “Marco para la Buena Enseñanza”.

- Segundo nivel: se clasificó en este nivel el tipo de información que apareció de manera implícita en los documentos, ya sea que no se encontró expresada de forma manifiesta, o bien, a la cual se pueda concluir por medio de inferencias a partir de los datos.

Con todo, la matriz de contribución quedó diseñada de la siguiente manera (Figura 1):

Figura 1.

Detalle de la Matriz de contribución (cruce entre referentes nacionales y asignaturas profesionales del plan de estudios)

	Códigos SCT	Dominio A: Preparación de la Enseñanza y Aprendizaje				Dominio B: Creación Ambiente		Dominio C: Enseñanza para Aprendizaje de Todos			Dominio D: Responsabilidades Profesionales		
		Estándar 1	Estándar 2	Estándar 3	Estándar 4	Estándar 5	Estándar 6	Estándar 7	Estándar 8	Estándar 9	Estándar 10	Estándar 11	Estándar 12
		Aprendizaje y desarrollo de estudiantes	Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículo	Planificación de la enseñanza	Evaluación de la enseñanza	Atención respetuosa y organizada	Desarrollo personal y social	Estrategias de Aprendizaje-Evaluación	Estrategias Aplicadas de Enseñanza	Evaluación y Retroalimentación	Etica Profesional	Aprendizaje Continuo	Compromiso Mejora Escolar
Módulo de Enseñanza Profesional	Introducción a la Investigación Educativa	3											
	Didáctica Curricular	3											
	Psicología del Desarrollo	4											
	Didáctica del Proceso Educativo	3											
	Formación y Evaluación	3											
	Teoría del Aprendizaje y la Enseñanza	3											
	El lenguaje Educativo	3											
	Tecnologías para el aprendizaje	3											
	Historia del Currículo Educativo	3											
	Investigación Educativa	3											
	Contexto Sociocultural en la Educación	3											
	Administración de Instituciones Educativas I	6											
	Educación Inclusiva	3											
	Administración de Instituciones Educativas II	6											
	Taller de Integración Curricular I	3											
	Taller de Integración Curricular II	3											
	Total	67											
De Criterios Totales del Plan Educativo	22,33%												
De Criterios Totales de Líneas Múltiples del Plan Educativo	27,80%												

Fuente: Elaboración propia

El análisis se llevó a cabo a partir de la observación detallada de dos elementos de los programas de estudios: 1) los propósitos de la asignatura, y 2) los resultados de aprendizaje de las mismas, en un proceso recursivo compuesto por cuatro preguntas:

- 1) ¿A qué dominio del marco nacional está apuntando esta afirmación del plan de estudios?
- 2) Dentro de ese dominio ¿cuál es el estándar más adecuado para clasificar esta afirmación?
- 3) Dentro del estándar ¿cuál es el descriptor hacia donde apunta el desempeño esperado de acuerdo a esta afirmación?
- 4) Lo anterior ¿se está declarando de forma explícita o implícita?

Los resultados de las preguntas anteriores se expresaron en términos de presencia o ausencia, e informado a la matriz en términos numéricos (1 ó 0). Con el propósito de aumentar la validez en el proceso de análisis de documentos y vaciado de la información en la matriz de contribución, se le solicitó a dos pares evaluadores el emitir un juicio valorativo respecto de la matriz en general y al proceso de identificación de la información.

RESULTADOS

La contribución pone de manifiesto la necesidad de incorporar un desarrollo más robusto de los estándares pedagógicos en las líneas de formación basales que componen el Plan de Estudios. Este requerimiento surge a partir de la constatación de que los porcentajes de cobertura se mantienen, en promedio, por debajo del 50%, lo que evidencia una insuficiencia estructural que exige una atención prioritaria en el diseño del Plan de Estudio.

Tabla 2.

Resultados de contribución general a partir de análisis documental de la presencia de los Estándares Pedagógicos de Formación Docente 2022, en Líneas basales del Plan de Estudio elaborado en el año 2019

	<i>% Presencia Estándares Dominio A</i>	<i>% Presencia Estándares Dominio B</i>	<i>% Presencia Estándares Dominio C</i>	<i>% Presencia Estándares Dominio D</i>	<i>% Promedio Presencia Total Estándares</i>
Profesional	13%	18%	14%	59%	60%
Disciplinar	50%	7%	66%	6%	33%
Práctica	37%	75%	60%	37%	52%
Total	33%	33%	47%	34%	48%

Fuente: Elaboración propia

El ejercicio de contribución, destinado a analizar la cobertura de los requerimientos normativos que regula la formación docente, en alineación con los resultados de aprendizaje declarados en las asignaturas que conforman un Plan de Estudios, es una acción de alta relevancia, permitiendo facilitar la identificación de brechas y oportunidades de mejora, posibilitando el diseño de un plan formativo claro, definido y altamente coherente con las exigencias y estándares establecidos para la formación inicial docente de calidad. A partir de dicho ejercicio, el Plan de Estudio de la Carrera en su versión 2025 ha definido alcanzar mayores niveles de presencia, distribución y profundidad de los Estándares, en su cumplimiento con las demandas actuales a la formación docente a nivel nacional (Tabla 3).

Los resultados expuestos en la tabla 2 permiten evidenciar que el nivel de contribución de cada línea no es directamente proporcional a la cantidad de créditos que contiene (tabla 1), así, la línea de Práctica, que posee un 30% del creditaje total del Plan de Estudio, contribuye al 52% de los estándares nacionales, mientras, la línea de Formación Profesional, la que cuenta con un 22% de los créditos del Plan de Estudio, contribuye en promedio a un 60% de los estándares.

Dentro de los desafíos más urgentes, se evidencia una disimilitud entre los niveles en los que se contribuyen los estándares en cada línea. Existen de manera irregular y sin un criterio preestablecido estándares más presentes a nivel explícito y otros a nivel más implícitos; por ejemplo, el estándar 3, 6 y 7 solo se presentan de manera explícita en las tres líneas formativas, o, los estándares 11 y 12 que se presentan en dos de las tres líneas solo de manera implícita.

En cuanto a la Línea de formación Disciplinar, alerta evidenciar que hay estándares que no se encuentran contribuidos en nivel explícito ni implícito, es el caso de los estándares 5, 11 y 12. De igual manera, ocurre en la Línea Profesional con el estándar 9.

Finalmente, a nivel de contribución total de Dominios, resulta de cuidado evidenciar que los estándares menos desarrollados a lo largo del Plan de Estudio, son los anidados en el Dominio A y B, los que definen desempeños necesarios para que un docente logre preparar el proceso de enseñanza y aprendizaje (estándares 1 a 4, dominio A) y los

estándares referidos a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (estándares 5 y 6, dominio B).

Tabla 3.

Resultados de contribución de cada estándar en niveles explícitos e implícitos en las respectivas líneas basales del Plan de Estudio.

Dominios	Estándares Pedagógicos	Niveles de Presencia Resultados de Aprendizaje	Profesional	Disciplinar	Práctica
			% de Asignaturas de la línea que Contribuyen al Estándar	% de Asignaturas de la línea que Contribuyen al Estándar	% de Asignaturas de la línea que Contribuyen al Estándar
Dominio A "Preparación de la Enseñanza y Aprendizaje"	Estándar 1	1º Nivel, explícito	8%	15%	0%
		2º Nivel, implícito	16%	21%	38%
		% total estándar 1	24%	36%	38%
	Estándar 2	1º Nivel, explícito	0%	61%	35%
		2º Nivel, implícito	4%	0%	0%
		% total estándar 2	4%	61%	35%
	Estándar 3	1º Nivel, explícito	5%	62%	33%
		2º Nivel, implícito	0%	0%	0
		% total estándar 3	5%	62%	33%
	Estándar 4	1º Nivel, explícito	20%	20%	40%
		2º Nivel, implícito	0%	20%	0%
		% total estándar 4	20%	40%	40%
	% Contribución total dominio A			13%	50%
Dominio B "Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje"	Estándar 5	1º Nivel, explícito	11%	0%	78%
		2º Nivel, implícito	11%	0%	0%
		% total estándar 5	22%	0%	78%
	Estándar 6	1º Nivel, explícito	14%	14%	72%
		2º Nivel, implícito	0%	0%	0%
		% total estándar 6	14%	14%	72%
% Contribución total dominio B			18%	7%	75%
Dominio C "Enseñanza y Aprendizaje para Todos"	Estándar 7	1º Nivel, explícito	25%	33%	42%
		2º Nivel, implícito	0%	0%	0%
		% total estándar 7	25%	33%	42%
	Estándar 8	1º Nivel, explícito	9%	18%	55%
		2º Nivel, implícito	9%	9%	0%
		% total estándar 8	18%	27%	55%
	Estándar 9	1º Nivel, explícito	0%	0%	65%
		2º Nivel, implícito	0%	17%	17%
		% total estándar 9	0%	17%	83%
% Contribución total dominio C			14%	26%	60%
Dominio D "Responsabilidades Profesionales"	Estándar 10	1º Nivel, explícito	25%	17%	0%
		2º Nivel, implícito	25%	0%	33%
		% total estándar 10	50%	17%	33%
	Estándar 11	1º Nivel, explícito	0%	0%	18%
		2º Nivel, implícito	55%	0%	27%
		% total estándar 11	55%	0%	45%
	Estándar 12	1º Nivel, explícito	0%	0%	33%
2º Nivel, implícito		67%	0%	0%	
% total estándar 12			67%	0%	33%
% Contribución total dominio D			57%	6%	37%

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La formación inicial docente en Hispanoamérica ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, destacando un mayor énfasis en la formación práctica y pedagógico-didáctica, en contraste con el enfoque tradicional centrado en la formación teórica y disciplinar (Latorre, Vergara, Morales, Orbeta, Escobar, & Quiroga, 2020). En este contexto, los perfiles de egreso y los aprendizajes definidos en ellos se han convertido en un eje central de análisis, generando tensiones en la coherencia entre los planes de estudio y las experiencias formativas (Latorre et al., 2020). Además, este panorama se ve influido por el escenario particular al que se enfrentan quienes optan por estudiar pedagogía en estos países (Elacqua et al., 2020).

La alineación estratégica y oportuna de los programas de formación docente, con las políticas y requisitos establecidos por una nación, constituye un factor garante a los futuros profesionales de la enseñanza, disponiendo de una visión informada y contextualizada de su trabajo. Esta coherencia curricular, facilita el desarrollo oportuno y progresivo de las competencias profesionales necesarias, intentando con ello reducir la brecha de deserción temprana en el ejercicio docente, un fenómeno que impacta de manera adversa la estabilidad y sostenibilidad de la educación primaria en América Latina (Vaillant & Manso, 2022). La evaluación de los resultados de aprendizaje y la alineación de estos a los marcos normativos generales, son procesos fundamentales para garantizar la calidad de la formación docente en Chile y el mundo. Los perfiles de egreso deben reflejar un conjunto claro de competencias que los estudiantes deben internalizar, lo que implica una responsabilidad institucional en la implementación de estos estándares (Cárdenas, Pérez, González & Marrero, (2020); Vargas, Rebolledo, Vásquez, Ramos, Nahuelcura, & Barría (2023).

El ejercicio del análisis de contribución de un Plan de Estudio en ejecución, comparándolo con los requerimientos normativos de la formación docente nacional, en este caso, logró evidenciar el nivel de coherencia de la formación ofertada con las exigencias establecidas a nivel nacional. Este ejercicio condujo posteriormente al rediseño e innovación curricular del Plan de Estudio durante el año 2024, generando, además, una trayectoria definida de aprendizajes mediante un plan estratégico. Dicho Plan de Estudio, será ofertado desde el año 2025.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S., Pizarro, P. & Guzmán, J. (2023). Evaluación del perfil de egreso de pedagogías en la práctica profesional: medición desde docentes tutores del sistema escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1682. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1682
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª. Ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Cárdenas Acosta, E. T., Pérez Caraballo, O. L., González Pérez, A., & Marrero Delgado, F. (2020). Manual de trabajo para diseñar los perfiles de cargos por competencias laborales en las Universidades. *Revista Uniandes Episteme*, 7(2), 207–219. Recuperado a partir de <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1631>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Decreto 309. Biblioteca Congreso Nacional Chile MINEDUC (27 de enero de 2025). *Modifica Decreto Supremo N°96 de 2009, del Ministerio de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1101339&idVersion=2018-08-20&idParte=>
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Nuñez, G., Hincapié, D., Gómez, C., Sánchez, M. J., ... & Walker, J. (2022). ¿Quiénes estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?:

- Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes. Desde <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2024/03/quienes-estudian-pedagogia-en-lac-tendencias-desafios-3-1.pdf>
- Erikson, M. (2018). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. McGraw-Hill.
- Goff, L.; Potter, M.; Pierre, E.; Carey, T.; Gullage, A.; Kustra, E.; Lee, R.; Lopes, V.; Marshall, L.; Martin, L.; Raffoul, J.; Siddiqui, A. & Van Gaste, G. (2015). *Learning Outcomes Assessment: A Practitioner's Handbook*. Centre for Teaching and Learning Reports. <https://scholar.uwindsor.ca/ctlreports/6>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Huamán, L., Pucuhuaranga, T. & Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e006. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la educación*, (53), 182-218. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Marcelino, M., Martínez, M. & Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 25(6). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- MINEDUC (27 de noviembre de 2024). *Marco legal vigente en Chile en materia educacional*. <https://www.comunidadescolar.cl/marco-legal-2/>
- Möller, I. & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación*, (41), 17-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Medina, J., & González, J. (2020). Stochastic index of perception of the achievement of the graduation profile of the pedagogy students. The case of a regional university in Chile. *Formación universitaria*, 13(1), 83-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100083>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.

- Wu, M., Tam, H. P., & Jen, T. H. (2016). *Educational measurement for applied researchers. Theory into practice*, 136. DOI:10.1007/978-981-10-3302-5
- Vargas, A. C., Rebolledo, P. L., Vásquez, P. A. Á., Ramos, J. F. C., Nahuelcura, R. O., & Barría, M. C. (2023). Formación de Profesores de Educación Física en Chile: Un análisis de las mallas curriculares, perfil de egreso y campo laboral. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (50), 876-887.
- Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú . *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Wu, M., Tam, H. P., & Jen, T. H. (2016). *Educational measurement for applied researchers. Theory into practice*, 136. DOI:10.1007/978-981-10-3302-5

DIGIntegración. Estudio de revisión de la literatura sobre integración digital de personas migrantes

RAKDANI-ARIF BILLAH, FÁTIMA ZAHRA ¹, SERRANO-GARCÍA, JENNIFER ², EXPÓSITO-LÓPEZ, JORGE ³

¹ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6302-163X](https://orcid.org/0000-0002-6302-163X)

² UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2881-0131](https://orcid.org/0000-0002-2881-0131)

³ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9076-0377](https://orcid.org/0000-0001-9076-0377)

rakdani@ugr.es, jenniserrano@ugr.es, jorgeel@ugr.es

RESUMEN

La exclusión social, agravada por las desigualdades digitales, limita las oportunidades de integración de las personas migrantes. Este estudio realizó una revisión de alcance (Scoping Review) para analizar las experiencias relacionadas con la inclusión y las habilidades digitales en esta población. Se consultaron las bases de datos Web of Science y Scopus, seleccionando 10 artículos publicados entre 2014 y 2024 en inglés y español, con acceso abierto y enfoque en migrantes. Los resultados destacan que la inclusión digital facilita el empoderamiento personal y la transformación social, aunque persisten barreras significativas, como el acceso limitado a tecnología, la falta de competencias digitales y las desigualdades estructurales. Además, se enfatiza la relevancia de programas educativos y estrategias personalizadas que aborden estas barreras y promuevan un uso significativo de las herramientas digitales. Se concluye que es fundamental diseñar políticas inclusivas que integren la tecnología como un medio para fortalecer la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

PALABRAS CLAVE

Inclusión digital, Inclusión social, habilidades digitales, inmigrantes

ABSTRACT

Social exclusion, exacerbated by digital inequalities, limits migrants' opportunities for integration. This study conducted a Scoping Review to analyse experiences related to inclusion and digital skills in this population. The Web of Science and Scopus databases were consulted, selecting 10 articles published between 2014 and 2024 in English and Spanish, with open access and a focus on migrants. The results highlight that digital inclusion facilitates personal empowerment and social transformation, although significant barriers persist, such as limited access to technology, lack of digital skills and structural inequalities. Furthermore, it emphasises the relevance of educational programmes and personalised strategies that address these barriers and promote meaningful use of digital tools. It concludes that it is essential to design inclusive policies that integrate technology as a means to strengthen social cohesion and equal opportunities.

KEYWORDS

Digital inclusion, social inclusion, digital skills, migrants

INTRODUCCIÓN

La exclusión social es consecuencia de la privación de la capacidad de una persona para participar en la sociedad, obstaculizándose así la igualdad de oportunidades (por ejemplo, acceso a la tecnología, educación y empleo, entre otros). En este sentido, las desigualdades digitales y el desarrollo de las competencias digitales están interrelacionadas, siendo la inclusión digital la que refleja y enfatiza el papel de las tecnologías a la hora de abordar los factores que inhiben la inclusión social. Así pues, la inclusión digital implica que los individuos desarrollen competencias digitales para acceder y utilizar la tecnología (Helsper, 2021).

Sin embargo, las desigualdades en materia de inclusión digital son persistentes a pesar de que en España existe un Plan de inclusión digital y empleabilidad que tiene como objetivo fomentar la accesibilidad, alfabetización digital, igualdad y empleabilidad. Además, investigaciones sobre las experiencias de inclusión/exclusión digital en colectivos vulnerables son insuficientes. Por otro lado, los grupos más vulnerables experimentan una diversidad de barreras de inclusión digital tales como barreras lingüísticas y de alfabetización, falta de acceso a la tecnología, falta de conocimientos y habilidades, miedo al mal uso de la información personal y dificultad para aprender y utilizar nuevas tecnologías. No obstante, también se ha demostrado que los inmigrantes recién llegados se benefician de las acciones de inclusión digital cuando están planificadas y ejecutadas adecuadamente (Aziz, 2023).

Por otro lado, las personas excluidas digitalmente tienen menos probabilidades de utilizar Internet (por ejemplo, acceso a servicios sanitarios y gubernamentales, socialización y comunicación). Si bien los estudios de encuestas apuntan a una creciente saturación de dispositivos e Internet, también destacan la desigualdad persistente en la capacidad de usar esos dispositivos e Internet para lograr resultados positivos. Igualmente, también existe una desconexión entre el acceso a la tecnología y el uso de la misma para la inclusión social. La

falta de información, recursos y formación adecuados puede hacer que las personas no sean conscientes de la variedad de beneficios sociales y económicos del uso de herramientas digitales y servicios en línea. También, estos últimos suelen estar mal diseñados y planificados, lo que dificulta su comprensión (Humphry, 2022).

Asimismo, sigue existiendo una brecha en la comprensión de cómo las múltiples formas de desventaja y discriminación impiden la inclusión digital y social de los colectivos más vulnerables, especialmente entre la población migrante, y una falta de comprensión sobre el impacto que esto puede tener en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta falta de comprensión sobre las vivencias relativas a las barreras de inclusión digital obstaculiza el diseño de respuestas específicas y contextualizadas (Helsper, 2021). Por tanto, teniendo en consideración lo previamente mencionado, el objetivo del presente estudio consiste en realizar una revisión bibliográfica sobre las experiencias que se han llevado a cabo para favorecer la inclusión digital y el desarrollo de habilidades digitales de las personas migrantes.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio de revisión de la literatura científica empleando la metodología de Scoping Review. Para la búsqueda, se utilizaron las bases de datos Web of Science y Scopus.

ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

En las bases de datos se emplearon las siguientes palabras clave: “migrant”, “digital inclusion” y “digital skills”. La búsqueda se llevó a cabo utilizando únicamente el operador booleano “AND” para combinar las palabras clave y así recuperar toda la literature disponible en español e inglés sobre el tema de estudio. Posteriormente, se seleccionaron los artículos que abordaban específicamente la inclusión digital.

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda

Base de datos	Sección	Estrategia de búsqueda
Web of Science	Título	“Migrant” AND “Digital Inclusion” AND “Digital skills”
Scopus	Título, Resumen y Palabras clave	“Migrant” AND “Digital Inclusion” AND “Digital skills”

Fuente: *Elaboración propia*

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Los criterios de inclusión fueron a) Artículos originales cualitativos, cuantitativos y mixtos publicados en revistas científicas; b) Artículos científicos publicados entre los años 2014 y 2024; c) Artículos publicados en Open Access; d) Artículos publicados en los idiomas

español y/o inglés; e) Artículos centrados en la población migrante, siendo los criterios de exclusión f) Artículos publicados en otros idiomas que no sean español/inglés, g) Artículos centrados en otros colectivos vulnerables; h) Artículos que no estén publicados entre los años 2014 y 2024; h) Tipología documental: opiniones, comentarios, editoriales, libros, resúmenes, conferencias y cartas.

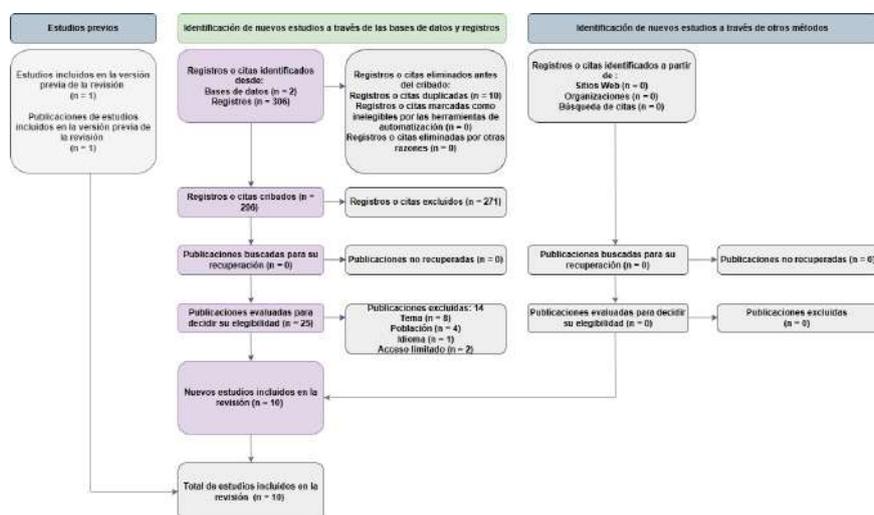
ANÁLISIS DE DATOS

La recopilación de la información de los documentos se llevó a cabo siguiendo un protocolo de recolección de datos diseñados específicamente para este propósito. Este protocolo sintetiza la información clave sobre las características principales de los artículos seleccionados, particularmente autores, objetivo, metodología y resultados.

RESULTADOS

La revisión incluyó 10 artículos relacionados con la inclusión y habilidades digitales comprendidos entre los años 2014 y 2024 (Figura 1). Así pues, a partir de estudios previos, se incluyó una publicación en la versión anterior de la revisión. Por otro lado, para identificar nuevas investigaciones, se revisaron las bases de datos Web of Science (n = 261) y Scopus (n = 45), recopilando un total de 306 registros. Asimismo, tras eliminar duplicados y registros no elegibles (n = 10), se cribaron 296 registros a título y resumen, de los cuales se excluyeron 271. No obstante, no se identificaron publicaciones adicionales para recuperación ni estudios por otros métodos como páginas web u organizaciones. Por último, se evaluaron 25 registros a texto completo para determinar su elegibilidad, excluyéndose 14 por motivos como el tema (n = 8), población (n = 4), idioma (n = 1) y acceso limitado (n = 2). Finalmente, se incluyeron 10 artículos en la revisión, ya que cumplían con los criterios de inclusión.

Figura 1.
Diagrama de flujo



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se presenta un análisis detallado de los estudios incluidos en la revisión, destacando las características fundamentales recogidas en la tabla 2. Esta síntesis permite la identificación de patrones comunes en los enfoques metodológicos, diversidad de resultados y perspectivas abordadas, lo que aporta una visión más completa de las tendencias en este área (Tabla 2).

Tabla 2.

Características de los estudios incluidos en la revisión

Autores	Objetivos	Metodología	Resultados
Baldassar et al. (2020)	Determinar en qué medida los procesos de apoyo distante pueden entenderse mejor a través del digital kinning.	Cualitativa	Las prácticas de digital kinning facilitan el apoyo social, mantenimiento de la identidad cultural y su protección.
Ćatibušić et al. (2023)	Examinar el impacto de la pandemia del COVID-19 en el apoyo lingüístico comunitario para inmigrantes adultos y explorar el potencial de la tecnología para el aprendizaje del idioma en escenarios no formales.	Mixta	El aprendizaje se vio dificultado por el acceso a la tecnología, habilidades digitales y la falta de interacción social.
Chib et al. (2019)	Examinar la participación y la transformación social dentro del área de las prácticas abiertas asociadas con el aprendizaje digital.	Cualitativa	El aprendizaje digital promovió un aprendizaje significativo orientado al empoderamiento personal y a la transformación social.
Chib y Wardoyo (2018)	Evaluar los recursos REA informales (redes sociales) y formales (herramientas de aprendizaje prescritas en el aula y conferencias) sobre resultados de desarrollo específicos de alfabetización funcional y empleabilidad percibida.	Cuantativa	El acceso a los recursos REA mediante computadoras en el contexto formal y cuando se combina con la conciencia sobre la empleabilidad tiene una influencia significativa en la empleabilidad percibida. Sin embargo, no mejoró la alfabetización digital.
Cobo y Levano (2023)	Explorar el impacto de la brecha digital en mujeres migrantes empleadas en un sector precario.	Cualitativa	La desigualdad de género en términos del uso de las TIC y las habilidades digitales se intensifica en comunidades aún más vulnerables.
Georgiou et al. (2024)	Examinar cómo los refugiados adolescentes en Europa desarrollan habilidades digitales en y a través de condiciones de vulnerabilidad.	Cualitativa	La vulnerabilidad y las habilidades digitales se enredan en conectividad digital escasa e interrumpida.
Hernández et al. (2024)	Analizar los escenarios de la prevención y de la inclusión educativa y digital, enfatizando en la perspectiva de la inclusión como justicia social y como respuesta del Estado por generar procesos	Cualitativa	Resulta relevante considerar estrategias de prevención y de inclusión educativa y digital, transitando hacia opciones de formación para incorporar a los

Autores	Objetivos	Metodología	Resultados
	que tiendan hacia la participación y empoderamiento de los migrantes.		migrantes en las dinámicas de participación social.
Ou y Lin (2023)	Analizar cómo y por qué la exclusión social de los estudiantes inmigrantes se transforma en inclusión digital.	Cualitativa	Las fronteras crean la posibilidad de inclusión digital y social pero también corren el riesgo de una exclusión más profunda y fronteras internas.
Potocky (2021)	Realizar una revisión de la literatura para identificar problemas emergentes y resaltar las necesidades de la migración digital.	Cualitativa	Los estudios confirman que muchos refugiados tienen habilidades digitales limitadas para las tareas de integración necesarias, como navegar por sitios web.
Uzcanga y Oiarzabal (2019)	Analizar la participación de migrantes en el uso de las TIC como medio para fomentar su capital social.	Cuantitativa	Los vínculos en línea están relacionados positivamente con el uso de las TIC por parte de inmigrantes.

Fuente: [Elaboración propia](#)

CONCLUSIONES

Los estudios analizados destacan que la inclusión digital es esencial en el proceso de empoderamiento personal y transformación social de los migrantes. Sin embargo, persisten barreras significativas que limitan este proceso, como el acceso desigual a la tecnología y falta de habilidades digitales. Además, se observa que los enfoques educativos y de capacitación digital adaptados a las necesidades específicas de los grupos vulnerables son imprescindibles para promover una inclusión efectiva. También, subrayan la relevancia de la interacción social y del uso contextualizado de las TIC como elementos facilitadores del aprendizaje digital y la integración social. Finalmente, se manifiesta la necesidad de diseñar políticas y estrategias que atiendan la diversidad de experiencias y barreras en migrantes, es decir, garantizar el acceso a la tecnología y fomentar un uso significativo que contribuya al desarrollo de competencias digitales. En concordancia, estudios llevados a cabo por Cabero y Córdoba (2016) y Calvo (2020) destacan el papel crucial de la inclusión digital en el empoderamiento de los migrantes y el fomento de la transformación social. Sin embargo, persisten barreras significativas como la brecha digital y la falta de competencias digitales.

Por último, no quisiéramos concluir sin mencionar las limitaciones del estudio: a) La revisión se centró en estudios publicados en inglés y español, lo que excluyó investigaciones relevantes en otros idiomas. Además, al restringir la búsqueda a estudios de acceso abierto, es posible que no se hayan tenido en consideración publicaciones relevantes de acceso restringido. Por otra parte, el enfoque en la comunidad migrante deja fuera otras dinámicas de inclusión digital relevantes en otros colectivos vulnerables. Como perspectiva de futuro, se puede ampliar el alcance geográfico y cultural, incorporando experiencias de inclusión digital en poblaciones menos representadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aziz, A. (2023). Rohingya diaspora and everyday digital media practices: (Im)mobility, identity and integration [PhD thesis]. Queensland University of Technology.
- Baldassar, L., & Wilding, R. (2020). Migration, Aging, and Digital Kinning: The Role of Distant Care Support Networks in Experiences of Aging Well. *The Gerontologist*, 60(2), 313-321. <https://doi.org/10.1093/geront/gnz156>
- Cabero Almenara, J., & Córdoba-Pérez, M. (2016). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de educación inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Calvo Zabala, M. (2020). La brecha digital entre la población migrante de origen africano: un estudio en Vitoria-Gasteiz. *Trabajo Social*, 91, 57-78.
- Ćatibušić, B., Karazi, S., & Deng, J. (2023). Technology-Enhanced Language Learning in Community-Based Classes for Adult Migrants. *TEANGA*, 30(1).
- Chib, A., & Wardoyo, R. J. (2018). Differential OER Impacts of Formal and Informal ICTs: Employability of Female Migrant Workers. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3538>
- Chib, A., Bentley, C., & Wardoyo, R. J. (2019). Distributed digital contexts and learning: Personal empowerment and social transformation in marginalized populations. *Comunicar*, 25(58), 51-61.
- Cobo Ortiz, M., & Levano Jeri, R. I. (2023). Gender Digital Divide in Migratory Contexts: The Case of Peruvian Migrant Women in Italy and Spain. *Journal of Education Culture and Society*, 14(1), 575-596. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.575.596>
- Georgiou, M., d'Haenens, L., Zaki, A., Donoso, V., & Bossens, E. (2024). Digital skills of and for lives marked by vulnerability: Being young, refugee, and connected in Europe. *European Journal of Communication*, 39(3), 277-285. <https://doi.org/10.1177/02673231241245321>
- Helsper, E. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. Sage.
- Hernández, F. M., Castaño, A., y Pirela, J. (2024). Escenarios de prevención y de inclusión educativa en Colombia inclusión digital e inclusión de migrantes. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 21, 287-300.
- Humphry, J. (2022). *Homelessness and Mobile Communication: Precariously Connected*. Palgrave Macmillian.
- Ou, C., & Lin, Z. (2023). Digital borders in spatial-temporal mobility: Social inclusion and exclusion of Chinese migrant students in Macao. *Mobile Media & Communication*, 11(3), 507-525. <https://doi.org/10.1177/20501579221149838>
- Potocky, M. (2021). The Role of Digital Skills in Refugee Integration: A State-of-the-Art Review. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 5(5), 1-40.

Uzcanga, C., Oiarzabal, P.J. (2019). Associations of Migrants in Spain: An Enquiry into Their Digital Inclusion in the “Network Society” in the 2010s. *Voluntas*, 30, 947–961. <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00162-z>

Dinámicas relacionales en el Grado en Pedagogía: Un análisis sociométrico de inclusión y exclusión grupal

SERRANO-GARCÍA, JENNIFER ¹, RAKDANI-ARIF BILLAH, FÁTIMA ZAHRA ², EXPÓSITO-LÓPEZ, JORGE ³

¹ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2881-0131](https://orcid.org/0000-0002-2881-0131)

² UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6302-163X](https://orcid.org/0000-0002-6302-163X)

³ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9076-0377](https://orcid.org/0000-0001-9076-0377)

jenniserrano@ugr.es, rakdani@ugr.es, jorgeel@ugr.es

RESUMEN

Las relaciones interpersonales son fundamentales en la Educación Superior, ya que impactan el desarrollo socioemocional, la cohesión grupal y el aprendizaje colaborativo. Este estudio muestra las dinámicas relacionales de un grupo de estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Granada, con el propósito de identificar patrones de inclusión y exclusión, así como de proponer estrategias para promover entornos educativos más inclusivos y equitativos. Se realizó un estudio descriptivo y transversal con 34 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Los datos se recopilaron a través de un cuestionario en Google Forms, que exploró las preferencias de trabajo y convivencia con compañeros/as. Las respuestas fueron analizadas mediante un sociograma elaborado con Microsoft Excel, lo que permitió identificar relaciones positivas y negativas. Los resultados evidenciaron niveles bajos de inclusión, con picos significativos en los sujetos 17 y 42. En contraste, los patrones de exclusión fueron más notorios, destacando el sujeto 19 y 41, lo que refleja dinámicas grupales potencialmente perjudiciales para la cohesión y el clima académico. Se enfatiza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la empatía, la comunicación inclusiva y la cohesión grupal. Futuros estudios deberían considerar factores como la diversidad cultural y evaluar intervenciones específicas para fortalecer las relaciones interpersonales en la Educación Superior.

PALABRAS CLAVE

Relaciones interpersonales, cohesión grupal, diagnóstico educativo, Educación Superior

ABSTRACT

Interpersonal relationships are fundamental in Higher Education as they impact socio-emotional development, group cohesion, and collaborative learning. This study examines the relational dynamics of a group of students enrolled in the Degree in Pedagogy at the University of Granada, with the aim of identifying patterns of inclusion and exclusion, as well as proposing strategies to promote more inclusive and equitable educational environments. A descriptive and cross-sectional study was conducted with 34 students selected through non-probabilistic sampling. Data were collected via a Google Forms questionnaire, which explored work and cohabitation preferences with peers. The responses were analysed using a sociogram created in Microsoft Excel, enabling the identification of both positive and negative relationships. The results revealed low levels of inclusion, with significant peaks observed in subjects 17 and 42. In contrast, exclusion patterns were more pronounced, particularly in subjects 19 and 41, reflecting group dynamics that could potentially harm cohesion and the academic climate. The findings underscore the need to design pedagogical strategies that foster empathy, inclusive communication, and group cohesion. Future research should consider factors such as cultural diversity and evaluate specific interventions aimed at strengthening interpersonal relationships in Higher Education.

KEYWORDS

Interpersonal relations, group cohesion, educational diagnosis, Higher Education

INTRODUCCIÓN

Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo son fundamentales para el desarrollo de competencias socioemocionales, el rendimiento académico y la cohesión grupal (Barreiro-Collazo, 2022). En el contexto universitario, dichas interacciones adquieren un papel determinante al influir en la colaboración académica y la creación de redes de apoyo entre los estudiantes (Altuna Urdin et al., 2021; Gutiérrez-Portlán et al., 2018). Estudios previos (Nogueira-Barbosa Nunes & Filgueiras-Lima Ciasca, 2024; Martínez-de Meriño et al., 2022) señalan que, la elaboración de trabajos a través de la agrupación heterogénea de alumnado promueve el respeto a “ser diferentes”, ser tolerantes con las diferencias de opiniones, la autorregulación, así como, desarrollar la asertividad.

Este estudio, centrado en el Grado en Pedagogía, identifica cuantitativamente las dinámicas relacionales interpersonales del alumnado, diferenciando entre las personas con las que estarían dispuestos a colaborar o compartir tiempo libre y aquellas con las que no lo harían.

El análisis de estas dinámicas es un primer paso, que permite socioar patrones de inclusión y exclusión, factores que impactan directamente en la formación profesional de futuros pedagogos. La predisposición a colaborar y establecer relaciones positivas resulta

esencial en un campo como la pedagogía, basado en principios como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.

Mediante un enfoque descriptivo, este estudio explora tendencias y extremos que evidencian altos niveles de inclusión o rechazo dentro del grupo. Los resultados obtenidos no solo buscan comprender las dinámicas relacionales del alumnado, sino también fundamentar propuestas para promover un entorno de aprendizaje inclusivo, fortaleciendo las relaciones interpersonales y fomentando la cohesión grupal en contextos educativos.

MÉTODO

POBLACIÓN Y MUESTRA

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico internacional, en el que se aplicaron diversos criterios de inclusión para la selección de los participantes. Los criterios incluyeron ser estudiante universitario (C1) matriculado en la Universidad de Granada (C2) en el Grado de Pedagogía (C3), cursando específicamente la asignatura Diagnóstico y Orientación Educativa (C4). En total, participaron 34 estudiantes universitarios, de los cuales 30 eran mujeres y 4 hombres.

INSTRUMENTOS

Se empleó un formulario diseñado en Google Forms para la recopilación de datos en esta experiencia, con el objetivo de que los estudiantes universitarios respondieran de manera individual y reflexiva a las preguntas planteadas. Las preguntas incluyeron: (1) ¿Con qué tres compañeros/as te gustaría trabajar o pasar el tiempo libre? seguido de una justificación para la respuesta, y (2) ¿Con qué tres compañeros/as prefieres no trabajar o pasar el tiempo libre?, también con una justificación correspondiente. Posteriormente, se utilizó el software Microsoft Excel para realizar una visualización gráfica de las relaciones interpersonales establecidas en este grupo académico.

PROCEDIMIENTO

Se presentó al alumnado la finalidad del diagnóstico educativo mediante la construcción de un sociograma, destacando su relevancia y los diferentes contextos en los que su aplicación resulta pertinente. A continuación, los estudiantes accedieron a un formulario previamente diseñado (<https://forms.gle/waueoWK6c5f6GtyD9>), cuyo propósito era analizar las relaciones interpersonales existentes dentro del grupo de clase. Este instrumento requería que los participantes reflexionaran de manera crítica y fundamentada sobre cada una de las preguntas cerradas, otorgando especial importancia a la justificación de sus respuestas.

RESULTADOS

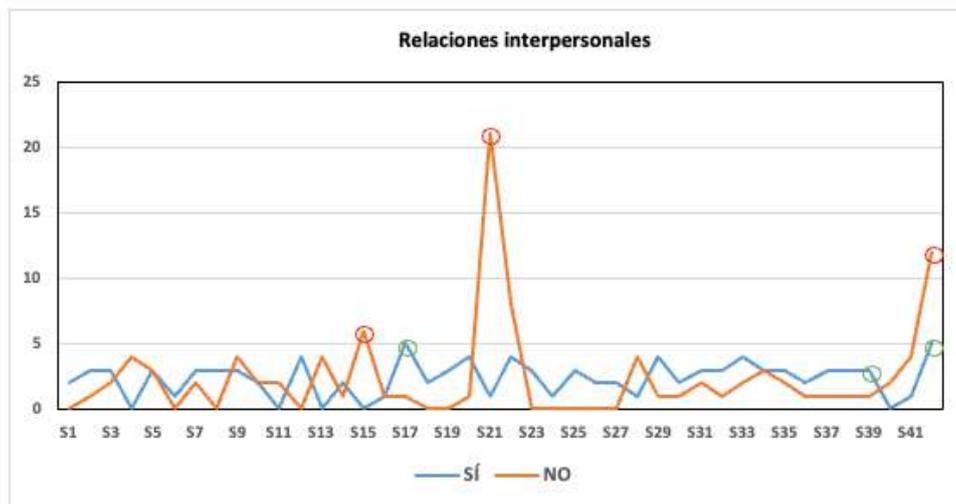
Desde una perspectiva cuantitativa, la Figura 1 refleja las dinámicas de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del Grado en Pedagogía. En este contexto, el indicador *Sí*, representado por la línea azul, hace referencia a las personas con las que los estudiantes estarían dispuestos a trabajar o compartir su tiempo libre, mientras que el indicador *No*, simbolizado por la línea naranja, señala aquellas personas con las que no desearían establecer estas relaciones interpersonales.

En relación con la línea azul, se observa un comportamiento generalmente constante y con valores bajos en términos de disposición a trabajar o compartir tiempo libre con otros compañeros/as. Sin embargo, se destacan picos puntuales, como los registrados en S17 y S42, los cuales poseen mayor puntuación y, por tanto, fueron considerados favorables para establecer relaciones.

Por otro lado, y en referencia con la línea naranja, presenta una mayor variabilidad y extremos, con picos particularmente significativos en S19 y S41, que evidencian niveles altos de rechazo hacia estas personas dentro del grupo. Estos picos reflejan patrones de exclusión más pronunciados en estudiantado específicos.

Figura 1.

Relaciones interpersonales entre universitarios



Fuente: Elaboración propia mediante software Excel

Estos resultados ofrecen una perspectiva inicial sobre las dinámicas relacionales del grupo estudiado, marcadas por una inclinación hacia la exclusión que merece ser investigada, de forma cualitativa, con mayor profundidad en este grupo de clase.

CONCLUSIONES

El presente estudio proporciona una visión cuantitativa y descriptiva de las dinámicas interpersonales en un grupo de estudiantes del Grado en Pedagogía, identificando patrones

de inclusión y exclusión que pueden influir significativamente en el clima académico y en el desarrollo profesional del estudiantado. Los resultados indican que las relaciones de colaboración y afinidad se mantienen en niveles relativamente bajos, con picos puntuales que reflejan preferencias específicas hacia ciertos compañeros (S17 y S42). Por otro lado, los patrones de exclusión, presentan mayor variabilidad y alcanzan picos significativos en S19 y S41, destacando dinámicas de rechazo hacia miembros del grupo.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que no solo promuevan la cohesión grupal, sino que también fomenten valores como la empatía, la comunicación inclusiva y el respeto a la diversidad (Gutiérrez-Portlán et al., 2018). En este contexto, la formación en habilidades socioemocionales y la implementación de actividades que promuevan el conocimiento mutuo pueden actuar como herramientas clave para mitigar los patrones de exclusión detectados (Gewerc et al., 2023).

Además, resulta relevante explorar cómo estas dinámicas influyen en el bienestar emocional y en el rendimiento académico del alumnado, así como en su percepción sobre el aprendizaje colaborativo. De ahí que, una posible línea de investigación podría centrarse en analizar cómo factores como el género, la diversidad cultural o las experiencias previas de los estudiantes condicionan estas relaciones. Asimismo, sería pertinente evaluar la efectividad de intervenciones específicas, como el uso de sociogramas, para diagnosticar y mejorar las relaciones interpersonales en contextos educativos especialmente de Educación Superior. Estos esfuerzos contribuirían a la creación de entornos de aprendizaje más equitativos e inclusivos, en línea con la normativa vigente española, la LOMLOE (2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altuna-Urdin, J., Cruz-Iglesias, E., Aierbe-Barandiaran, A., Madinabeitia-Ezkurra, A., & Marko-Juanikorena, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195–215. <https://doi.org/10.14201/teri.23714>.
- Barreiro-Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la Educación Inclusiva. *En-Claves Del Pensamiento*, (31), e503. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>.
- Gewerc, A., González-Villa, A., & Rodríguez-Groba, A. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado del Grado en Pedagogía: Entre la espera de recompensas y el escaso pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 52(2), 147–156. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.147-156>.
- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, Marimar., & Sánchez-Vera, María-del-Mar. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, 54, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>.
- Martínez-de Meriño, C. Y., Alzate-Alzate, N. A., Gallego-Henao, A. M., & Meriño-Córdoba, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad

estudiantil universitaria. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 79-94.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38820>.

Nogueira-Barbosa Nunes, F. N., & Filgueiras-Lima Ciasca, M. I. (2024). Heterogeneidade em sala de aula: Perspectivas e desafios no trabalho com agrupamentos produtivos. *Educação em Debate - Fluxo Contínuo*, 46 (92).
<https://doi.org/10.36517/eemd.v46i92.93407>.

Línea Temática 4

Transformando la educación:
estrategias innovadoras,
inclusión y desafíos actuales

Estudio sobre la ansiedad en la docencia al aire libre

GÓMEZ REDONDO, CARMEN ¹, MATA LÓPEZ, ELÍSHABÁ ², PAREJO, JOSÉ LUIS ³

¹ UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7636-0251](https://orcid.org/0000-0002-7636-0251)

² UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2701-4256](https://orcid.org/0000-0002-2701-4256)

³ UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1081-3529](https://orcid.org/0000-0002-1081-3529)

mariacarmen.gomez.redondo@uva.es, morab@usal.es, joseluis.parejo@uva.es

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre la creación e implementación de un ecoaula en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca (USal), desarrollada en el marco del proyecto de innovación docente (PID) “Co-creación y aprovechamiento de la ecoaula en la Facultad de Filología”. Este proyecto tuvo como antecedente el “Proyecto de aula exterior Blanca Catalán de Ocón” en la Facultad de Filosofía. El ecoaula fue creada durante el curso 2022-2023 y, en ese periodo, se difundió un cuestionario con el objetivo de medir la ansiedad y los sentimientos positivos de los usuarios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos espacios, con vistas a mejorar los entornos de aprendizaje y su impacto en la docencia.

El equipo del proyecto estuvo integrado por profesorado de diversas facultades de las universidades de Salamanca y Valladolid, lo que aportó una visión multidisciplinar. Los resultados obtenidos evidenciaron que la ansiedad temporal tendió a disminuir en entornos naturales, mientras que la ansiedad persistente varió según preocupaciones personales. Sin embargo, emociones positivas como seguridad y estabilidad fueron destacadas, incluso entre jóvenes y mujeres predispuestas a la ansiedad.

PALABRAS CLAVE

Ecoaula, Innovación Educativa, Educación Superior, Educación al aire libre.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research on the creation and implementation of an eco-classroom in the Faculty of Philology of the University of Salamanca (USal), developed within the framework of the teaching innovation project (PID) 'Co-creation and use of the eco-classroom in the Faculty of Philology'. This project was preceded by the 'Blanca Catalán de Ocón Outdoor Classroom Project' in the Faculty of Philosophy. The eco classroom was created during the academic year 2022-2023 and, in that period, a questionnaire was disseminated with the aim of measuring users' anxiety and positive feelings during the teaching and learning process in these spaces.

The project team was made up of professors from different faculties of the universities of Salamanca and Valladolid, which provided a multidisciplinary vision. The results showed that temporary anxiety tended to decrease in natural settings, while persistent anxiety varied according to personal concerns. However, positive emotions such as security and stability were prominent, even among young people and women predisposed to anxiety. The project team was made up of professors from different faculties of the universities of Salamanca and Valladolid, which provided a multidisciplinary vision. The results showed that temporary anxiety tended to decrease in natural environments, while persistent anxiety varied according to personal concerns. However, positive emotions such as security and stability were prominent, even among young people and women predisposed to anxiety.

KEYWORDS

Ecoclassroom, Educational Innovation, Higher Education, Outdoor Education.

INTRODUCCIÓN

La educación al aire libre y la generación de espacios educativos específicos al aire libre han adquirido una creciente importancia en las últimas décadas, en línea con los avances en la comprensión de los beneficios de la interacción con la naturaleza. Numerosos estudios han demostrado que el tiempo pasado en entornos naturales no solo mejora la salud psicológica y el bienestar general (Pretty, 2004; Bowler et al., 2010; Shanahan et al., 2016), sino que también juega un papel crucial en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes.

En el ámbito universitario, la presencia de espacios verdes en los campus ha mostrado tener un impacto significativo en la reducción de la ansiedad y otras enfermedades mentales. Tian et al. (2023) destacan cómo el incremento de zonas verdes en los campus contribuye a disminuir la ansiedad en los estudiantes, mientras que Sun et al. (2022) afirman que estos espacios influyen positivamente tanto en el estado mental como en el rendimiento académico. Además, señalan que el diseño de dichos espacios puede ser clave para reducir la brecha de género en relación con estos factores. Por su parte, Guwaldi et al. (2019) subrayan la percepción positiva de los estudiantes hacia estos entornos y su impacto en la

autorregulación emocional, y Lau y Yang (2009) proponen características específicas que deberían integrar los espacios verdes sanadores para optimizar su efectividad.

En este marco, el presente estudio busca analizar los resultados obtenidos en torno al uso de un ecoaula, agrupándolos en dos aspectos significativos de la ansiedad, según Spielberger y Reheiser (2009): los sentimientos subjetivos y la activación fisiológica o arousal. Además, los resultados serán categorizados en función de los sentimientos positivos y negativos, ofreciendo así una visión integral de los beneficios emocionales y pedagógicos de los espacios educativos en la naturaleza.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque del método de investigación-acción, que busca promover cambios educativos a través de la reflexión y la acción sistemática. El objetivo de esta investigación se centra en analizar el impacto del uso de un ecoaula en los niveles de ansiedad y el bienestar emocional de estudiantes y profesores, evaluando cómo los entornos educativos al aire libre influyen en las sensaciones fisiológicas y emocionales asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para evaluar los niveles de ansiedad, se utilizó el cuestionario STAI (State-Trait Anxiety Inventory; Spielberger et al., 2011), diseñado para medir tanto la ansiedad como estado temporal como la ansiedad como rasgo persistente.

El cuestionario fue administrado a 30 participantes, de los cuales el 89,7% eran estudiantes y el 10,3% profesores. En cuanto a la distribución de género, el 70% de la muestra correspondía a mujeres, y el 76,7% tenía entre 18 y 24 años, configurando un grupo mayoritariamente joven, estudiantil y de género femenino, precisamente los tres sectores que, según la Organización Mundial de la Salud (2022), presentan un mayor riesgo de padecer ansiedad. La muestra también mostró diversidad en términos de nacionalidad y una marcada predominancia de estudiantes de humanidades (83,3%) en comparación con ciencias sociales (16,7%).

El cuestionario, adaptado al formato digital mediante Google Forms por su facilidad de uso, constaba de 23 ítems para la evaluación de la ansiedad como estado y 20 ítems para la ansiedad como rasgo. Las respuestas se recogieron en una escala de 0 a 3 (donde 0 indica "nada" y 3 "mucho"). Para el análisis, las puntuaciones de 0 y 1 se clasificaron como respuestas negativas, mientras que las de 2 y 3 se consideraron positivas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados clasificados en base a las categorías:

- En relación con la categoría de **estado de ansiedad**, se observa una tendencia general hacia una valoración positiva en términos de bienestar físico. Es notable que, aunque la mayoría de los participantes reportan sensaciones positivas, existen excepciones significativas en las categorías de calma y descanso, donde

se registran valoraciones negativas. En cuanto a la sensación de relajación, los resultados son equilibrados, dividiéndose casi por igual entre respuestas positivas y negativas. Parte de estos resultados encajan con el poder restaurador del estado de ánimo que destacan Kaplan y Kaplan (1981) en su Teoría de la Restauración de la Atención (ART), para ellos la naturaleza se caracteriza por una variedad de objetos de interés diferentes y novedosos que pueden reponer la energía y la atención agotadas.

Tabla 1.

Resultados obtenidos en la categoría estado de ansiedad

Categoría: Estado de ansiedad	0	1	2	3
Me siento calmad@	3	11	10	6
Me siento cómod@ (estoy a gusto)	1	4	18	7
Me siento satisfech@	4	8	13	5
Me siento descansad@	6	13	6	5
Estoy relajad@	3	11	10	6

Fuente: Elaboración propia

- Los resultados relacionados con la categoría **sentimientos positivos** en general muestran una distribución similar, con un predominio de respuestas positivas frente a las negativas. Destaca la sensación de seguridad, que presenta una distribución claramente orientada hacia valoraciones positivas.

Asimismo, es relevante mencionar la sensación de confortabilidad. Aunque la comodidad podría considerarse una desventaja del espacio natural en comparación con el aula tradicional, los resultados no reflejan una percepción negativa en este aspecto. Al contrario, se observa un equilibrio en la distribución de las valoraciones, indicando que los participantes no perciben una disminución significativa en la comodidad al estar en un entorno natural.

Tabla 2.

Resultados obtenidos en la categoría sentimientos positivos

Categoría: Sentimientos positivos	0	1	2	3
Me siento confortable	3	12	9	6
Tengo confianza en mí mism@	1	10	8	11
Me siento alegre	1	9	12	8
En este momento me siento bien	1	10	11	8
Me siento bien	0	10	11	9
Me siento segur@	3	5	14	8

Fuente: Elaboración propia

- En cuanto a la categoría de los **sentimientos negativos** descritos en el cuestionario, se observa una distribución equilibrada de los resultados. Los sentimientos de preocupación, tanto presente como futura, obtienen puntuaciones más altas. Es destacable la distribución equilibrada del

sentimiento de angustia, lo que indica que, en general, los sentimientos negativos asociados a la ansiedad tienen valoraciones relativamente bajas.

Tabla 3.

Resultados obtenidos en la categoría sentimientos negativos

Categoría: Sentimientos negativos	1	2	3	4	5
Estoy contrariad@	10	10	5	5	0
Estoy preocupad@	5	8	12	5	0
Me siento alterad@	8	11	5	6	0
Estoy preocupad@ ahora por posibles desgracias futuras	7	7	9	7	0
Me siento angustiad@	10	6	10	4	0

Fuente: Elaboración propia

- En relación con las **sensaciones físicas asociadas a la ansiedad**, se observa una polarización negativa más pronunciada que en los resultados anteriores. Sin embargo, sigue apareciendo una distribución bastante equilibrada en las valoraciones.

Tabla 4.

Resultados obtenidos en la categoría sensaciones físicas asociadas a la ansiedad.

Categoría: Sensaciones físicas	0	1	2	3
Me siento nervios@	7	14	5	4
Estoy desasosegad@	11	11	4	4
Me siento aturdid@ y sobreexcitad@	13	10	6	1
Estoy tens@	7	11	9	3
Me canso rápidamente	3	5	15	7
Siento ganas de llorar	11	8	7	4
Me siento muy "atad@" (como oprimid@)	14	10	4	2

Fuente: Elaboración propia

- En relación con el **estado de ansiedad**, los resultados globales indican una mayor variabilidad en las sensaciones físicas comparado con una relativa estabilidad en los estados emocionales. Este hallazgo sugiere que las respuestas físicas a la ansiedad son más susceptibles a fluctuar en comparación con las respuestas emocionales, que tienden a ser más constantes.

Específicamente, un aumento en las sensaciones fisiológicas positivas está correlacionado con una disminución en las sensaciones fisiológicas negativas. Esto implica que, al experimentar más sensaciones positivas, como relajación y confort, los individuos reportan menos sensaciones físicas negativas, como tensión y malestar.

Respecto a la ansiedad como rasgo, es decir una ansiedad mantenida en el tiempo, es decir, “la frecuencia con la que se han manifestado estados de ansiedad en el pasado y la probabilidad de que se experimenten sentimientos de Ansiedad-Estado en el futuro” (Spielberger y Reheiser, 2009, p.276). Los

resultados obtenidos respecto a los sentimientos y sensaciones negativas presentan gran variabilidad. De manera general, presentan valoraciones bajas las ganas de llorar, la sensación de pérdida de oportunidades, la afectación por desengaños y la sensación de que las dificultades se amontonan. Obtienen valoraciones altas, la sensación de cansancio, el tomar las cosas en serio, pensamientos sin importancia y el aumento de tensión ante pensamientos sobre preocupaciones. Resulta llamativa la distribución homogénea en preguntas como me gustaría ser tan feliz como otros y me falta confianza en mí mismo.

Tabla 5.

Resultados obtenidos en la categoría estado de ansiedad.

Categoría: Estado de ansiedad	0	1	2	3
Me canso rápidamente	3	9	10	8
Siento ganas de llorar	11	9	6	4
Siento que me gustaría ser tan feliz como otr@s	8	7	7	8
Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	8	11	5	6
Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	8	11	6	5
Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	5	5	10	10
Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	3	4	9	14
Me falta confianza en mí mism@	8	8	9	5
No suelo afrontar las crisis o dificultades	12	10	4	4
Me siento triste (melancólic@)	6	13	7	4
Me rondan pensamientos sin importancia	3	8	7	12
Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos	8	11	8	3
Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales me pongo tenso y agitado	3	9	8	10

Fuente: Elaboración propia

- En relación con los resultados sobre la categoría **sentimientos y sensaciones fisiológicas**, aparecen ciertas variaciones en la distribución de las respuestas a los mismos ítems que en la categoría anterior, aunque no son suficientes para suponer una falta de coherencia en la respuesta. Respecto a las afirmaciones más generales y trascendentes de las emociones positivas como la estabilidad, la felicidad o sentirse bien, resulta llamativa la valoración positiva en los resultados, pese a la variabilidad presente en el resto de los sentimientos y sensaciones.

Tabla 6.

Resultados obtenidos en la categoría sentimientos y sensaciones fisiológicas..

Categoría: Sentimientos y sensaciones	0	1	2	3
Soy una persona estable	3	9	9	9
Me siento descansad@	5	16	5	4
Me siento bien	0	9	12	9
Estoy satisfech@	2	12	10	6

Categoría: Sentimientos y sensaciones	0	1	2	3
Soy feliz	0	10	10	10
Me siento segur@	1	11	12	6
Soy una persona tranquila, serena y sosegada	5	9	10	6

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos nos dan una imagen inicial del estado psicológico de estudiantes y profesores al encontrarse en un espacio natural. Los principales resultados apuntan a una valoración alta de las sensaciones fisiológicas positivas, frente a las negativas. Tomando estas sensaciones mayor variabilidad que las emociones, tal y como apunta Ulrich et. Al. (1991).

Los datos obtenidos serán contrastados con Posttest tras una docencia larga en espacios naturales y una comparación de la realización del test en un espacio de aula tradicional para observar las variaciones en los resultados al cambiar las variables.

CONCLUSIONES

El uso de ecoaulas demuestra un impacto significativo en la reducción de la ansiedad y la mejora del bienestar emocional tanto en estudiantes como en profesores. Este estudio refuerza la eficacia de los entornos educativos al aire libre como herramientas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos espacios, se observó una mayor prevalencia de sensaciones fisiológicas positivas, como relajación y confort, frente a emociones negativas, lo que subraya su papel en la promoción del equilibrio emocional.

Particularmente, la ansiedad como estado temporal tendió a disminuir en los entornos naturales, destacando el efecto calmante inmediato de estos espacios. Sin embargo, la ansiedad como rasgo persistente mostró mayor variabilidad, influenciada por factores externos como preocupaciones personales o tensiones acumuladas. A pesar de esto, las emociones positivas, como seguridad y estabilidad, fueron dominantes incluso en participantes predispuestos a la ansiedad, especialmente en estudiantes jóvenes y mujeres, quienes tradicionalmente presentan mayor vulnerabilidad emocional.

Estos hallazgos confirman que las ecoaulas no solo son espacios propicios para el aprendizaje, sino también para el bienestar emocional, consolidándose como un recurso integral para abordar los desafíos psicológicos en la educación superior.

Estos hallazgos se alinean con estudios previos que han enfatizado los beneficios de los entornos naturales en la educación superior. Por ejemplo, Tian et al. (2023) destacan que los espacios verdes contribuyen a reducir la ansiedad entre los estudiantes, corroborando la tendencia observada en nuestro estudio. Además, los resultados son consistentes con las conclusiones de Sun et al. (2022), quienes afirman que estos espacios no solo mejoran el estado mental de los estudiantes, sino también su rendimiento académico. Esto refuerza la idea de que las ecoaulas pueden ser consideradas como una estrategia integral para abordar tanto los aspectos académicos como los psicológicos en el ámbito educativo.

La presente investigación también complementa los hallazgos de Guwaldi et al. (2019) y Lau y Yang (2009) sobre la percepción positiva de los estudiantes hacia los espacios verdes y su impacto en la autorregulación emocional. En nuestro caso, se observó que los participantes valoraron positivamente el ecoaula no solo como un lugar de aprendizaje, sino también como un entorno que favorece la relajación y la conexión emocional, lo que podría estar relacionado con las características específicas de diseño descritas en la literatura.

En el contexto de la reducción de la brecha de género mencionada por Sun et al. (2022), este estudio resalta cómo las ecoaulas podrían desempeñar un rol importante. La mayor prevalencia de emociones positivas en estudiantes de género femenino, tradicionalmente más propensas a experimentar ansiedad, sugiere que los entornos educativos naturales podrían ser utilizados como herramientas para equilibrar las disparidades emocionales de género en el ámbito académico.

Sin embargo, es necesario considerar las limitaciones de este estudio. Aunque se observó una disminución de la ansiedad como estado temporal, otros factores, como preocupaciones externas o contextuales, podrían haber influido en la variabilidad de la ansiedad como rasgo. Por lo tanto, futuras investigaciones deberán centrarse en explorar cómo la exposición prolongada a los ecoaulas y su comparación directa con las aulas tradicionales afectan tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19(12), 1207–1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x>
- Gulwadi, G. B., Mishchenko, E. E., Hallowell, G., Alves, S., & Kennedy, M. (2019). The restorative potential of a university campus: Objective greenness and student perceptions in Turkey and the United States. *Landscape and Urban Planning*, 187, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.03.003>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Sage.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Lau, S. S. Y., & Yang, F. (2009). Introducing healing gardens into a compact university campus: Design natural space to create healthy and sustainable campuses. *Landscape Research*, 34(1), 55–81. <https://doi.org/10.1080/01426390801981720>
- Liu, W., Sun, N., Guo, J., & Zheng, Z. (2022). Campus green spaces, academic achievement and mental health of college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8618. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148618>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030* [Comprehensive mental health action plan 2013-2030]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology*, 1(3), 271–302. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x>
- Tian, M., Liu, C., Xi, J., Wang, L., Zhang, P., Liu, C., ... Yu, Y. (2023). Effects of greenness in university campuses on test anxiety among Chinese university students during COVID-19 lockdowns: A correlational and mediation analysis. *International Journal of Environmental Health Research*, 34(6), 2605–2617. <https://doi.org/10.1080/09603123.2023.2263382>
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11(3), 201-230. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80184-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7)

El debate académico como estrategia de fortalecimiento de habilidades de comunicación en oficiales de policía

ÁVILA-FLORES, JULIO CESAR ¹

¹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA POLICÍA DE HONDURAS (UNPH). [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9228-6100](https://orcid.org/0000-0002-9228-6100)

julio.avila020@unph.sep.edu.hn

RESUMEN

Introducción: el presente estudio tiene como objetivo describir la experiencia de los estudiantes con la estrategia de enseñanza llevada a cabo en la asignatura de planificación estratégica en la Universidad Nacional de la Policía de Honduras. Metodología: estudio cuantitativo de alcance descriptivo cuya recolección de datos fue realizada con una encuesta en línea aplicada a 26 estudiantes - oficiales de policía. Se empleó una escala Likert de 5 niveles para medir el dominio auto percibido de competencias y el desempeño docente. Resultados: la media de edad de los estudiantes es 37.3 años (DE=5.6). El 84.7% (n= 22) eran hombres y el 15.3% (n= 4) eran mujeres. El nivel de contribución otorgado por los estudiantes a la estrategia fue alto (\bar{x} = 3.8; 76.2%). En cuanto a los enunciados que miden el desempeño docente las respuestas indican un alto grado de acuerdo (\bar{x} = 4.5; 89.0%) de los estudiantes. Conclusiones: brindar un espacio seguro en el aula de clase, contribuye al desarrollo de la habilidad de comunicación efectiva y trabajo en equipo, no obstante, para estudios futuros debe ampliarse la muestra para demostrar la posible relación entre estas variables.

PALABRAS CLAVE

Debate, académico, estrategia, fortalecimiento, habilidades

ABSTRACT

Introduction: The present study aims to describe the experience of students with the teaching strategy implemented in the Strategic Planning course at the National Police University of Honduras. **Methodology:** A quantitative, descriptive study was conducted, with data collected through an online survey administered to 26 students—police officers. A 5-point Likert scale was used to measure self-perceived competence mastery and teaching performance. **Results:** The average age of the students was 37.3 years (SD = 5.6). Of the participants, 84.7% (n = 22) were men, and 15.3% (n = 4) were women. The level of contribution attributed by students to the strategy was high (mean = 3.8; 76.2%). Regarding the statements measuring teaching performance, the responses indicated a high level of agreement (mean = 4.5; 89.0%) among the students. **Conclusions:** Providing a safe space in the classroom contributes to the development of effective communication and teamwork skills. However, future studies should expand the sample size to demonstrate the possible relationship between these variables.

KEYWORDS

Debate, academic, strategy, strengthening, skills

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI las sociedades del mundo cada día exigen a sus gobiernos mayor profesionalismo en la administración de los recursos públicos. Los cuerpos policiales son especialmente auditados ya que tienen bajo sus facultades el uso de la fuerza para el control de situaciones de violencia entre personas y grupos, con el surgimiento de nuevas tecnologías la demanda por servicios policiales ha incrementado (Wright, 1998). Frente a esta realidad la Policía Nacional de Honduras concibe en el año 2019 un modelo pedagógico para la Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH), cuya fundamentación encuentra sus pilares (entre otros) en el proyecto *TUNING*, un centro internacional de enseñanza superior e investigación.

EL proyecto *TUNING* establece trece macro competencias que “definen el meta-perfil de un administrador en el mundo actual” (Esquetini, y otros, 2013, p. 25) entre ellas se encuentra la capacidad de ostentar el liderazgo y la comunicación efectiva. Estas macro competencias no son ajenas de un mundo policial que está en transición a un nuevo paradigma de administración (Shane, 2010) sobre todo en el caso del trabajo realizado por un oficial de policía cuyas funciones principalmente son de dirección de personal y supervisión de operaciones de seguridad ciudadana (Swanson, Territo, y Taylor, 2017).

Es así que, para atender estas necesidades de formación, la UNPH cuenta con el Centro de Capacitación de Oficiales de Policía (CCOP) cuyos diseños curriculares incluyen un buen porcentaje de asignaturas vinculadas al quehacer de las ciencias administrativas. Entre estas asignaturas se encuentra la de Planificación Estratégica, dirigida a oficiales de policía en el

grado de Subcomisario, siendo esta una posición de mando administrativo / gerencial intermedio.

El Subcomisario de Policía en Honduras enfrenta retos de diversa índole, desde el mando de operaciones policiales hasta la presentación de resultados ante las principales autoridades de la institución, lo que hace imprescindible el dominio de las competencias que impulsen el liderazgo del funcionario no solo frente a su equipo de trabajo, sino que también ante las comunidades donde la Policía presta servicio (Claude, 2022). En algunas comunidades incluso el primer y único respondiente para la solución de problemas suele ser el funcionario policial.

Es así que el presente trabajo pretende evaluar la contribución del debate académico como estrategia de afianzamiento de la competencia de comunicación efectiva y trabajo en equipo listada por el Proyecto *TUNING* para los administradores del futuro. Dicha competencia es desagregada por el equipo de *TUNING* Latinoamérica, lo que permite identificar los aspectos que una estrategia de enseñanza - aprendizaje debe considerar al momento de ser ejecutada.

Con esta experiencia se espera realizar un aporte a la línea 4 denominada INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FORMAL NO UNIVERSITARIA O EN EL ÁMBITO NO FORMAL, considerando que la asignatura descrita se imparte en ese contexto, describiendo cómo el debate académico fortalece las competencias de comunicación efectiva y trabajo en equipo en oficiales de policía, promoviendo así habilidades críticas para su desempeño profesional.

METODO

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo, con un diseño no experimental. Se encuestaron a 26 alumnos del módulo de planificación estratégica del Centro de Capacitación de Oficiales de Policía de la UNPH. El instrumento empleado se suministró a través de un enlace alojado en la plataforma Qualtrics. Dicho instrumento mide dos aspectos: 1) la contribución del debate académico al desarrollo de la competencia de comunicación efectiva y trabajo en equipo del proyecto *TUNING* (Esquetini, y otros, 2013) a través de una escala ordinal que mide el nivel de aporte en 5 posiciones, 2) la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje con el uso de los indicadores del cuestionario de experiencia del estudiante de Zerihum (2012) a través de una escala ordinal que mide el grado de acuerdo de los estudiantes también en 5 posiciones. A continuación, se detallan las escalas empleadas:

Tabla 1.

Escala de valoración empleada en la encuesta

Escala	Opción de respuesta
Nivel de aporte de la estrategia al dominio de competencias (de comunicación efectiva y trabajo en equipo)	5. Muy alto
	4. Alto
	3. Medio

Escala	Opción de respuesta
Grado de acuerdo con los enunciados que miden el desempeño docente	2. Bajo
	1. Muy bajo
	5. Muy de acuerdo
	4. De acuerdo
	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
	2. En desacuerdo
	1. Muy en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia

El instrumento distribuido en línea a través de un código QR y un enlace corto. El canal de comunicación empleado para la distribución fue la plataforma de mensajería Whatsapp. Con esta estrategia se logró captar las respuestas de todos los estudiantes del módulo, con la excepción de dos personas que comenzaron a llenar el instrumento, pero no lo completaron. A pesar de esto las características de los participantes se incluyen en los resultados para una comprensión clara del grupo de estudiantes.

Para el desarrollo de cada uno de los debates se destinaron 31 minutos, dos equipos debían discutir los objetivos estratégicos formulados para 4 unidades organizacionales de la Policía Nacional de Honduras. Uno de los equipos argumentaría que los objetivos miden eficazmente el desempeño de la unidad, el equipo antagónico plantearía un cuestionamiento a la metodología de evaluación oficial del plan estratégico institucional. Para el debate se controló el tiempo y se establecieron reglas claras para la defensa del argumento, por ejemplo, no podrían utilizarse anécdotas o hechos noticiosos, ya que estos suelen tener notoriedad, pero poca evidencia técnica / científica (Hamborg, 2023).

RESULTADOS

A continuación, se describen las características de los 26 oficiales de policía cursantes del módulo de planificación estratégica y participantes del ejercicio objeto de este estudio:

Tabla 2.

Número de participantes por edad y sexo

Sexo	Edad		Total
	30 a 39 años	40 años o más	
Femenino	3	1	4
Masculino	11	11	22
Total	14	12	26

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los participantes (85%) son del sexo masculino, y un poco más de la mitad de estos (54%) se encuentra entre los 30 y 39 años de edad. La edad en la carrera policial suele ser un indicador del grado del funcionario, por lo general la mayoría de los oficiales que se encuentran en el rango de los 35 a 40 años, tiene el grado de Subcomisario de Policía.

Tabla 3.

Número de participantes por estudios y funciones en la Policía Nacional de Honduras

Estudios	Sobre sus funciones en su lugar de asignación			Total
	Otras	Principalmente de administración y/o dirección	Principalmente de operatividad policial	
Licenciatura	2	5	15	22
Posgrado completado	-	2	1	3
Posgrado en proceso de formación	-	-	1	1
Total	2	7	18	26

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los funcionarios (n=18; 69%) se desempeña fundamentalmente en labores de operatividad policial, esto significa que pasan la mayor parte del tiempo brindando servicio policial a la ciudadanía y a las instalaciones que requieren medidas de seguridad especiales. En cuanto a la formación académica, todos poseen la licenciatura en ciencias policiales otorgada por la Universidad Nacional de la Policía de Honduras y 4 de los funcionarios tienen estudios de posgrado o están cursándolos.

Tabla 4.

Nivel de contribución del debate en el desarrollo de competencias

Competencias	Promedio respuestas escala (1 a 5)	
	\bar{x}	%
Identifica los componentes y procesos de comunicación: verbal, escrita, gestual y digital.	3.8	75.2%
Identifica los elementos específicos de una comunicación técnica	3.6	72.8%
Reconoce los componentes y procesos de un trabajo en equipo	3.8	76.8%
Relaciona la comunicación efectiva y el trabajo en equipo	3.9	77.6%
Explica el rol de la comunicación efectiva	3.8	76.0%
Expone y da ejemplos de la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo en el desarrollo de las organizaciones	3.9	78.4%
Utiliza correctamente los elementos claves que las organizaciones deben emplear para el trabajo en equipo	4.0	80.8%
Utiliza correctamente la comunicación digital en el ámbito organizacional	3.7	74.4%
Aplica correctamente los elementos de una comunicación organizacional efectiva y argumenta con criterios técnicos sus puntos de vista	3.6	72.8%
Utiliza correctamente los elementos claves que las organizaciones deben emplear para el trabajo en equipo	3.9	77.6%
Promedio total	3.8	76.2%

Fuente: Elaboración propia

Se registraron 25 de 26 respuestas, uno de los participantes no terminó de completar la encuesta. La percepción de los estudiantes es que el ejercicio académico tuvo un alto nivel de contribución, el promedio total de 3.8 puntos (DE= 0.13) en la escala refleja un alto dominio auto percibido por parte de los estudiantes. Las competencias que reportan respuestas con promedios más bajos (\bar{x} = 3.6; 72.8%) están relacionadas con la comunicación técnica.

Tabla 5.

Valoración del desempeño docente

El docente:	Promedio respuestas escala (1 a 5)	
	\bar{x}	%
Comunicó criterios de evaluación	4.3	86.7%
Daba retroalimentación inmediata a las consultas	4.5	89.2%
Evaluó coherentemente conforme a los objetivos	4.4	87.5%
Brindó comentarios por escrito en los trabajos asignados	4.3	86.7%
Proveyó ejemplos de buenos trabajos	4.5	90.0%
Valoró y motivó las contribuciones en clase	4.4	88.3%
Usó métodos apropiados de enseñanza	4.5	89.2%
Otorgó oportunidades para el dialogo	4.5	90.0%
Contribuyó a mi aprendizaje con la metodología empleada	4.6	91.7%
Brindó explicaciones alternativas cuando fuese necesario	4.5	90.8%
Promedio total	4.5	89.0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la escala de valoración del desempeño docente los estudiantes otorgaron una valoración alta (\bar{x} = 4.5, DE= 0.09) en la escala. Las respuestas con la media porcentual más baja (\bar{x} = 4.3; 86.7%) están relacionadas con el proceso de evaluación. El ítem “El docente contribuyó a mi aprendizaje con la metodología empleada” reporta la media más alta (\bar{x} = 4.5; 90.0%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los oficiales de policía en Honduras tienen que afrontar riesgos que no se asumen en otras profesiones. Esto implica que el profesional deba entrenar permanentemente sus habilidades, una de estas es la de comunicación. Todos los días en Honduras los profesionales formados en la UNPH tienen que asumir retos en comunicación efectiva y deben trabajar en espacios de diversa índole y personas de todos los sectores de la sociedad.

Las aulas de clase suelen ser espacios hostiles cuando se trata de motivar la comunicación en público y el liderazgo, esto constituye a veces el principal obstáculo del proceso de enseñanza – aprendizaje, incluso aun en adultos. Este desafío estuvo presente en el desarrollo del módulo de planificación estratégica, no obstante, la estrategia de evaluación empleada permitió que el alumno autoevaluase sus propias habilidades, ya que se establecieron criterios rigurosos para el debate desarrollado.

Una de las oportunidades que trae el debate, es que el oficial de policía desarrolla su competencia en un espacio seguro, ya que el ambiente de trabajo suele ser riesgoso y los errores traen consecuencias significativas. Los medios de comunicación, la ciudadanía, los entes de justicia y las organizaciones de sociedad civil suelen monitorear constantemente la operatividad policial, a veces incluso llegando a entorpecer (en el caso de los medios de comunicación) la labor policial.

Finalmente, a pesar de la recepción positiva de parte de los estudiantes hacia la estrategia de enseñanza empleada, es importante señalar las limitaciones de este estudio. La percepción del estudiante puede verse influenciada por sesgos que son comunes en una institución policial, ya que estas se encuentran en auditorias continuas de desempeño. De igual manera, para estudios futuros deben considerarse muestras más grandes para hacer posible un análisis estadístico más complejo.

BIBLIOGRAFÍA

- Claude, B. (2022). Improving community outcomes and social equity through leveraged police leadership – A chapter review. *Journal of Community Safety and Well-Being*. doi:<https://doi.org/10.35502/jcswb.269>
- Congreso Nacional de la Republica . (2017). *Ley de la carrera policial de Honduras*. Tegucigalpa, Honduras.
- Esquetini, C., Becerra, M., Cisternas, B., Guinovart, B., Marback, G., Mendoza, C., . . . Vaquerano, A. (2013). <https://tuningacademy.org/>. Retrieved 10 24, 2024, from https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefAdministration_LA_SP.pdf
- Hamborg, F. (2023). *Revealing Media Bias in News Articles*. Springer.
- Shane, J. M. (2010). Performance management in police agencies: a conceptual framework. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(1), pp. 6–29.
- Swanson, C. R., Territo, L., & Taylor, R. W. (2017). *Police administration (Ninth edition ed.)*. Pearson.
- Wright, S. (1998). The Effects of Auxiliary Police Functions on Policing. *The Police Journal: Theory, Practice and Principles*, 335 - 340. doi:<https://doi.org/10.1177/0032258X9807100409>
- Zerihun, Z., Beishuizen, J., & Van Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 99-111. doi:DOI 10.1007/s11092-011-9140-4

Evaluación de la calidad educativa: equidad y rendimiento en educación secundaria y su relación con las TIC y las competencias digitales

MARTÍNEZ-ABAD, FERNANDO ¹, HERNÁNDEZ-RAMOS, JUAN PABLO ², HOLGADO-AGUADERO, MARÍA ³, GARCÍA-HERRERO, MARINA ⁴, TORRIJOS-FINCIAS, PATRICIA ⁵

¹ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1783-8198](https://orcid.org/0000-0002-1783-8198)

² UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0902-5453](https://orcid.org/0000-0002-0902-5453)

³ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4006-3757](https://orcid.org/0000-0002-4006-3757)

⁴ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0009-4410-8260](https://orcid.org/0009-0009-4410-8260)

⁵ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8183-1284](https://orcid.org/0000-0001-8183-1284)

fma@usal.es, juanpablo@usal.es, mbola@usal.es, marinagb@usal.es, patrizamora@usal.es

RESUMEN

El Global Education Monitoring de la UNESCO pone en duda los efectos del empleo de las TIC sobre la calidad de la educación, cuestión que preocupa a la comunidad académica y educativa. En este sentido, el presente trabajo propone analizar el rendimiento y la equidad educativa, como patas fundamentales de la calidad, en las escuelas españolas evaluadas en PISA 2022, y relacionar estos niveles con la disponibilidad de las TIC, el reglamento sobre su uso y las competencias digitales promedio existentes en estas escuelas. Los resultados presentan, en primer lugar, distribuciones acampanadas de todas las variables empleadas. La relación entre el rendimiento y la equidad muestra que las escuelas con mayor nivel académico se asocian a una mayor equidad de resultados, al tiempo que la equidad como igualdad de resultados y oportunidades está claramente asociada. Por otro lado, la mera existencia de las TIC no garantiza mejores niveles de calidad, cuestión que parece mejorar gracias a la regulación y la existencia de niveles de competencias digitales más elevados.

PALABRAS CLAVE

Educational equity, secondary education, academic achievement, PISA.

ABSTRACT

UNESCO's Global Education Monitoring questions the effects of ICT use on the quality of education, a concern shared by the academic and educational communities. In this context, the present study aims to analyze performance and educational equity—fundamental pillars of quality—in Spanish schools assessed in PISA 2022 and to examine the relationship between these levels and the availability of ICT, regulations concerning its use, and the average digital competencies in these schools. The results first reveal bell-shaped distributions for the main variables analyzed. The relationship between performance and equity indicates that schools with higher academic levels are associated with greater equity in outcomes, while equity as equality of outcomes and opportunities is clearly interconnected. Furthermore, the mere presence of ICT does not guarantee higher quality levels, although this appears to improve with regulation and higher levels of digital competencies.

KEYWORDS

Educational equity, secondary education, academic achievement, PISA.

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XXI, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han adquirido un papel central en el desarrollo de los procesos y organizaciones sociales (Castells, 2006). El ámbito educativo no ha sido ajeno a esta transformación, evidenciando un creciente interés tanto por la integración de las TIC como herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alé-Ruiz et al., 2024; Hernández Ramos et al., 2014; Sánchez-Prieto et al., 2025), como por su consideración como un eje formativo para la ciudadanía, en términos de competencias digitales (Nieto Isidro et al., 2021; Yang et al., 2023).

Es innegable que las TIC representan un recurso de gran potencial en diversos contextos sociales, ya que trascienden barreras de tipo social, demográfico y geográfico, facilitando el acceso a múltiples recursos, incluidos los educativos. Un ejemplo ilustrativo de este impacto se observó durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, cuando las TIC garantizaron la continuidad educativa para millones de personas en situación de confinamiento (Hernández-Ramos et al., 2021).

En este contexto, el informe Global Education Monitoring (GEM), publicado por la UNESCO (UNESCO, 2023), ha generado un importante debate entre académicos y profesionales del sector educativo. Este documento plantea conclusiones relevantes que invitan a reconsiderar la forma en que se ha abordado la incorporación de las TIC en la educación durante los últimos años:

- No existen investigaciones concluyentes que respalden de manera sólida la eficacia del uso de las TIC en educación; las evidencias disponibles son fragmentarias y difícilmente generalizables.

- Si bien las TIC facilitan el acceso a la educación para millones de personas, también pueden generar desigualdades y exclusión.
- La implementación de las TIC en los sistemas educativos se ha llevado a cabo sin una planificación estratégica a largo plazo, omitiendo aspectos clave como su integración eficiente y los costos asociados a largo plazo.

A partir de este panorama, el presente trabajo tiene como objetivo *analizar cómo ciertos factores relacionados con el uso de las TIC y las competencias digitales en las escuelas influyen en su rendimiento educativo y sus niveles de equidad educativa.*

MÉTODO

A partir de un enfoque cuantitativo, se aplica un **diseño** de análisis de datos secundarios a partir de la muestra española incluida en PISA 2022.

Los **participantes** del estudio son las $m=851$ escuelas de educación secundaria que tienen una muestra de más de 20 estudiantes en la base de datos.

Las **variables criterio** empleadas son las siguientes:

- Rendimiento en matemáticas: promedio del rendimiento por escuela. Se selecciona el primer valor plausible del rendimiento en matemáticas disponible en PISA (PV1MATH).
- Igualdad de resultados: dispersión (S_x) del rendimiento en matemáticas por escuela.
- Igualdad de oportunidades: correlación (r_{xy}) entre el rendimiento en matemáticas y el nivel socioeconómico (ESCS) por escuela.

Las **variables explicativas** son:

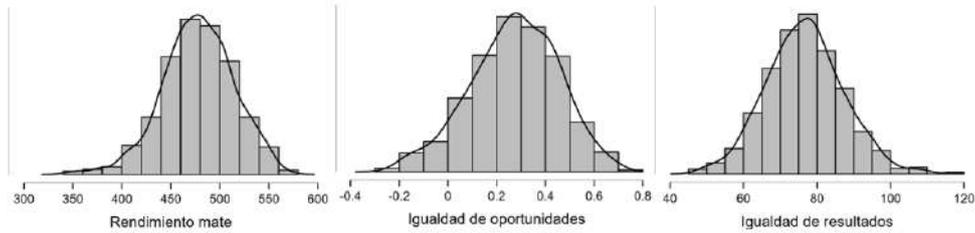
- Disponibilidad de las TIC en la escuela (ICTSCH)
- Existencia de una regulación sobre el uso de las TIC en las escuela (ICTREG)
- Nivel autopercebido promedio de competencias digitales del alumnado (ICTEFFIC).

RESULTADOS

En primer lugar, la Figura 1 muestra la distribución de las variables de rendimiento y equidad de la muestra. Se observan distribuciones normales, con tendencia a la inequidad de oportunidades (correlaciones positivas moderadas o altas) y a niveles bajos de igualdad de resultados (la línea base es 100).

Figura 1.

Distribución del rendimiento, igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.



Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 presenta las correlaciones entre las variables criterio del estudio. Mientras que los entornos de mayor rendimiento tienen también una mayor equidad como igualdad de resultados, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados tienen una correlación de intensidad media.

Tabla 1.

Relación entre las variables criterio

Variables criterio	Rend. Mate	Ir. Oportunidades	Ig. Resultados
Rendimiento en mate	-	.046	-.145**
Igualdad de oportunidades	-	-	.265**
Igualdad de resultados	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 presenta los resultados de la correlación entre los indicadores de rendimiento y equidad y las variables de uso de las TIC y competencias digitales. Se observan correlaciones de intensidad baja o muy baja. Las únicas correlaciones de intensidad baja son la asociación positiva entre el rendimiento en matemáticas y las competencias digitales, y a asociación entre la disponibilidad de las TIC y mayores niveles de inequidad de resultados (dispersión del rendimiento). Por su parte, el reglamento sobre las

Tabla 2.

Relación entre las variables criterio

Variables criterio	Disponib. TIC	Reglamento TIC	Comp. digitales
Rendimiento en mate	-.095**	-.022	.188**
Igualdad de oportunidades	.095**	-.056**	.043**
Igualdad de resultados	.122**	-.073**	-.066**

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los resultados ponen de relieve en primer lugar que la distribución de la igualdad de resultados y de oportunidades entre escuelas sigue una distribución normal. Principalmente:

- La mayor parte de las escuelas españolas muestran niveles de rendimiento en matemáticas inferiores al estándar de la OCDE (entre 450 y 500 puntos).
- El nivel de inequidad como igualdad de oportunidades en las escuelas españolas se encuentra en general en valores moderados (inferiores a 0.4 puntos de correlación), aunque algunas escuelas muestran niveles elevados, en algunos casos superiores a 0.8. Pocas escuelas muestran niveles negativos, que mostrarían un efecto educativo compensador de las diferencias socioeconómicas sobre el rendimiento.
- Los niveles de inequidad como igualdad de resultados en España son bajos con respecto a los países del entorno.

En cuanto a la relación entre las variables de rendimiento y equidad se observa que el rendimiento se asocia con la igualdad de resultados, y que los entornos en los que existe igualdad de resultados también tienden a mejores niveles de igualdad de oportunidades.

Finalmente, se observa que la disponibilidad de las TIC, por sí mismas, no logran mejorar el rendimiento ni compensar las inequidades educativas. Es más, aunque los entornos con mayores niveles de competencias digitales se asocian a mejores rendimientos académicos, no compensan las desigualdades educativas. Sí parece, no obstante, que la regulación del uso de las TIC puede ayudar a un uso de las mismas más apropiado, que compense las brechas académicas asociadas a las desigualdades socioeconómicas.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto PID2021-125775NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alé-Ruiz, R., Martínez-Abad, F., & del Moral-Marcos, M. T. (2024). Academic engagement and management of personalised active learning in higher education digital ecosystems. *Education and Information Technologies*, 12289-12304. <https://doi.org/10.1007/S10639-023-12358-4>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión global* (F. M. de B. Llorente, Trad.; Edición: edición). Alianza.
- Hernández Ramos, J. P., Martínez Abad, F., García Peñalvo, F. J., Herrera García, M. E., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor

- reliability and validity study. *Computers in Human Behavior*, 31, 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.039>
- Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), Article 65. <https://doi.org/10.6018/red.449321>
- Nieto Isidro, S., Rodríguez Conde, M. J., & Martínez Abad, F. (2021). Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria. *Revista española de pedagogía*, 79(280), 5.
- Sánchez-Prieto, J. C., Izquierdo-Álvarez, V., Moral-Marcos, M. T. del, & Martínez-Abad, F. (2025). Inteligencia artificial generativa para autoaprendizaje en educación superior: Diseño y validación de una máquina de ejemplos. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41548>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education - A Tool on Whose Terms?* United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789210028660>
- Yang, L., García-Holgado, A., & Martínez-Abad, F. (2023). Digital competence of K-12 pre-service and in-service teachers in China: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09888-4>

Metodologías de enseñanza de los docentes de Ecuador y una propuesta formativa innovadora con IA

TENE-TENEMPAGUAY, TANNYA ¹, HERNÁNDEZ-RAMOS, JUAN PABLO ², MARTÍNEZ-ABAD, FERNANDO ³

¹ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0009-7911-6930](https://orcid.org/0009-0009-7911-6930)

² UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0902-5453](https://orcid.org/0000-0002-0902-5453)

³ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1783-8198](https://orcid.org/0000-0002-1783-8198)

tatene@usal.es, juanpablo@usal.es, fma@usal.es

RESUMEN

Las metodologías de enseñanza son claves para el proceso formativo del estudiante. Por ello, se indagó las percepciones de los docentes respecto a las metodologías de enseñanza empleadas en la educación secundaria del Ecuador. Se empleó un enfoque fenomenológico apoyado en dos grupos focales. Los principales resultados indican que las metodologías de enseñanza influyen en el rendimiento de los estudiantes, pero este factor se origina por diversas causas: diversidad del alumnado, ratio, tiempo, asignaturas y experiencia docente. Y los resultados del presente estudio fueron la base de una propuesta formativa sobre metodologías de enseñanza para los docentes que imparten la asignatura de Matemáticas. Se recalca la necesidad de capacitar al personal docente que labora en las instituciones educativas, especialmente los del sector público o de contextos vulnerables. Además, se hace un llamado a los organismos o entidades que ofrecen capacitaciones para que los programas formativos sean contextualizados a la realidad del país, y se comprometan a realizar un seguimiento oportuno y de calidad.

PALABRAS CLAVE

Metodología de enseñanza, docente, propuesta formativa

ABSTRACT

Teaching methodologies are key to the student's formative process. Therefore, in this research, the perceptions of teachers regarding the teaching methodologies used in secondary education in Ecuador were investigated. A phenomenological approach supported by two focus groups was used. The main results indicate that teaching methodologies influence student achievement, but this factor is originated by several causes: student diversity, ratio, time, subjects and teaching experience. The results of the study were the basis for a training proposal on teaching methodologies for teachers of mathematics. The need to train teachers working in educational institutions, especially those in the public sector or in vulnerable contexts, is emphasized. In addition, a call is made to the organizations or entities that offer training so that the training programs are contextualized to the reality of the country and are committed to timely and quality follow-up.

KEYWORDS

Teaching methodology, teacher, training proposal.

INTRODUCCIÓN

La metodología de enseñanza es un conjunto de sistemas, recursos y técnicas, que contribuyen a la formación del estudiante (Villalobos-López, 2022). En la cual existen varios tipos: aprendizaje basado en problemas, gamificación, aula invertida, entre otros (Villalobos-López, 2022), no obstante, su empleo depende del área de estudio, recursos, así como el modelo de enseñanza del centro educativo.

Por todo lo anterior, en el mundo existen varias investigaciones que se centran en indagar el impacto de las metodologías de enseñanza en la formación del discente en el área de Matemáticas (Tene-Tenempaguay et al., 2024). También, López-Bertomeo & González-Olivares (2017) afirman que las metodologías activas se correlacionan con el rendimiento de los alumnos de secundaria. En otras palabras, los docentes que emplean metodologías activas en sus horas de clase contribuyen a que los estudiantes obtengan mejores puntuaciones en Matemáticas. Sin embargo, en el contexto latinoamericano, Chaparro Caso López & Gamazo (2020) mencionan que los profesores que aplican una enseñanza más tradicional favorecen a que los discentes mexicanos obtengan mejores rendimientos.

Contribuyendo a la idea anterior, Gómez-Zambrano & Pérez-Iribar, (2023) indican que en las aulas ecuatorianas las metodologías más empleadas son las tradicionales y que es necesario que los docentes se formen en herramientas tecnológicas para que incorporen metodologías activas en sus clases. Además, la mayoría de los alumnos de secundaria de Ecuador tienen bajos niveles de competencia matemática en las pruebas PISA-D (INEVAL, 2018).

Por todo lo anterior, este estudio pretende indagar en las percepciones de los profesores respecto a las metodologías de enseñanza empleadas en la educación secundaria del Ecuador y a partir de ello crear una propuesta formativa innovadora. Por ello, el presente documento

está dividido en varios apartados. En este primer apartado se expone brevemente el tema junto al objetivo de la investigación. Luego se señala el enfoque del estudio, participantes, técnicas, instrumentos de recolección de datos, así como el análisis de la información. En el tercer apartado se presentan los resultados encontrados junto a la propuesta, mientras que en la última parte se expone la discusión con las conclusiones. Asimismo, el documento termina agradeciendo a los organismos que financiaron la investigación junto a las referencias consultadas.

MÉTODO

ENFOQUE

El enfoque del estudio fue fenomenológico, debido a que se pretende indagar en las percepciones de los participantes respecto a las experiencias vividas de un suceso complejo con el fin de comprender, tomar conciencia, así como transformarla (Fuster Guillen, 2019). Contextualizando se persigue conocer las percepciones de los docentes sobre las metodologías de enseñanza empleadas en la educación secundaria en Ecuador y a partir de ello crear una propuesta formativa innovadora.

PARTICIPANTES

Los participantes fueron doce profesores (50% mujeres, 50% varones) de educación secundaria que laboran en un centro educativo público del Ecuador. Cabe recalcar que la elección de los sujetos fue por dos criterios: 1) experiencia previa de 5 años por lo mínimo, y 2) ser docentes de educación secundaria.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica fue dos grupos focales, en la cual cada conjunto estuvo conformado por seis participantes, debido a que cumplían con los requisitos de selección, así como se explora conocimientos junto a experiencias de las personas en un ambiente adecuado. Además, Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013) recomiendan que los integrantes de los grupos focales sean menor a ocho por la riqueza de los significados, así como la profundización del tema. Por otra parte, el instrumento de recolección de datos fue una guía de grupo focal compuesta por varias preguntas de respuesta abierta.

ANÁLISIS DE DATOS

Los grupos focales se realizaron vía online en la plataforma Zoom, para ello previamente se dividió de manera aleatoria a los 12 participantes en dos grupos. Al primer grupo (6 profesores) se solicitó que se conecten a la hora acordada, mientras que al segundo grupo (6 docentes) se aplicó el mismo procedimiento anterior, pero el día siguiente. Cabe señalar que cada sesión duró una hora y media, debido a que todos los participantes expusieron sus opiniones junto a sus sugerencias sobre el tema del estudio. Luego los datos fueron transcritos para su posterior análisis, en la que la codificación se realizó por ideas homogéneas (sin modificaciones) en un documento en Excel, además a cada participante se

le asignó un código. Por ejemplo, al primer sujeto se le denominó S1. Por otra parte, la investigación respetó las normas éticas de la investigación educativa de BERA (British Educational Research Association, 2018), así como los grupos focales se realizó previa autorización del Ministerio de Educación del Ecuador y de la directora del centro educativo seleccionado.

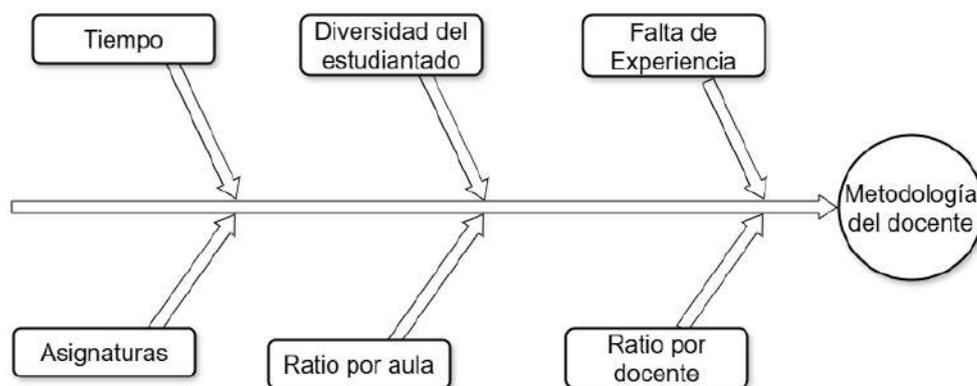
RESULTADOS

GRUPOS FOCALES

Todos los profesores señalan que la metodología de enseñanza influye en el rendimiento de los alumnos de secundaria, pero existen varias causas que lo modifican (ver figura 1). Por ejemplo, algunas percepciones de los participantes son: “hay hasta 40 y más estudiantes” S10 en el aula; “casi con 300 estudiantes cada docente” S9; a los profesores se les ha asignado “6 materias” S6 ha impartir. También, los participantes señalan que el “tiempo que tenemos a veces no es posible” S10 aplicar nuevas metodologías; “sin la experiencia que el docente va adquiriendo en los años no sería tan factible” S6 la aplicación de nuevas metodologías. De igual manera, los profesores mencionan que la diversidad del estudiantado permite “tener resultados aplicando la metodología con grupo, pero no está dando resultados con otro grupo” S7.

Figura 1.

Metodología de enseñanza en la Educación Secundaria del Ecuador



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, los participantes señalan que necesita de “capacitación y experiencia para aportar al crecimiento y mejoramiento académico de los estudiantes” S6; “estar capacitados para hacer estas prácticas pedagógicas diferenciadas” S1; conocer más “metodologías de cómo llegar o cómo alcanzar el éxito en este mundo tan caótico” S3; y aplicar “algunas metodologías activas” S12, debido a que “en educación no hay nada terminado” S10. Por tal razón, en el siguiente apartado se expone una propuesta formativa innovadora.

PROPUESTA FORMATIVA INNOVADORA

En base a lo anterior, la propuesta pretende capacitar a los profesores de secundaria en metodologías de enseñanza para el área de Matemáticas, por ello en la tabla 1 se presentan los contenidos, recursos junto a las actividades que se llevarán a cabo. Enfatizando que este último se apoya de la Inteligencia Artificial (IA), debido a que se cree pertinente, así como adecuado en los momentos actuales. Además, la IA reduce el tiempo de planificación de una clase y ayuda a crear recursos contextualizados.

La propuesta se realizará de manera online, dado que este estará alojado en un sistema LMS (por sus siglas en inglés: *Learning Management System*). Por otra parte, la duración del curso se prevé para 4 horas junto a una evaluación formativa constante, es decir, se valorará progresivamente el desempeño del docente según las actividades propuestas. También, el seguimiento de calidad se realizará en la ejecución de la propuesta, gracias a la creación de foros, es decir en estos espacios los profesores podrán expresar los inconvenientes de las actividades, sugerencias o preguntas sobre el curso.

Tabla 1.

Contenidos de la propuesta formativa

Contenidos	Actividades	Recursos
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Observar videos cortos (5 minutos) Realizar la actividad práctica del ABP Realizar una reflexión/duda y colocarla en el foro del LMS Lectura complementaria*	Videos LMS Textos Hojas de trabajo ComenioIA
Aprendizaje Basado en Indagación (ABI)	Observar videos cortos (5 minutos)	Videos LMS
Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)	Realizar la actividad práctica de ABI o ABC Realizar una reflexión/duda y colocarla en el foro del LMS Lectura complementaria*	Textos Hojas de trabajo Gemini Hoja de prompts para diseño de experiencias de aprendizaje matemático
Aprendizaje Basado en Retos (ABR)	Observar videos cortos (5 minutos)	Videos LMS
Aula invertida	Realizar la actividad práctica de ABR o aula invertida Realizar una reflexión/duda y colocarla en el foro del LMS Lectura complementaria*	Textos Hojas de trabajo Magic school
Gamificación	Observar videos cortos (5 minutos)	Videos
Simuladores		Hojas de trabajo LMS Textos

Contenidos	Actividades	Recursos
	Realizar la actividad práctica de gamificación o de simulación	Phet Geogebra-Desmos
	Realizar una reflexión/duda y colocarla en el foro del LMS	
	Lectura complementaria*	

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación indaga las percepciones de los docentes respecto a las metodologías de enseñanza empleadas en la educación secundaria del Ecuador. Al respecto, Flor García & Obaco Soto (2024) mencionan que el empleo de metodologías activas no es un determinante en el rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, los participantes del estudio señalan la influencia de este factor en el rendimiento, igual que en la investigación de Gómez-Zambrano & Pérez-Iribar (2023). Además, en los grupos focales realizados a los profesores se mencionan varias causas que configuran a que se aplique una metodología.

Asimismo, los docentes participantes señalan la necesidad de seguir capacitándose en metodologías de enseñanza, por ello, se ha propuesto una propuesta formativa innovadora apoyado de recursos tecnológicos, así como de plataformas basadas en IA. En definitiva, una capacitación contextualizada es indispensable para que el profesor responda de manera adecuada a las exigencias de la sociedad ecuatoriana.

Por otra parte, el Ministerio de Educación junto a otras entidades educativas (universidades, fundaciones, organismos) deben ofrecer una capacitación contextualizada a los docentes, así como un seguimiento oportuno. Es decir, tomar en consideración que no todos los centros educativos tienen recursos tecnológicos por aula o por cada estudiante; existen centros o familias sin servicio de internet; la mayoría de los alumnos provienen de un nivel socioeconómico bajo o medio. Por todas estas razones, los profesores que laboran en instituciones públicas o en sectores vulnerables pueden considerar que las ofertas formativas no contribuyen a su rol o se limitan en aplicar nuevas metodologías.

Por otro lado, el presente estudio posee algunas limitaciones, por ejemplo el número de participantes en los grupos focales. Además, al ser una investigación fenomenológica los resultados no pueden ser extrapolables para todo el contexto ecuatoriano, así como la propuesta formativa innovadora está en proceso de valoración por expertos. Por otra parte, una futura línea de investigación es emplear, así como valorar la eficacia de la propuesta en todo el distrito educativo de la zona 6 del Ecuador. A todo esto, se agradece a la Universidad de Salamanca y al Banco Santander por el financiamiento del presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- British Educational Research Association. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4^a ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online>
- Chaparro Caso López, A. A & Gamazo, A. (2020). Multilevel study about the explanatory variables of the results of México in PISA 2015. *Education Policy Analysis Archives*, 28(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620>
- Flor García, M. G. & Obaco Soto, E. E. (2024). Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172-4191. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gómez-Zambrano, R. O. & Pérez-Iribar, G. (2023). Las metodologías activas y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. *MQRInvestigar*, 7(1), 3048-3069. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.3048-3069>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- INEVAL. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. INEVAL.
- López-Bertomeo, E. & González-Olivares, Á. L. (2017). Metodología didáctica y rendimiento académico en el contexto educativo de la Comunidad de Madrid. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 46-59. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.157>
- Tene-Tenempaguay, T. A., Martínez-Abad, F. & Hernández-Ramos, J. P. (2024). Multilevel Predictive Model of Academic Performance in Mathematics of 15 years Old Students in Ecuador: A Study Based on PISA-D 2018. En J. A. de Carvalho Gonçalves, J. L. Sousa de Magalhães, Lima, J. P. Coelho, F. J. García-Peñalvo, & A. García-Holgado (Eds.), *Proceedings of TEEM 2023* (pp. 1480-1486). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-97-1814-6_147
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>

Integrando la Inteligencia Artificial en Educación Primaria. Propuesta didáctica

GARCÍA GONZÁLEZ, PAULA ¹, GONZÁLEZ RODERO, LUIS ²

¹ FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ZAMORA. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

² DPTO. DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4572-8655](https://orcid.org/0000-0003-4572-8655)

paulagargon@usal.es, lgrodero@usal.es

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) permite a las máquinas razonar y aprender como los humanos, mejorando con el tiempo. En educación, la IA puede revolucionar la enseñanza, haciéndola más accesible y de mayor calidad. Esta propuesta explora cómo la IA puede crear materiales educativos para 5º de Primaria en Ciencias Sociales, centrándose en el Cid Campeador. La metodología a utilizar incluye análisis cuantitativos y cualitativos, comenzando con una breve revisión bibliográfica. Para este análisis se utilizarán encuestas y entrevistas para recopilar datos sobre el uso de la IA en educación primaria, y se analizarán los resultados para generar gráficos y descriptores que reflejen el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. La propuesta plantea transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales en 5º de Primaria, usando la inteligencia artificial (IA) para crear materiales educativos dinámicos y atractivos centrados en la figura de “El Cid Campeador”. Se utiliza la IA para personalizar los recursos educativos, haciendo el aprendizaje más inclusivo y accesible, y aumentando la motivación del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial, educación primaria, recursos didácticos y ciencias sociales

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) allows machines to reason and learn like humans, improving over time. In education AI can revolutionize teaching, making it more accessible and of higher quality. This proposal explores how AI can create educational materials for 5th grade in Social Sciences, focusing on El Cid Campeador. The methodology to be used includes quantitative and qualitative analysis, starting with a brief literature review. For this analysis, surveys and interviews will be used to collect data on the use of AI in primary education, and the results will be analyzed to generate graphs and descriptors that reflect the academic performance and motivation of students. The proposal proposes to transform the teaching of Social Sciences in the 5th grade of primary school, using artificial intelligence (AI) to create dynamic and engaging educational materials centered on the figure of “El Cid Campeador”. AI is used to personalize educational resources, making learning more inclusive and accessible, and increasing student motivation.

KEYWORDS

Artificial intelligence, primary education, didactic resources and social sciences

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial es la capacidad de las máquinas para actuar de forma similar al ser humano en cuanto al razonamiento, aprendizaje, etc., y así realizar tareas propias de este, incluso a un nivel más avanzado, ya que mejora su funcionamiento conforme va recopilando información; la inteligencia artificial generativa es la tecnología específica, dentro de la IA, que permite la creación de nuevos contenidos a partir de modelos entrenados con grandes volúmenes de datos, que pueden ser textuales, imágenes, vídeos, código, y audios (González Alcaide, 2024).

Originalmente, la inteligencia artificial buscaba imitar a la humana, y en la actualidad sigue siendo una extensión de las capacidades humanas que promueve la colaboración entre personas y máquinas. (Letang, 2023).

Actualmente es casi imposible pensar en IA, y no ver su relación en el ámbito educativo; la Inteligencia Artificial tiene el potencial de transformar la educación de manera significativa, ofreciendo oportunidades excepcionales para mejorar la calidad y accesibilidad de la educación a nivel mundial. Para aprovechar este potencial, es esencial abordar los desafíos de manera proactiva y establecer un marco ético y normativo adecuado que guíe la implementación de la IA en las escuelas de manera sensata y equitativa (European Commission, 2022).

La colaboración entre investigadores, educadores, legisladores y la sociedad en general será fundamental para lograr una integración exitosa y sostenible de estas herramientas en el sistema educativo del siglo XXI (Eras Guaman et al., 2024).

La inteligencia artificial permite desarrollar aprendizajes adaptativos al alumnado, adaptando la experiencia de aprendizaje en función de las competencias, habilidades y necesidades de cada estudiante (Pedreño Muñoz, et al., 2024, p. 58)

MÉTODO

La propuesta se basa en la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza de Ciencias Sociales, en educación primaria. Nos centraremos en el personaje histórico de Rodrigo Díaz de Vivar (el Cid Campeador). Se pretende desarrollar un aprendizaje dinámico y activo que capte el interés del alumnado y su compromiso.

Se busca una interacción significativa con la historia, procurando que se comprendan los eventos que rodean al personaje; se facilitarán los recursos educativos abiertos y adaptativos, fomentando así un aprendizaje efectivo y personalizado (Poyatos, 2024).

La aplicación de la IA en la enseñanza de personajes históricos, como el Cid, ofrece una oportunidad única para enriquecer el aprendizaje y hacer que la historia de Castilla y León cobre vida en el aula, consiguiendo a su vez que el alumnado se relacione con su entorno más cercano.

Esta propuesta busca hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo, y, además, permitir al alumnado interactuar con la historia de manera más significativa y personalizada, aprovechando el potencial de la IA para mejorar la calidad educativa.

La inteligencia artificial (IA) ha impactado en la sociedad, en todos los sectores, extendiendo su influencia en el ámbito educativo, incidiendo en el desempeño docente y en el desarrollo profesional (Bilbao, 2024).

METODOLOGÍA

Se trata de una propuesta teórica, en el momento de la redacción no se ha podido llevar a cabo en un aula. La metodología para su implementación será tanto de tipo mixto: cuantitativo y cualitativo, acompañada de una revisión bibliográfica.

Para el análisis cuantitativo se evaluará el impacto de la IA en educación primaria, para ello, se utilizarán encuestas a docentes y alumnado. Permitirá recopilar datos sobre su uso, y las actitudes relacionadas. Las encuestas son de tipo Likert con 5 grados de libertad, y permitirá analizar la información estadística con Excel y la realización de gráficos. Se utilizarán técnicas cualitativas para obtener información sobre las experiencias y opiniones del profesorado y alumnados, mediante entrevistas dirigidas, a través de un listado de ítems relativos a la Inteligencia Artificial. Y los datos se analizarán utilizando técnicas de análisis de contenido.

El enfoque mixto permitirá obtener una información más completa de la experiencia.

PROPUESTA

Para la aplicación de la IA en la enseñanza de educación primaria, nos centraremos en este caso en la asignatura de Ciencias Sociales, en concreto, en un personaje histórico relevante de Castilla y León: **Rodrigo Díaz de Vivar (el Cid Campeador)**. Conocido por sus hazañas en la Reconquista, es una figura emblemática de la historia de España.

Con la integración de la IA en la enseñanza de este personaje no solo buscaremos que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo, sino también permitir al alumnado interactuar con la historia de manera significativa (Judikis y Quintana, 2024).

Ya que la IA puede proporcionar recursos personalizados y adaptativos que se ajusten a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando un aprendizaje más efectivo y profundo. La aplicación de la IA en la enseñanza de Ciencias Sociales en educación primaria, centrada en personajes históricos, ofrece una oportunidad única para enriquecer el aprendizaje y hacer que la historia de Castilla y León cobre vida en el aula.

Se presentarán herramientas de la IA que permitan generar recursos educativos sobre el Cid. Estas herramientas pueden incluir generadores de contenido, simulaciones interactivas y aplicaciones de realidad aumentada, entre otras. Se presentan algunas de las actividades con IA planteadas.

Con esta propuesta se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Utilizar la inteligencia artificial (IA) para que aprender historia sea más interactivo y divertido para el alumnado.
- Permitir que el alumnado interactúe de manera significativa con la historia del Cid Campeador, comprendiendo mejor los eventos históricos y la cultura de Castilla y León.
- Emplear la IA para identificar y atender las fortalezas y debilidades de cada alumno, haciendo el aprendizaje más efectivo.
- Enseñar al alumnado a usar herramientas de IA y tecnologías avanzadas en el contexto educativo.
- Promover la colaboración entre el alumnado a través de actividades grupales que utilicen la IA.
- Aplicar recursos didácticos variados y atractivos para mantener el interés y el compromiso de los alumnos.

Cada actividad durará aproximadamente una sesión y se llevará a cabo a lo largo del mes de abril, ya que es el mes en el que se celebra el Día de Castilla y León. Las actividades se realizarán todos los viernes de abril de 2025, así como el último viernes de marzo en la clase de Ciencias Sociales. De esta manera, los estudiantes podrán disfrutar de sesiones continuas y temáticas que les permitirán profundizar en el conocimiento y la celebración de la cultura y la historia de Castilla y León.

Todas las actividades se llevarán a cabo en pequeños grupos de 4 alumnos. Esta estructura busca fomentar el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad. Además, permitirá que los estudiantes observen cómo la inteligencia artificial puede influir en los resultados según las instrucciones que se le den. Al trabajar en grupos pequeños, los alumnos tendrán la oportunidad de colaborar estrechamente, compartir ideas y aprender unos de otros, lo que enriquecerá su experiencia educativa y les ayudará a desarrollar habilidades sociales y cognitivas esenciales.

Con esta propuesta, queremos evaluar cómo la IA puede influir en la forma en que los alumnos adquieren el conocimiento. Para ello, las actividades que se presentarán a continuación serán evaluadas mediante observación directa y el uso de un registro anecdótico. Este enfoque nos permitirá no solo medir el impacto de la IA en el aprendizaje, sino también observar cómo los estudiantes interactúan y se relacionan con la tecnología. A través de estas observaciones, podremos identificar patrones y tendencias en el uso de la IA, así como áreas de mejora y oportunidades para personalizar aún más el proceso educativo.

RESULTADOS

La propuesta incluye cinco actividades, que acercan al alumnado el entorno de Rodrigo Díaz de Vivar, utilizando la IA, proporcionando un aprendizaje dinámico y atractivo:

- Utilizando la *herramienta Image Bing Creator*, el alumnado creará avatares de los personajes históricos con estilo similar al de películas de Pixar. Permitirá que los personajes cobren vida de manera visualmente atractiva; permitirá una conexión emocional.
- Mediante Microsoft Bing, el alumnado escribirá una breve descripción, para que esta herramienta cree un cuento que narre la historia de El Cid, con los detalles que crean oportuno añadir. El cuento permitirá al alumnado explorar y comprender mejor los eventos y logros de estos personajes.
- Con el avatar creado anteriormente y el cuento, se unirán en una presentación de Canva. Utilizando la aplicación AIVOOV – Voz en off, vinculada con Canva, permite que el alumnado escuche la narración del cuento. Permitirá que la historia cobre vida de manera auditiva, posibilitará al alumnado mejorar sus habilidades de escucha y comprensión, posibilita trabajar de manera transversal la asignatura de Lengua Castellana.
- A través de ChatGPT-4, el alumnado podrá realizar entrevistas simuladas con el Cid Campeador. Previamente, el docente interactuará con ChatGPT-4 para que a partir de este momento simule ser el personaje correspondiente. Se podrá interactuar con personajes históricos de manera más personal y directa, haciendo preguntas y recibiendo respuestas, simulado la lengua de la Edad Media.

- Por último, se realizará una actividad en la cual los alumnos deberán crear imágenes contextualizadas en la Edad Media, debido a que Rodrigo Díaz de Vivar pertenece a esta época, y de la actualidad con Image Bing Creator. Permitirá compararlas y analizar cómo han cambiado la educación en distintos siglos

Figuras 1 y 2.

Enseñanza en Edad Media y Enseñanza en la actualidad



Fuente: Image Bing Creator

Las actividades buscan hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo, permitir al alumnado interactuar con la historia de una manera más significativa y personalizada, aprovechando el profesorado las capacidades de la IA para mejorar la calidad educativa (Serrano y Sánchez, 2024).

RESULTADOS ESPERADOS

La propuesta está prevista desarrollarse en el CEIP Ponce de León, de Valladolid, un centro que potencia la innovación educativa y la incorporación de metodologías activas se trabajará con 24 alumnos de 5º de Educación Primaria, una etapa crucial de desarrollo académico y personal. Permitirá observar los efectos de integrar la IA en el aprendizaje, y analizar los cambios y oportunidades de desarrollo educativo (Pedró et al, 2024), los datos, análisis y resultados se incluirán en el Trabajo de Fin de Grado.

El éxito de este proyecto dependerá de diferentes variables: la colaboración entre docentes, alumnado y la comunidad educativa. El profesorado juega un papel crucial en la guía y apoyo al alumnado durante el proceso, asegurando que las actividades se realicen de manera efectiva y que los objetivos educativos se cumplan. La participación activa del alumnado es fundamental para el éxito, su entusiasmo y compromiso son motores que impulsan el aprendizaje.

La propuesta plantea la transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, integrar la IA en el aula, mejorar rendimiento académico del alumnado, y hacer que el aprendizaje sea una experiencia más atractiva, inclusiva y significativa para todos.

CONCLUSIONES

Se ha buscado transformar el aprendizaje y la enseñanza mediante una experiencia dinámica y atractiva, utilizando como figura central al personaje histórico de Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador, por su relevancia histórica, y por la capacidad para captar el interés del alumnado: hacer que la historia cobre vida en el aula.

El proceso de creación de los recursos digitales educativos no es sencillo, requiere una búsqueda exhaustiva de herramientas que pudieran generar los recursos necesarios de manera adecuada, que fueran accesibles, y de forma gratuita. Esta búsqueda incluyó la identificación de generadores de contenido, aplicaciones de realidad aumentada y simulaciones interactivas que pudieran integrarse de manera efectiva en el plan de estudios.

La intención es demostrar que el uso de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo puede lograr una mayor motivación entre el alumnado. La IA tiene el potencial de hacer que el aprendizaje sea más inclusivo, accesible y visual para todo el alumnado, independientemente de sus habilidades o estilos de aprendizaje. Al proporcionar recursos educativos personalizados y adaptativos, la IA puede atender las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando un aprendizaje más efectivo y profundo.

La integración de la IA en la enseñanza de personajes históricos, como el Cid, ofrece una oportunidad única para enriquecer el aprendizaje. El alumnado no solo aprende sobre los eventos y logros de estos personajes, sino que también pueden interactuar con la historia de una manera más significativa y dinámica. Por ejemplo, la creación de avatares y cuentos personalizados permite al alumnado conectar emocionalmente con los personajes.

Se busca hacer el aprendizaje más dinámico, atractivo, y permitir al alumnado interactuar con la historia de manera significativa y personalizada; aprovechar las capacidades de la IA, mejorar la calidad educativa, hacer que el aprendizaje sea una experiencia inclusiva y accesible. Destacar el potencial transformador de la IA en la educación, se necesita seguir explorando y desarrollando nuevas herramientas y métodos para integrar la tecnología en el aula.

La potencialidad de la IA permite al profesorado y docentes crear soluciones, recursos educativos abiertos, la creación de materiales didácticos que permiten la mejora los procesos pedagógicos, aportando nuevas posibilidades educativas (Serrano y Sánchez, 2024).

La integración de la IA en la educación requiere que el profesorado conozca sus funcionalidades, su potencialidad, y desarrolle de forma creativa y crítica la planificación e intervención didáctica de aula (Judikis y Quintana, 2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Sagasta, A. (Coord.). *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes*. Graó.
- Bilbao Eraña, A. (2024). Entonces, ¿qué necesito saber cómo docente sobre la IA? En A. Arroyo Sagasta (Coord.), *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes* (pp. 29-40). Graó.
- Eras Guaman, Y. E., Camacho Martínez, A. E., Echeverría Saldarriaga, P. F., Jaramillo Montecinos, R. V., y Maldonado, M. del R. (2024). Innovación educativa mediante inteligencia artificial en la enseñanza del siglo XXI. Una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 4393 – 4403. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2575>
- European Commission (2022). *Ethical Guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- González Alcaide, G. (2024). Marco conceptual y normativo: la inteligencia artificial generativa en el seno de la integridad académica e investigadora. En G. González Alcaide, 1 d. C. (después de ChatGPT). *Inteligencia artificial generativa en la educación superior* (pp. 23-62). Universitat de Valencia. <https://lectura-unebook-es.usal.idm.oclc.org/viewer/9788411184267/1>
- González-Alcaide, G. (2024). Inteligencia artificial generativa: Un contexto disruptivo en el acceso a la información. *Infonomy*, 2(1), e24013. <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.013>
- Judikis Preller, J. C. y Quintana Alabat, J. (2024). Artificial Intelligence and Education: why, how and what for. En O. F. Von Feigenblatt y O. Y. Aparicio Gómez (Eds.), *Artificial Intelligence and Education: an ongoing dialogue* (pp. 69 – 96). Octaedro.
- Poyatos Dorado, C. (2024). ¿Qué oportunidades ofrece la IA en la Educación? En A. Arroyo Sagasta (Coord.), *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes* (pp. 41-56). Graó.
- Letang, J. S. (2023). Inteligencia artificial. *Zénit: Revista digital del Supremo Consejo del Grado 33 y último del Rito Escocés Antiguo y Aceptado para España*, 65, 7-10 https://scg33esp.org/wp-content/uploads/2023/12/Zenit_n65.pdf
- Pedreño Muñoz, A., González Gosálbez, R., Mora Illán, T., Pérez Fernández, E. del M., Ruiz Sierra, J. y Torres Penalva, A. (2024). La inteligencia artificial en las universidades: retos y oportunidades. *1MillionBot*. <https://andrespedreno.com/Informe-IA-Universidades.pdf>
- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, Axel, y Valverde P. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>

Serrano Sánchez, J. L. y Sánchez Vera, M. del M. (2024). ¿A qué promesas y desafíos me enfrento como docente con la IA? En A. Arroyo Sagasta (Coord.), *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes* (pp. 57-69). Graó.

Experiencia innovadora en educación secundaria: adquisición de una lengua extranjera mediante el desarrollo de habilidades orales

PORRAS PÉREZ, CONCEPCIÓN ¹

¹ UNIVERSIDAD DE GRANADA. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-5767-0046](https://orcid.org/0000-0001-5767-0046)

conceporras@ugr.es

RESUMEN

Introducción: San Martín, una isla del Caribe con 87 km², alberga 136 nacionalidades y representa un escenario ideal para estudiar el plurilingüismo. Su diversidad lingüística, que incluye francés, inglés, holandés, papiamento, criollo y español, se origina en un contexto histórico de esclavitud. Este entorno multicultural favorece la enseñanza del español, impulsada por la migración y el turismo. **Metodología:** Entre 2011 y 2017, se realizaron observaciones directas, encuestas y entrevistas en el Collège Quartier d'Orléans, con estudiantes de la clase 5^{ème} 1 y sus familias. Participaron 23 madres, 12 padres, 13 niñas y 10 niños, analizando su contexto lingüístico y cultural para identificar factores que influyen en el aprendizaje del español. **Resultados:** El 93% de los estudiantes tuvo su primer contacto formal con el español en la escuela, aunque la oralidad previa facilitó su aprendizaje. Actividades dinámicas como concursos gastronómicos y obras teatrales aumentaron la motivación y el desarrollo de competencias. Sin embargo, las limitaciones de materiales educativos plantearon retos significativos. **Discusión:** La oralidad y la integración cultural son esenciales para enseñar español en un entorno multilingüe. A pesar de los obstáculos logísticos, la creatividad y un enfoque lúdico han optimizado el aprendizaje, ofreciendo un modelo aplicable en contextos educativos similares.

PALABRAS CLAVE

Plurilingüismo, oralidad, multiculturalidad, motivación.

ABSTRACT

Introduction: Saint Martin, a Caribbean island of 87 km², hosts 136 nationalities and represents an ideal setting for studying multilingualism. Its linguistic diversity, which includes French, English, Dutch, Papiamentu, Creole, and Spanish, originates from a historical context of slavery. This multicultural environment fosters the teaching of Spanish, driven by migration and tourism. **Methodology:** Between 2011 and 2017, direct observations, surveys, and interviews were conducted at the Collège Quartier d'Orléans with students from class 5ème 1 and their families. The study involved 23 mothers, 12 fathers, 13 girls, and 10 boys, analyzing their linguistic and cultural context to identify factors influencing Spanish language acquisition. **Results:** A total of 93% of the students had their first formal exposure to Spanish in school, although prior oral exposure facilitated their learning. Dynamic activities such as gastronomic contests and theatrical performances significantly enhanced motivation and skill development. However, limited educational resources posed notable challenges. **Discussion:** Oral communication and cultural integration are essential for teaching Spanish in a multilingual environment. Despite logistical and economic challenges, creativity and a playful approach have optimized learning, offering a replicable model for similar educational contexts.

KEYWORDS

Multilingualism, orality, multiculturalism, motivation.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido objeto de numerosos estudios que destacan la relevancia de factores culturales y lingüísticos en contextos multilingües. En el caso del Caribe, diversos autores han explorado el impacto del plurilingüismo en la enseñanza y adquisición de idiomas, enfatizando el papel de la inmersión cultural y la diversidad histórica en la formación de competencias lingüísticas (Hamel, 2020; Mufwene, 2019). En este marco, San Martín, una isla de 87 km² compartida por las Antillas Francesas (Saint-Martin) y las Antillas Holandesas (Sint Maarten), se presenta como un entorno idóneo para analizar estas dinámicas debido a su notable diversidad cultural y lingüística. Alberga más de 136 nacionalidades provenientes de América Latina, el Caribe, Europa y Asia, lo que refuerza su valor como laboratorio sociolingüístico.

El panorama lingüístico de San Martín refleja la coexistencia de idiomas oficiales como el francés, el inglés, el holandés y el papiamentu, junto con el criollo y el español, que han adquirido un peso significativo debido a las migraciones recientes desde territorios hispanohablantes (Jacobs, 2017). Además, el inglés local, conocido como "inglés saint-martinois," se ha consolidado como lengua franca en un contexto económico basado en el turismo, mientras que el francés predomina en las comunicaciones oficiales y el sistema educativo de la parte francesa. Esta heterogeneidad lingüística no solo enriquece las interacciones sociales, sino que plantea desafíos y oportunidades para la enseñanza de idiomas.

En el ámbito educativo, investigaciones previas han señalado que el éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras depende en gran medida de estrategias pedagógicas que integren la cultura local como herramienta de motivación (Kramsch, 1993; Byram, 1997). En este sentido, la creciente popularidad del español en San Martín, tanto en las escuelas como entre la población general, subraya la necesidad de enfoques didácticos que prioricen la oralidad y fomenten el aprendizaje significativo mediante la incorporación de elementos culturales.

Este estudio se centra en la enseñanza del español como lengua extranjera en San Martín, abordando tres ejes principales: la oralidad como componente esencial en el proceso de aprendizaje, la motivación de los estudiantes y el papel de la cultura en la adquisición del idioma. A través de encuestas y entrevistas con estudiantes, docentes y familias, se busca analizar cómo la integración de prácticas culturales puede mejorar las competencias lingüísticas en un entorno tan rico y diverso como este.

MÉTODO

Entre 2011 y 2017, esta investigación se propuso analizar cómo los enfoques pedagógicos basados en elementos culturales hispánicos impactan en la motivación y adquisición de competencias lingüísticas en estudiantes de español como lengua extranjera en un contexto multilingüe como el de San Martín. La hipótesis central plantea que las actividades culturales integradoras no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también incrementan el interés y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Para abordar esta cuestión, se adoptó un diseño metodológico mixto que combinó enfoques cualitativos y cuantitativos. Los datos se recopilieron mediante tres técnicas principales:

1. **Observación directa:** Se realizaron sesiones de observación sistemática durante el periodo de inmersión lingüística en el Collège Quartier d'Orléans, un centro educativo con 500 estudiantes y 80 docentes. Estas observaciones permitieron documentar dinámicas en el aula, interacciones lingüísticas y estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado.
2. **Encuestas:** Se aplicaron cuestionarios estructurados a los estudiantes de la clase 5ème 1 (equivalente a 1º de ESO), integrada por 23 estudiantes (13 niñas y 10 niños), así como a 23 madres y 12 padres. Estas encuestas se centraron en recopilar información sobre el entorno lingüístico familiar, las motivaciones de aprendizaje y las percepciones sobre el uso del español en el ámbito escolar y social.
3. **Entrevistas personales:** Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y familias para profundizar en las experiencias individuales, las expectativas respecto al aprendizaje del español y el impacto de las actividades culturales implementadas.

PROCEDIMIENTOS

La implementación de las actividades pedagógicas se organizó en fases:

1. **Fase inicial:** Diagnóstico del nivel de competencia lingüística de los estudiantes mediante pruebas de evaluación inicial y análisis de las lenguas maternas predominantes en el aula. En esta etapa, se identificó que seis estudiantes tenían como lengua materna el español, mientras que el resto poseía un nivel básico adquirido principalmente de forma oral en sus hogares.
2. **Fase de intervención:** Durante los cinco años de análisis, se diseñaron e implementaron actividades culturales dinámicas con un enfoque interdisciplinar. Entre estas actividades destacaron:
 - Representaciones teatrales basadas en cuentos y tradiciones hispanicas.
 - Celebraciones culturales, como el Día de los Muertos o las Posadas navideñas, que incluyeron elementos visuales, música y gastronomía.
 - Concursos gastronómicos, como el realizado en 2017, donde los estudiantes prepararon recetas tradicionales hispanicas (por ejemplo, tortilla de patatas) y presentaron sus resultados mediante grabaciones caseras y degustaciones en el colegio.
3. **Fase de evaluación:** Se realizaron pruebas finales para medir los avances en competencias lingüísticas (oralidad, gramática y léxico) y se analizaron las respuestas de las encuestas y entrevistas para evaluar cambios en la motivación y la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje del español.

RESULTADOS ESPERADOS

La diversidad lingüística observada en el aula, con una significativa presencia de hispanohablantes y estudiantes cuya lengua materna es el inglés saint-martinois, supone un reto y una oportunidad para el aprendizaje del español. Este estudio sugiere que las actividades integradoras no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también generan un mayor interés por la cultura hispanica, facilitando así un aprendizaje más significativo. El modelo propuesto puede servir como marco replicable para otros contextos educativos multilingües, destacando la importancia de vincular la enseñanza de idiomas con las prácticas culturales locales y globales.

RESULTADOS

Después de seis años de observación e interacción directa en San Martín, así como de impartir clases en tres centros educativos públicos, los datos analizados corresponden específicamente al último año de mi estancia (2017), centrados en la clase 5ème 1 del Collège Quartier d'Orléans. Aunque los resultados se presentan en este contexto particular, las

tendencias identificadas son consistentes con otros centros de la parte francesa de la isla, todos bajo el Sistema Educativo Francés.

Los resultados más interesantes para nuestro estudio se detallan a continuación:

1. Motivación y colaboración del personal educativo

El equipo directivo y docente mostró un alto grado de implicación en las iniciativas relacionadas con el bilingüismo y la integración cultural. Un 98% del personal docente (78 de 80 profesores) participó activamente en las actividades diseñadas para fomentar la diversidad lingüística y cultural. Estas actividades incluyeron talleres interdisciplinarios, ferias culturales y eventos temáticos. Además, otros miembros del personal, como bibliotecarios y trabajadores del comedor, colaboraron voluntariamente, destacándose su contribución en eventos específicos como el Día de la Diversidad Lingüística, que tuvo una participación general de 450 estudiantes y 30 familiares.

2. Participación del alumnado y las familias

De los 23 estudiantes de la clase 5ème 1, 20 participaron regularmente en las actividades extracurriculares vinculadas al aprendizaje del español, con un nivel de asistencia superior al 85% en talleres como "Cocina y lengua" o "Teatro en español". En términos de motivación, una encuesta realizada al final del curso reveló que el 87% del alumnado consideraba que las actividades culturales implementadas les ayudaban a comprender mejor el idioma y su contexto cultural. Además, 16 de las 23 familias (69%) participaron en al menos una de las iniciativas escolares, como presentaciones culturales o concursos de recetas, fortaleciendo así el vínculo entre el entorno familiar y el aprendizaje escolar.

3. Diversidad lingüística y oportunidades educativas

El estudio confirmó que la diversidad lingüística en el aula refleja la composición demográfica de la isla. En la clase analizada, 6 estudiantes (26%) tenían el español como lengua materna (4 de República Dominicana, 1 de Venezuela y 1 de Colombia), mientras que 11 estudiantes (48%) hablaban inglés saint-martinois como lengua materna y 6 estudiantes (26%) el criollo o francés. Sin embargo, más del 70% del alumnado declaró haber adquirido conocimientos básicos de español en sus hogares debido a la influencia de familiares o vecinos hispanohablantes.

En cuanto al desarrollo de competencias, las pruebas aplicadas al inicio y final del año escolar reflejaron avances significativos. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que alcanzó un nivel intermedio en comprensión oral (según el Marco Común Europeo de Referencia) pasó de 35% al inicio del curso a 65% al final. No obstante, se observó que solo el 22% del alumnado logró progresos equivalentes en la escritura, lo que subraya la necesidad de reforzar el componente gramatical en el aula.

4. Impacto de las actividades culturales

Las actividades culturales tuvieron un impacto destacado en la motivación y el aprendizaje del alumnado. Un ejemplo clave fue el concurso gastronómico de 2017, en el que los estudiantes prepararon recetas hispánicas, como la tortilla de patatas o las arepas. 19

de los 23 estudiantes participaron activamente, y el evento recibió el apoyo de 12 familias, quienes contribuyeron con ingredientes y asesoramiento en las preparaciones. Además, el 90% de los estudiantes encuestados indicó que estas actividades les permitieron aprender vocabulario nuevo de manera significativa y divertida, mientras que el 75% aseguró que aumentaron su interés por la cultura hispánica.

5. Desafíos persistentes

A pesar de los logros, se identificaron retos importantes:

- El 46% del alumnado indicó dificultades para practicar el español fuera del entorno escolar, debido a la predominancia del inglés saint-martinois y el criollo en su entorno inmediato.
- La escritura y la gramática siguen siendo los aspectos más débiles, con una mejora promedio del 10% en pruebas de escritura al finalizar el curso.
- La participación de las familias hispanohablantes, aunque notable, está limitada por factores socioeconómicos, como horarios laborales extensos o falta de recursos, lo que dificulta una mayor integración en las actividades escolares.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio destacan el papel central de la oralidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el caso del español en San Martín. Este enfoque, al priorizar la expresión y comprensión oral, resulta altamente eficaz en un contexto educativo multilingüe donde la exposición auditiva y la práctica cotidiana del idioma permiten superar barreras iniciales. Sin embargo, esta estrategia plantea interrogantes sobre cómo garantizar un progreso equilibrado hacia competencias escritas, que son esenciales en la educación formal y el desarrollo profesional.

El contexto multicultural y multilingüe de San Martín, donde convergen influencias lingüísticas del inglés, criollo, francés y español, proporciona un entorno único para analizar cómo las dinámicas sociales y económicas, como el turismo y la migración, afectan el aprendizaje de lenguas. La integración de actividades didácticas culturales, como concursos gastronómicos o recitales de poesía, confirma la importancia de la motivación intrínseca y de enfoques pedagógicos que conecten directamente con las experiencias cotidianas de los estudiantes (Kramsch, 1993; Littlewood, 2021).

No obstante, el análisis también revela retos significativos. Las limitaciones en recursos educativos, tanto en términos de materiales físicos como tecnológicos, tienen un impacto directo en la calidad y continuidad del aprendizaje. Estas carencias ponen de manifiesto la necesidad de explorar modelos pedagógicos que se apoyen en herramientas digitales accesibles o estrategias de enseñanza más autónomas, aprovechando los recursos locales (Fernández-Vázquez, 2020). Además, la dependencia de envíos desde Francia o Estados Unidos genera desigualdades en el acceso a materiales actualizados, lo que refuerza la

importancia de la formación continua para el profesorado en metodologías innovadoras que permitan adaptar los contenidos al contexto local.

Desde una perspectiva sociocultural, el estudio confirma que las actividades dinámicas no solo fomentan el aprendizaje del español, sino que también fortalecen los lazos comunitarios y promueven valores como la inclusión y la convivencia. Este hallazgo resuena con investigaciones recientes que subrayan el impacto positivo de los enfoques interculturales en contextos educativos diversos (Byram, 2020). Sin embargo, es necesario profundizar en cómo estas estrategias pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, particularmente aquellos con menos exposición previa al español o con mayores dificultades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La experiencia educativa en San Martín resalta la importancia de integrar la oralidad como base del aprendizaje lingüístico, complementada con enfoques culturales y contextuales que promuevan una enseñanza motivadora y relevante. Sin embargo, los desafíos identificados en términos de recursos y desigualdad en el acceso a materiales educativos requieren atención urgente para garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas.

El contexto multicultural de la isla es un punto a favor, pero también plantea preguntas sobre cómo articular mejor las políticas educativas locales con las realidades económicas y sociales de la región. Este estudio sugiere que el aprovechamiento de los recursos existentes, combinado con estrategias pedagógicas dinámicas y adaptativas, puede ofrecer soluciones viables en entornos educativos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abio, G. (2011). Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, Carabela, n. 47, 2000. [Reproducido en Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, 11, 2012].
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Boquete Martín, G. (2011). *Las destrezas orales* [Fragmento de la tesis doctoral El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales]. Universidad de Alcalá.
- Farias, M. S. & Silva, K. C. (2019). La enseñanza de la pronunciación en el curso de turismo: reflexiones y propuesta didáctica. In: Moreira, G. & Eres Fernández, G. (Orgs.), *Enseñanza de Español con Fines Específicos: el caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica*.
- Fernández-Vázquez, J. (2020). Recursos educativos en contextos de diversidad lingüística: Innovaciones y limitaciones. *Revista de Educación Bilingüe*, 35(4), 56-72.

- Hamel, R. E. (2020). Multilingualism and Language Policy in the Caribbean: Educational and Sociolinguistic Perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 17(3), 229-250.
- Jacobs, K. (2017). *Linguistic Landscapes of the Caribbean: Multilingualism and Identity in Island Contexts*. Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2021). Motivation and Communication in Language Learning. *Language Teaching Research*, 25(2), 145-160.
- Martín Peris, E. (2007). *La didáctica de la comprensión auditiva*. MarcoELE, 5. [Reproducido de Cable, 8, p. 16-26, 1991].
- Mufwene, S. S. (2019). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge University Press.
- Pinilla Gómez, R. (2013). Enseñar la comprensión oral. En L. Ruíz de Zarobe & Y. Ruíz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 254-293). Berkeley: Portal Editions

La lucha contra la desinformación en las aulas y la alfabetización digital del profesorado

GONZÁLEZ RODERO, LUIS¹, HERNÁNDEZ SERRANO, MARÍA JOSÉ²

¹ DPTO. DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4572-8655](https://orcid.org/0000-0003-4572-8655)

² DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3818-993X](https://orcid.org/0000-0003-3818-993X)

lgrodero@usal.es, mjbr@usal.es

RESUMEN

Introducción: La competencia digital constituye una competencia básica para el profesorado del siglo XXI, con cinco áreas constituyentes donde destaca la competencia informacional. Tanto para el ciudadano actual como para el profesorado es fundamental el acceso, y la gestión de la información digital. En décadas pasadas, las fuentes de información eran reducidas y revisadas por autoridades académicas, sin embargo, en la década actual la desinformación es un problema; para abordarlo en la enseñanza obligatoria el profesorado debe poseer las competencias docentes digitales que le permitan luchar contra la desinformación en las aulas. Este ha sido el objetivo del proyecto Mic-Mac. **Metodología:** Se ha desarrollado un curso de formación en los 5 países participantes del proyecto, con tres unidades temáticas; la formación se ha desarrollado on-line, apoyándose en metodologías activas e implementando un videojuego (serious game). **Resultados:** Los resultados tras el proceso formativo han mostrado la calidad del programa formativo en el desarrollo de competencias informacionales del profesorado, como recurso educativo para la preparación de propuestas didácticas contra la desinformación. **Discusión:** La evaluación del curso muestra la utilidad que otorga el profesorado a la formación contra la desinformación, valorando la aplicabilidad para usar los recursos en las aulas de educación obligatoria. Dado los resultados se continuará con la implementación de futuras ediciones del curso.

PALABRAS CLAVE

Competencia digital, desinformación, formación, profesor

ABSTRACT

Introduction: Digital competence is a basic competence for teachers in the 21st century, and among the five constituent areas where it stands out is information competence. Access to, and management of, digital information is essential for today's citizens and teachers alike. In past decades, information sources were reduced and reviewed by academic authorities, however, in the current decade misinformation is a problem; to address the phenomenon of misinformation in compulsory education, teachers must have the digital teaching competences that allow them to fight against information in the classroom. This has been the objective of the Mic-Mac project. **Methodology:** A training course has been developed in the 5 countries participating in the project, with three thematic units; the training has been developed on-line, relying on active methodologies and implementing gamification strategies and a video game (serious game). **Results:** The results shown after the training process have shown the quality of the training programme in the development of informational competences of teachers, as an educational resource for the preparation of didactic proposals against misinformation. **Discussion:** The evaluation of the course shows the usefulness given by the teachers to the training against misinformation, valuing the applicability to use the resources in compulsory education classrooms has been positive by the participants, valuing the institutional training received; Given the results, the implementation of future editions of the course is recommended.

KEYWORDS

Digital competence, misinformation, training, teacher

INTRODUCCIÓN

La competencia digital constituye en el día de hoy una de las competencias clave para la vida en la sociedad, aproximadamente el 70% de los empleos actuales requieren competencias digitales, el proceso de transformación digital es una realidad en las empresas, en la industria del ocio, y la educación; el proceso de digitalización avanza de forma continuada, en todos los ámbitos y áreas (Haro, 2000).

Se han incorporado diferentes dispositivos electrónicos que amplían las posibilidades de acceso a la información, con diferentes aplicaciones, recursos digitales abiertos en formato texto, audiovisual, multimedia y con hipervínculos; facilitando su publicación y distribución a través de diferentes plataformas en la red (Área, Gutiérrez y Vidal, 2012).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han focalizado su desarrollo en la transformación de recursos, documentos, formatos analógicos a digitales. El desarrollo de nuevas herramientas y tecnologías están relacionadas con la facilidad para integrar recursos multimedia en aplicaciones de carácter ofimático general (Área, Gutiérrez y Vidal, 2012).

Hoy en día, no es suficiente con disponer de información, se ha de saber analizar y conocer la calidad de la información disponible. Actualmente, las fuentes para la creación

de recursos educativos proceden fundamentalmente del ámbito digital. La facilidad para publicar en internet se ha incrementado de forma exponencial, la gestión de la información publicada no sigue los cauces de décadas pasadas, y junto a información de calidad, encontramos ingentes cantidades de información de baja calidad, e incluso con información cuya finalidad no es la de informar, sino la orientar la opinión del público hacia determinados intereses comerciales o sistemas de monetización (European Commission, 2018).

Se requiere que la información que se utilice, transmita y comparta en los procesos de enseñanza y aprendizaje sea veraz, esté basada en fuentes fiables procedentes de la ciencia y de investigaciones, erradique la desinformación, bulos y noticias falsas (Biller-Andorno, et al, 2023).

La gestión de esta ingente cantidad de desinformación, noticias falsas, bulos, con las que convivimos actualmente, constituye un problema de primer orden para todo el ámbito de la Unión Europea, siendo una de las preocupaciones de la década actual y una de las metas para la estrategia 2030 de la Unión Europea; se ha incluido por un lado en los planes educativos de desarrollo digital europeos 2021 – 2027 , centrándonos en la estrategia 7, sobre desinformación (González Rodero, 2023); preocupación que también recogen los objetivos de desarrollo sostenible para 2030 (Hernández, 2024).

La estrategia de lucha contra la desinformación se ha de abordar desde distintos frentes: desde los medios de comunicación, verificando las fuentes de información utilizadas en las redacciones de los periódicos, canales de televisión, boletines de noticias, etc.; el problema de la desinformación también ha llegado a la política.

En la lucha contra la desinformación, se necesitan desarrollar estrategias didácticas y propuestas formativas desde la enseñanza obligatoria hasta la educación universitaria para que el alumnado sea capaz de identificar la desinformación frente a la información veraz; debe llegar a los ciudadanos, se requiere la participación e implicación de las autoridades, instituciones, medios de comunicación, etc. (European Commission, 2018).

El desarrollo de la competencia digital, en el ámbito de la Unión Europea, toma de referencia el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Ciudadanos, DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022); para la formación del profesorado y educadores, se toma de referencia el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu (Rederecker y Punie, 2020); adaptado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) al contexto español y a la legislación, LOMLOE (BOE núm. 50, 30 de diciembre de 2020), mediante el Marco de Competencia Digital Docente (MEFP, 2022). Constituye un instrumento de referencia de los niveles de competencia digital para el profesorado, desde el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y las correspondientes Consejerías de Educación de las comunidades autónomas.

Es importante desarrollar la competencia informacional, y de las competencias digitales en los estudios de Grado de Maestro, una formación de base, en los Grados de las Universidades; fomentar el desarrollo de propuestas educativas de formación permanente orientadas al profesorado que actualmente está impartiendo docencia, relativa a las

competencias digitales; abordando una formación que en su momento no fue desarrollada, por no formar parte de las competencias profesionales o docentes del profesorado en décadas pasadas (Hernández Serrano, 2024).

Requiere desarrollar acciones formativas de alfabetización mediática e informacional para luchar contra la desinformación en los centros educativos, integrando en sus propuestas didácticas de aula, esta formación forma parte de iniciativas educativas formativas del profesorado (Cuevas, 2022), formación para futuros maestros desarrolladas en las universidades (Hernández y Favre, 2023).

MÉTODO

La propuesta presentada está enmarcada en el proyecto “*MICMAC: Using micro-learning to train educators - a cascade approach to media and information literacy*”; un proyecto que ha recibido financiación de *European Media and Information Foundation and Gulbenkian Foundation*. El principal objetivo del proyecto es la lucha contra la desinformación en línea; el proyecto se ha desarrollado con la colaboración de instituciones educativas de 5 países: Suecia, Reino Unido, Portugal, Italia y España, en la Universidad de Salamanca.

Se ha planificado, desarrollado e implementado un programa de formación dirigido a educadores en activo y a futuros maestros, con la finalidad que adquirieran las competencias digitales que posibilite el desarrollo de propuestas formativas sobre la desinformación en las aulas de enseñanza obligatoria. La finalidad del proyecto es que el profesorado adquiera las competencias necesarias para que integre estrategias didácticas en las aulas de forma transversal que permita abordar el tema de la desinformación y noticias falsas. Aunque la propuesta está orientada fundamentalmente al alumnado, es posible un abordaje más profundo e incluir en los programas formativos a las familias.

La primera fase del proyecto ha consistido en la revisión de los marcos de competencia digital publicados por la Unión Europea, con especial énfasis en los marcos de competencia digital de los ciudadanos, *DigComp*, y el marco de competencia digital del profesorado, *DigCompEdu*, en relación con las áreas de alfabetización mediática e informacional.

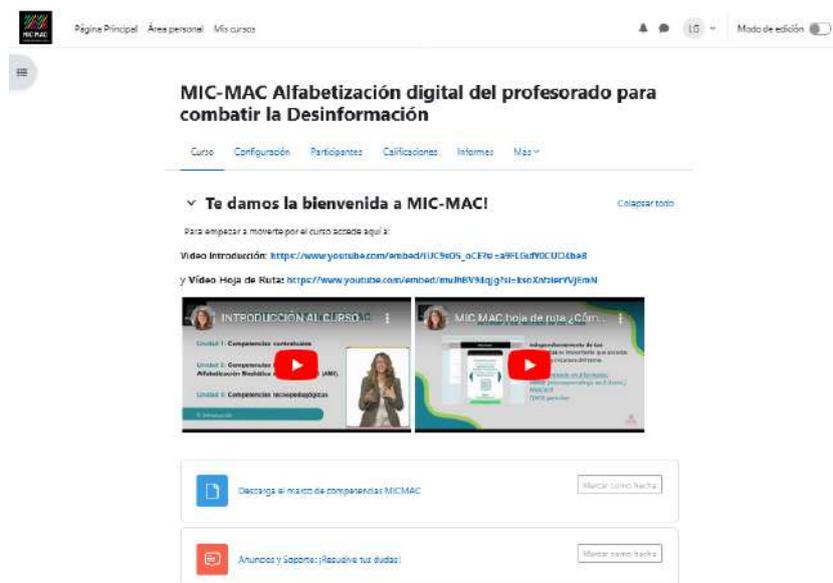
El programa formativo se ha elaborado conjuntamente entre los cinco países participantes del proyecto, inicialmente en inglés, y posteriormente traducido al castellano, para su implementación en España. Está estructurado en tres bloques temáticos:

1. Competencias contextuales: centradas en la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, crear y difundir información segura y adecuada con ayuda de las tecnologías digitales.
2. Competencias básicas de alfabetización mediática e informacional: orientadas a posibilitar a los educadores el adquirir los conocimientos y capacidades esenciales para el uso de los medios y acceso a información veraz. Competencias relacionadas con la búsqueda, acceso, verificación de información y contenidos en línea; la gestión de la información y el uso responsable de la información.

3. Competencias tecnopedagógicas específicas: centradas en el conocimiento de herramientas digitales que permitan a quienes educan, diseñar e impartir actividades de enseñanza y aprendizaje que se implementen de forma adecuada en el aula, fomentando hábitos positivos de interacción y comportamiento digital.

Figura 1.

Curso de formación MIC-MAC, alfabetización digital. Pantalla de bienvenida.



Fuente: <http://micmac-project.eu/>

En el curso, se ha estructurado cada unidad en tres temas, de forma gradual en la progresión de las competencias, de forma que permite abordar 27 competencias clave.

Se ha optado por un planteamiento didáctico que incluye la gamificación, se inicia cada tema mediante un escenario que permite el desarrollo de un juego, se plantean 9 retos a partir de situaciones que simulan situaciones de aula con interacciones entre el profesorado y el alumnado, con respuestas de los participantes, en base a los contenidos abordados en los temas.

Para facilitar los aprendizajes de los contenidos se han elaborado recursos audiovisuales, grabaciones de microvídeos por el profesorado; incorporados podcasts breves con contenidos del curso y también con documentos en formato textual. Se plantea un aprendizaje colaborativo mediante la participación en foros, en las distintas unidades temáticas. Se incluye en cada unidad un taller colaborativo de desarrollo de incidentes críticos; se han planteado actividades a través de un *Laboratorio de Aplicación*, donde se plantean desafíos educativos, relativos a los contenidos y competencias sobre desinformación abordadas.

La primera versión del curso se ha realizado desde las primeras semanas de noviembre de 2023 hasta finales de enero de 2024. Este curso se ha desarrollado de forma paralela en los otros cuatro países miembros, participantes en el proyecto.

En España, se ha ofertado al profesorado en activo de enseñanzas obligatoria pertenecientes a Zamora y al alumnado del último curso del Grado de Maestro en Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de Educación, de Zamora. Se ha establecido un convenio educativo entre la Universidad de Salamanca y el Centro de Formación e Innovación Educativa, de la Dirección Provincial de Educación de Zamora.

Para comprobar el efecto de esta formación, se ha generado un cuestionario pre y post test con las competencias que se desarrollan en el curso, en total 27, con respuesta Likert de 5 puntos para medir tanto los niveles de comprensión, como de aplicación. Además, se ha utilizado el instrumento de encuesta para recoger la valoración final de los participantes.

RESULTADOS

Las competencias digitales y pedagógicas incluidas en el marco y posteriormente en el curso de formación en línea, que integró estrategias de «*microaprendizaje*» y juegos interactivos, han demostrado ser altamente efectivas. Estas herramientas contribuyeron de manera significativa a mejorar la comprensión, la sensibilización y las habilidades necesarias para enfrentar la desinformación. Se ha constatado que el profesorado participante logró desarrollar una mayor capacidad para implementar estos conocimientos y habilidades en su labor educativa.

De los 500 educadores inscritos en el programa, algo más del 50% (259) completaron el curso en los cinco países participantes. Del total de quienes comenzaron el curso, un 69% logró finalizar el programa con éxito.

Después de su participación en el curso, los profesores indicaron que se habían incrementado sus niveles de conocimiento y comprensión en las competencias informacionales en más de un 30%. En las nueve áreas de competencia abordadas, los avances oscilaron entre el 20% y el 45%. Además, los participantes mejoraron su habilidad para aplicar las competencias relacionadas con la alfabetización mediática e informacional en más del 30% tanto en términos generales como en las áreas específicas.

Además, el 93% de los educadores coincidió plenamente que el programa había fortalecido su entendimiento sobre la desinformación, mientras que el 92% afirmó que lo aprendido podría beneficiar su práctica docente. Más del 80% expresó su intención de aplicar lo adquirido, ya sea planificando su implementación o integrándolo directamente en sus clases.

CONCLUSIONES

El programa fue valorado como una experiencia muy enriquecedora y útil por la mayoría de los participantes. Casi la totalidad de los encuestados estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que el curso fue completo, relevante, fácil de seguir, interesante y motivador.

A partir de los resultados, el modelo formativo se perfila como una propuesta aplicable a la formación de profesores de educación obligatoria, para la lucha contra la desinformación desde las aulas.

Se considera además un programa adecuado para el desarrollo de las competencias informacionales de los estudiantes de Grado, como futuros docentes, que contribuyen a combatir la desinformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/161/>
- Billar-Andorno, N., Patrão Neves, M. do C., Laukyte, M., Łuków, P., Mallia, P., Molnár-Gábor, F., Murphy, T., Nys, H., Palazzani, L., Prainsack, B., Sahlin, N-E, Sharon, T., van den Hoven, j., Veselská, R., y Vidalis, T. (2023). *Opinion on democracy in the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/078780>
- Cuevas Salvador, J. (2022). Educación hacker y alfabetización mediática e informacional: nuevas alianzas entre el alumnado universitario y el plagio a través de internet. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 29-44. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641>
- European Commission (2018). *Fake news and disinformation online*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/559993>
- European Commission (2022a). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training: final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- European Commission (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- European Commission (2022c). *Rules of engagement for handling disinformation: 2022 edition*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2785/18378>
- González Rodero, L. (2023). The European Digital Education Plan for the development of lifelong learning. En M. J. Hernández Serrano (Ed.), *The value of the difference and lifelong learning in the contemporary pedagogy* (pp. 113 – 130). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0353>
- Haro Ollé, J. J. de (2020). *Ciudadanía e identidad digital*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/ciudadania-e-identidad-digital_179846/

- Hernández Serrano, M. J. y Favre Rodríguez, C. (2023). Key transformative competences for educators in the framework of lifelong learning. En M. J. Hernández Serrano (Ed.), *The value of the difference and lifelong learning in the contemporary pedagogy* (pp. 80-94). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0353>
- Hernández Serrano, M. J. (2024). Hacia la educación transformadora desde la alfabetización digital. Revisión de competencias clave para educadores. En N. Morales Romo (Dir.), *Análisis intersectorial de la desinformación de género para un abordaje desde las instituciones educativas* (pp. 33-50). Ed. Colex.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y formación Profesional y Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Redecker, C. y Punie, Y. (Ed.) (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu_182024/
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. JRC128415. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>

Impacto de las *Invariantes* *Pedagogías* de Célestin Freinet en el Desarrollo Integral en Aulas Multinivel de Educación Infantil

GONZÁLEZ ARRATIA, PATRICIA ¹, PAREJO, JOSÉ LUIS ²

¹ UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0006-3527-8477](https://orcid.org/0009-0006-3527-8477)

² UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1081-3529](https://orcid.org/0000-0002-1081-3529)

patricia.gonzalez.arratia@estudiantes.uva.es, joseluis.parejo@uva.es

RESUMEN

Este estudio de caso en el ámbito de la Educación Infantil explora el impacto de las Invariantes Pedagógicas de Célestin Freinet en un aula multinivel. Freinet propuso un modelo educativo basado en la autonomía, la cooperación y la expresión libre, en oposición a métodos tradicionales y autoritarios. El estudio analiza cómo estos principios impactan el desarrollo integral del alumnado en un proyecto educativo centrado en la observación de la naturaleza. La metodología es cualitativa, utilizando observación de campo, entrevistas y un diario de clase como principales instrumentos de recopilación de datos. Los hallazgos revelan que, aunque el enfoque freinetiano favorece la autonomía y el interés natural de los niños y niñas, se presentan desafíos en su implementación, especialmente en la gestión de la diversidad en el aula y la facilitación de un equilibrio adecuado entre autonomía y orientación. La discusión sugiere que la formación continua de docentes en métodos innovadores es esencial para aplicar los principios de Freinet de manera efectiva y fomentar una cultura escolar inclusiva y democrática.

PALABRAS CLAVE

Freinet, pedagogía activa, educación infantil, diversidad en el aula

ABSTRACT

This case study in Early Childhood Education explores the impact of Célestin Freinet's pedagogical invariants in a multilevel classroom. Freinet proposed an educational model centered on autonomy, cooperation, and free expression, in contrast to traditional and authoritarian methods. The study analyzes how these principles affect students' holistic development within a nature-centered educational project. A qualitative methodology

KEYWORDS

Freinet, active pedagogy, early childhood education, classroom diversity

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda un ámbito de gran interés para la comunidad educativa, ofreciendo una experiencia innovadora en el aula de educación infantil basada en la Pedagogía Freinet. Este enfoque fomenta la cooperación, la autonomía y la creatividad en los alumnos, en contraposición a los métodos tradicionales y autoritarios.

Célestin Freinet fue un pedagogo revolucionario que abogó por una educación centrada en la cooperación y el respeto por el ritmo natural de aprendizaje de cada niño. Su propuesta de invariantes pedagógicas incluye principios que buscan reemplazar métodos autoritarios por un enfoque que valore la libertad de expresión, el trabajo colectivo y la experimentación. La pertinencia de estos principios en la educación infantil es innegable, pues su aplicación puede fomentar un desarrollo integral que va más allá del aprendizaje académico. Sin embargo, pocos estudios analizan cómo estas invariantes operan en aulas diversas y multinivel, donde los niños y niñas presentan diferentes necesidades y niveles de madurez. Este estudio de caso se propone analizar cómo la aplicación de los principios freinetianos puede impactar en el desarrollo integral del alumnado infantil en un aula multinivel, evaluando tanto los beneficios como las dificultades que se presentan en la práctica.

MÉTODO

Este estudio de caso se diseñó para analizar la implementación de las Invariantes Pedagógicas de Célestin Freinet en un aula multinivel de Educación Infantil. A continuación, se detallan los participantes, el contexto y los métodos de recopilación y análisis de datos empleados en la investigación. Se utilizó el método cualitativo eligiendo el paradigma interpretativo para valorar el logro de las Invariantes Pedagógicas de Freinet a partir de un proyecto en un aula de infantil multinivel. Según Meneses et al. (2019), este paradigma busca discernir e interpretar eventos humanos, así como obtener resultados descriptivos basados en las palabras y acciones observables de las personas (Taylor y Bogdan, 2010). En la investigación cualitativa, el investigador considera la problemática y las características propias del estudio en su contexto (Cano-Muñoz et al., 2020; Novoa et al., 2014).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se realizó en un aula multinivel de Educación Infantil de un centro rural, donde se integran niños y niñas de 3 a 5 años de edad en un mismo espacio de aprendizaje. La diversidad de edades y niveles de desarrollo en esta clase permitió observar cómo los principios freinetianos de autonomía, cooperación y experimentación se adaptan a las necesidades individuales y colectivas del alumnado. El grupo estaba compuesto por 25 niños, con la participación de una maestra experimentada en pedagogías alternativas y apoyo ocasional de los familiares en actividades puntuales. La inclusión de los padres en ciertas actividades y entrevistas proporcionó una visión holística sobre cómo los principios freinetianos impactan tanto en el aula como en el hogar.

RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la implementación de las Invariantes Pedagógicas se basó en métodos cualitativos: observación prolongada en el aula con registros en un diario de campo, entrevistas semiestructuradas con docentes y familias que aportaron perspectivas complementarias, y el análisis de un diario reflexivo de la docente, enfocado en la adaptación de estrategias pedagógicas. Adicionalmente, se recopilaron evidencias visuales y materiales del alumnado, que reflejaron la integración de técnicas freinetianas. El proceso analítico incluyó una codificación cualitativa, inicialmente abierta y luego axial, para identificar patrones y categorías relacionales, sustentada por la triangulación de datos que fortaleció la validez y confiabilidad de los hallazgos.

RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizaron en tres áreas principales -categorías: el desarrollo de la autonomía, la cooperación y la respuesta emocional ante el aprendizaje basado en la observación de la naturaleza. En cuanto a la autonomía, se observó que los niños y niñas respondieron positivamente a las actividades diseñadas para fomentar la autoexploración y el aprendizaje sin supervisión constante, mostrando un progreso notable en la autogestión de tareas (DM, 179,22/4/2024). Respecto a cooperación, el alumnado desarrolló habilidades de trabajo en equipo y se mostraron dispuestos a colaborar y ayudarse mutuamente, en línea con el principio freinetiano de cooperación. Sin embargo, también se identificaron desafíos, particularmente en la gestión de la diversidad en el aula, donde se presentaron dificultades para adaptar las tareas al ritmo y nivel de madurez de cada niño y niña, por el alumnado mayoritariamente de 3 años, evidenciando una tensión entre el fomento de la autonomía y la necesidad de una guía estructurada (DM, 156,22/2/2024; ET,144).

Tabla 1.

Relación de resultados

Codificación	Indicador	Resultado
Autonomía del alumnado	Capacidad de autonomía en el aula	Alta
Cooperación en el aula	Frecuencia en la colaboración entre iguales	Frecuente
Motivación por el aprendizaje	Participación y actitud hacia las tareas	Elevada
Desafíos en la implementación	Dificultad en la gestión de la diversidad del aula	Alta
Expresión libre	Nivel de creatividad en sus producciones	Alto
Retroalimentación docente	Percepción de la calidad de la enseñanza	Positiva, con áreas de mejora
Formación docente	Necesidad de habilidades y conocimientos	Alta
Adaptación al entorno	Respuesta a la pedagogía de Freinet	Positiva con adaptaciones

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Ejemplarización de codificación

Tipo de documento	Página	N.º Invariante	Fecha
DM	11	3	5/5/2024
EF	6	7	13/3/2024

Fuente: Diario de la maestra: DM; Entrevista de la familia: EF; Tabla de vinculación de Invariante Pedagógica de Freinet

CONCLUSIONES

Los hallazgos indican que la pedagogía de Freinet tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas, promoviendo una autonomía que les permite asumir roles activos en su proceso de aprendizaje (Groves, 2017; Santaella y Martínez, 2017). Sin embargo, para que estas técnicas sean efectivas en aulas diversas, es crucial una formación docente que prepare a los maestros para gestionar los desafíos de una educación realmente inclusiva (Freinet, 1920). La dificultad de adaptar el enfoque freinetiano a contextos de diversidad sugiere que la implementación de estas técnicas necesita un soporte estructural que permita responder a las distintas necesidades del alumnado sin comprometer los principios de autonomía y Libertad (Parejo et al. 2021). Este estudio reafirma la relevancia de la pedagogía de Freinet en la renovación educativa y la importancia de políticas que fomenten la capacitación docente en enfoques activos e inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano-Muñoz, M.A., Gómez-Núñez, M.I., & Torregrosa, M.S. (2020). *Manual para investigar en educación*. Narcea
- Freinet, C. (1920). Prólogo a la edición española. En Herminio B. *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 133-154. DOI: 10.2436/20.3009.01.195
- Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Valero, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. UOC
- Novoa, E., Ñaupas, H., Mejía, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Parejo, J. L., Requies, I. R., y Velasco, C. G. (2021). La presencia y vigencia del legado pedagógico de Célestin Freinet en educación infantil. In *Innovación educativa y transformación social* (pp. 69-82). Editorial Graó
- Santaella, E. y Martínez, N. (2017). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625. <https://doi.org/10.5209/RCED.53527>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós

Actitud hacia la investigación en la formación continua para optar al grado de Inspector de Policía en Honduras

REYES FLORES, LUIS GERARDO ¹, FONSECA ANDRADE, GREYSI YASMÍN ², HERNÁNDEZ CÁCERES, ROSANGÉLICA ³

¹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA POLICÍA DE HONDURAS (UNPH). [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5399-2766](https://orcid.org/0000-0002-5399-2766)

² UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA POLICÍA DE HONDURAS (UNPH). [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1061-1601](https://orcid.org/0000-0002-1061-1601)

³ UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA POLICÍA DE HONDURAS (UNPH). [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-5394-1296](https://orcid.org/0009-0002-5394-1296)

luis.reyes067@unph.sep.edu.hn, greysi.fonseca656@unph.sep.edu.hn, rosangelica.bernandez078@unph.sep.edu.hn

RESUMEN

Introducción: las competencias en el ámbito de la investigación, adscritas a la formación continua policial, forman parte de las habilidades requeridas en la labor policial que desempeñan los oficiales de policía. En tal sentido, conocer las actitudes de los mismos en torno a ello es esencial. Metodología: se consideró la Escala de Actitudes hacia la Investigación (R-ATR), la cual fue aplicada a los cuarenta y dos estudiantes de la treinta y cinco promoción de oficiales de la policía que realizaron el curso de ascenso al grado inmediato superior. La antigüedad de los señores oficiales de policía es de nueve años. La R-ATR fue suministrada de manera informatizada mediante la aplicación Qualtrics XM. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales, cuyo procesamiento se llevó a cabo en el programa Python. Resultados: se identificó en términos de fiabilidad un Alfa de Cronbach de 0.76 que indica una consistencia interna aceptable para los ítems aplicados. La dimensión con puntuaciones más favorables fue la relativa a utilidad de la investigación, que se correlacionó moderadamente con la dimensión, predisposición a la investigación, el principal hallazgo fue una actitud moderada hacia la investigación, con un 72% de aceptación. Discusión: Se concluye que la actitud de los oficiales de policía está sujeta a la utilidad y a la predisposición, no obstante, se observan puntuaciones relativamente sensibles en la ansiedad provocada por el ejercicio de la investigación, lo anterior se comprende producto de la rigurosidad que el proceso implica.

PALABRAS CLAVE

Actitudes, investigación, formación, policías, utilidad

ABSTRACT

Introduction: Competencies in the research field are part of the required skills in police labor; therefore, knowing the investigation attitudes among police officers is crucial. **Methodology:** The research attitudes scale (R-ATR) was applied to 42 students from the thirty-fifth police officer group who approved the police training course for promoting the immediate higher rank. The officers had an average of nine years of service, the R-ART was administered and computed through the app Qualtrix XM. Descriptive correlational analyses were conducted by using Python. **Results:** In terms of reliability, a Cronbach Alpha of 0.76 was found, which indicates an acceptable internal consistency for the applied items. The dimension with more favorable scores was related to research utility, which is moderately correlated with research predisposition. The main finding was a moderate attitude towards investigation with a 72% acceptance. **Discussion:** The study concludes that police officers attitudes towards research are influenced by their predisposition and utility; however, it is observed that they score relatively sensitive to anxiety, which is caused by the practice of investigation, and this fact is understood as a product of the process's rigor.

KEYWORDS

Attitudes, research, training, police officers, utility

INTRODUCCIÓN

La formación policial en Honduras a partir del año 2019 sufrió una reforma que consiste en diferenciar los tramos formativos tanto en los agentes de policía como en oficiales de policía. En tal sentido, los oficiales de policía, posterior a la obtención del grado, se sujetan periódicamente a procesos formativos complementarios que son de carácter no formal (UNPH, 2019), expresados en un cúmulo de asignaturas que conforman un diplomado posuniversitario de ascenso.

El proceso formativo de ascenso al grado inmediato superior concluye con la elaboración de un ensayo de investigación para la toma de decisión o un artículo académico, para lo cual se conforman equipos de trabajo y les es asignado un tutor de investigación, lo cual permite un acompañamiento que garantiza la culminación del proceso formativo en materia de investigación (Asís- López, et al, 2022).

En la formación policial, específicamente en el documento de Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras, en el eje número seis que versa sobre investigación científica y social en el campo de la seguridad, hace mención del desarrollo de habilidades que potencien la labor policial considerando el abordaje de fenómenos complejos que requieren una comprensión más profunda de los problemas (UNPH, 2019).

El presente estudio se centra en la comprensión de las actitudes hacia la investigación en los oficiales de policía cuya antigüedad es de nueve años y están próximos a ascender al grado de Subcomisarios de policía y su formación implica competencias de investigación social que fortalecen el trabajo cotidiano.

Es preciso considerar que los oficiales de policía fungen como gerentes de la operatividad policial desde el grado de subinspectores (recién obtenido el grado en ciencia policial, investigación criminal o administración policial) hasta el grado de comisarios de policía (diecisiete años de servicio) (SEDS, 2016).

Los grados posteriores, que son Subcomisionado, Comisionado de Policía y Comisionado General, tienen como propósito el direccionamiento estratégico; por ende, los grados previos requieren de una formación en materia de investigación lo suficientemente sólida, lo anterior en el ámbito civil es considerada como una formación continua postítulo, pero no equivalente a un posgrado propiamente dicho.

A razón de lo anterior, en la Universidad Nacional de la Policía de Honduras. Desde la Dirección de Investigación Científica y Comunicación se ejecutan procesos de formación en investigación, dentro de ellos se considera la realización de estudios para la toma de decisiones o bien artículos académicos, los cuales requieren del dominio de habilidades básicas de investigación y habilidades en el procesamiento de datos (UNPH, 2019), que posteriormente cuenten con las características deseadas.

En función de lo anterior, existen teorías que hacen referencia a las actitudes relativas a motivación y participación en investigación (Vidair et al., 2025), otras vertientes teóricas exploran la mejora de las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas derivado del aprendizaje de la investigación (Quintana et al., 2024), de igual forma otras teorías proporcionan un especial énfasis en la reducción de la ansiedad y aumentan la sensación de relevancia al momento de hacer investigación (Brazendale et al., 2024).

En tal sentido, la enseñanza de la metodología de la investigación en la educación profesionalizante postítulo se suscribe a la innovación docente en educación formal no universitaria, que, en este caso, está orientada a la formación policial.

Para efectos de este estudio se consideró la teoría propuesta y el instrumental validado por Papanastasiou (2005) quien en su versión revisada de la Escala de Actitudes hacia la Investigación (*Revised-Attitudes Toward Research Scale [R-ATR]*), proporciona tres dimensiones que son: a) utilidad de la investigación, b) predisposición a la investigación y c) Ansiedad causada por la investigación (Papanastasiou, 2014). Asimismo, el presente estudio tiene como objetivo conocer las actitudes hacia la investigación de los oficiales de policía en curso de ascenso al grado inmediato superior.

METODOLOGÍA

DISEÑO

El presente estudio se diseñó bajo un enfoque cuantitativo, con dos componentes a nivel de resultados: el primero, de carácter descriptivo, y el segundo, de tipo correlacional y de corte transversal, por el desarrollo del mismo en un momento determinado que fue el segundo semestre del año 2024.

MUESTRA

En que respecta a las fuentes de información consultadas, sujetos, este estudio tiene la bondad de ser de carácter censal, puesto que consideró a la totalidad de oficiales de policía de la promoción treinta y cinco, que son cuarenta y dos (42) oficiales activos en el grado de inspectores de policía, quienes realizan el curso de ascenso para optar al grado inmediato superior de Subcomisarios de policía.

INSTRUMENTO

Se utilizó el R-ATR, (Escala de Actitudes hacia la Investigación versión corta) fue creada por Papanastasiou en 2005 y posteriormente generó una versión corta:

Tabla 1.

Dimensión, cantidad de ítems y puntuación

Dimensión	Cantidad de ítems	Puntuación
1. Utilidad de la investigación	4	1 – 7, siendo 1 Muy en desacuerdo y 7 Muy de acuerdo.
2. Ansiedad por la investigación	5	
3. Predisposición hacia la investigación	4	

Fuente: La autora de la escala brindó el consentimiento para ser utilizada por el autor principal de este estudio.

Cabe mencionar que la escala utilizada en su versión corta, consta de trece *ítems* agrupados en tres dimensiones, como se muestra en la tabla anterior. Y en el caso de este estudio, alcanzó un *Alfa de Cronbach* de 0.76, lo que indica una consistencia interna aceptable para los ítems evaluados. La aplicación se llevó a cabo de manera informatizada a través de la herramienta *Qualtrics XM*.

PROCESAMIENTO DE DATOS

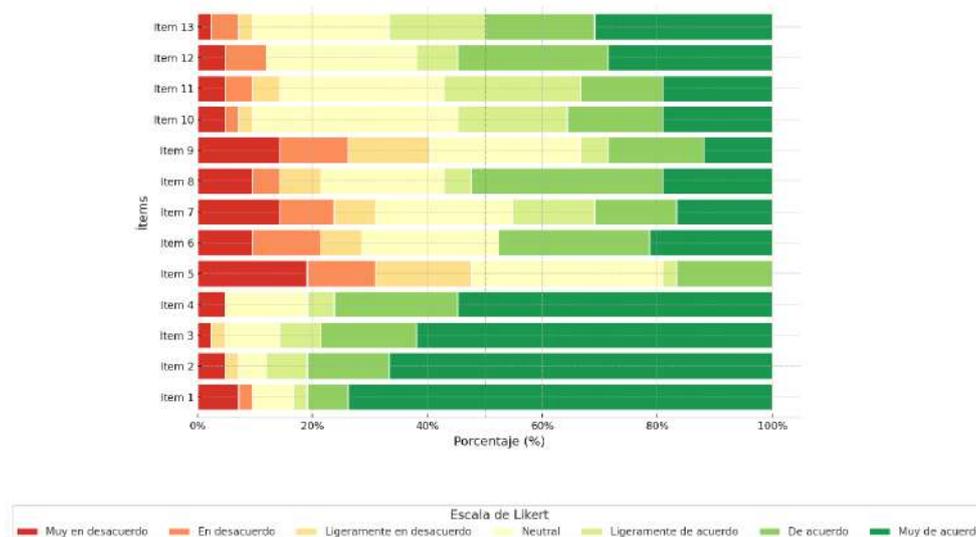
Se realizaron cálculos descriptivos y seguidamente la distribución de puntajes por dimensión, para finalmente calcular la correlación entre las dimensiones en que configuran el R-ATR en esta población específica. El procesamiento de datos se realizó mediante el programa *Python* específicamente los paquetes: *Pandas*, *matplotlib* y *seaborn*.

RESULTADOS

La actitud positiva hacia la investigación en la formación continua de inspectores de policía alcanzó una puntuación de 65 sobre 91, equivalente en términos porcentuales a 72%, lo que refleja una actitud positiva moderadamente alta, lo que denota interés por la investigación aplicada a la función policial.

Figura 1.

Descriptivos sobre el nivel de acuerdo con la escala desagregado por ítems



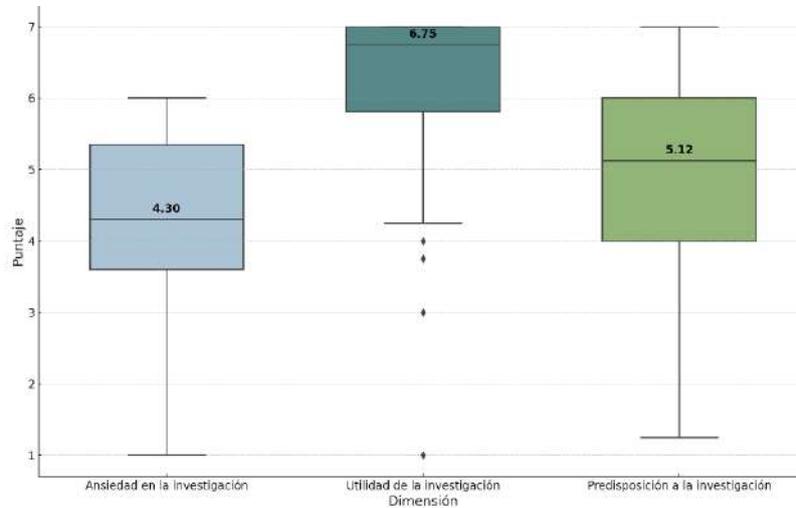
Fuente: Elaboración propia

Se observa una alta percepción de la utilidad de la investigación, destacándose los ítems 1 y 2 con respuestas predominantes en las categorías positivas, lo que coincide con estudios que destacan la importancia de la investigación como herramienta de aprendizaje (Smith et al., 2020). Sin embargo, se observa ansiedad en los ítems 6 y 7, alineado con investigaciones que identifican el estrés como un factor asociado al proceso investigativo (Brown & Lee, 2018).

Los ítems relacionados con predisposiciones positivas hacia la investigación presentan valores altos, en concordancia con estudios que resaltan la motivación intrínseca como elemento clave para el éxito académico (Jones et al., 2019). Estos hallazgos sugieren intervenir en áreas asociadas a la ansiedad (Figura 2).

El gráfico presentado refleja la distribución de puntajes en tres dimensiones esenciales para comprender las actitudes hacia la investigación: ansiedad en la investigación, la utilidad de la investigación y predisposición a la investigación. El *boxplot* se seleccionó como herramienta visual porque permite identificar la mediana, el rango inter cuartil y los valores atípicos, facilitando una comprensión clara de la variabilidad de los datos (Tukey, 1977; McGill et al., 1978). La dimensión de Ansiedad se visualiza con una tonalidad más clara, subrayando su carácter moderado, mientras que la utilidad y predisposición emplean colores más oscuros para destacar su mayor prominencia en los puntajes obtenidos.

Figura 2.
Distribución de puntuaciones por dimensión



Fuente: Elaboración propia

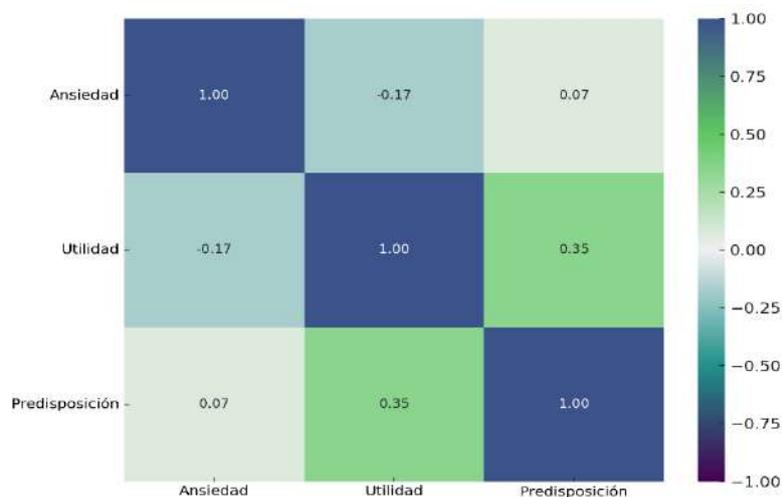
La ansiedad en la investigación es un fenómeno ampliamente documentado, caracterizado por sentimientos de estrés y dificultad al abordar tareas de investigación (Onwuegbuzie & Wilson, 2003). Esto se refleja en el gráfico con una mediana más baja y un rango limitado en comparación con las otras dimensiones, lo que puede sugerir que, aunque la ansiedad está presente, su impacto podría ser manejable para los participantes. Este hallazgo es consistente con la literatura, que señala que un nivel moderado de la ansiedad puede ser motivador en ciertos contextos (Few, 2012).

Por su parte, la utilidad de la investigación destaca como la dimensión con la mediana más alta, lo cual está alineado con estudios que destacan la percepción de la investigación como un componente indispensable en la formación académica y profesional (Papanastasiou, 2005). La predisposición hacia la investigación, en tanto, muestra un rango amplio, reflejando la diversidad de actitudes entre los participantes. Según Zhang et al. (2012), esta dimensión está influenciada por la percepción de utilidad y experiencias previas, lo que explica su variabilidad en este estudio.

La elección del *boxplot*, respaldada por su capacidad para sintetizar datos complejos, permite una comprensión integral de los puntajes y su relación con las teorías de ansiedad, utilidad y predisposición hacia la investigación (Few, 2012; McGill et al., 1978) (Figura 3).

Las correlaciones obtenidas entre las dimensiones de ansiedad, utilidad y predisposición hacia la investigación reflejan relaciones que, aunque débiles en algunos casos, son significativas en el ámbito educativo. Según Papanastasiou (2005), la percepción de utilidad está positivamente vinculada con la predisposición hacia la investigación, como se observa en el coeficiente de 0.35. Este hallazgo coincide con estudios que destacan que valorar la relevancia de una actividad fomenta actitudes positivas hacia ella (Onwuegbuzie & Wilson, 2003).

Figura 3.
Correlación entre dimensiones



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la débil relación negativa entre ansiedad y utilidad (-0.17) respalda que la ansiedad puede interferir en el reconocimiento de beneficios, pero no determina completamente la percepción de utilidad (Vogt et al., 2004). Finalmente, la baja correlación entre ansiedad y predisposición (0.07) podría deberse a factores contextuales o individuales (Zhang et al., 2012).

CONCLUSIONES

Se alcanzó el objetivo propuesto, dado que se identificó la puntuación referida a la actitud de los funcionarios consultados, siendo esta de 65/91 o expresada en términos porcentuales, esta es de 72%, lo cual pone de manifiesto que los consultados muestran una actitud favorable hacia la investigación.

Las puntuaciones obtenidas en las dimensiones utilidad y predisposición reflejan valores superiores, lo cual denota que el ejercicio de enseñanza de la investigación es efectivo y puede contribuir con la acción policial, no obstante, las puntuaciones obtenidas en ansiedad, reflejan que aún existen aspectos que pueden complicar la consideración de la investigación como una herramienta de la función policial, lo que se confirma en las correlaciones alcanzadas.

El estudio presenta una limitación que radica en la cantidad de participantes del mismo, lo cual no es representativo de la escala de oficiales, sin embargo, muestra la realidad de una de las promociones cuyo itinerario formativo incorporó un ejercicio válido para la adquisición de competencias de dicha índole, permitiendo contar con un referente para futuros estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asís López, Maximiliano Epifanio, Monzón Briceño, Elí, & Hernández Medina, Edgar. (2022). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 675-691.
- Brazendale, K., Rovito, M., & Garcia, J. (2024). Changing Attitudes Towards Research Through a Course-based Undergraduate Research Experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 24(2). <https://doi.org/10.14434/josotl.v24i2.35196>
- Brown, R., & Lee, K. (2018). *Stress factors in academic research: A review*. *Journal of Academic Development*, 15(3), 45-60.
- Few, S. (2012). *Show Me the Numbers: Designing Tables and Graphs to Enlighten*. Analytics Press.
- Jones, T., Smith, R., & White, P. (2019). *Motivation and academic success: Insights from educational psychology*. *Educational Research Review*, 20, 33-48.
- McGill, R., Tukey, J. W., & Larsen, W. A. (1978). Variations of box plots. *The American Statistician*, 32(1), 12-16.
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195-209.
- Papanastasiou, E. (2014). Revised-Attitudes Toward Research Scale (R-ATR); A First Look at its Psychometric Properties. *Journal of Research in Education*. 24 (2).
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes Toward Research" scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Quintana, G. R., Dufraix, I., Escudero-Pasten, J. I., Santibáñez-Palma, J. F., & Figueroa-Grenett, C. (2024). Psychometric validation and gender invariance analysis of a revised version of the attitudes towards research scale (EACIN-23) in a Chilean university student sample. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2292825>
- SEDS (2016) Ley de la Secretaría de Seguridad y la Policía Nacional de Honduras. SEDS.
- Smith, A., Johnson, B., & Miller, D. (2020). *Research as a learning strategy: A systematic approach*. *Journal of Learning Sciences*, 29(2), 120-140.
- Tukey, J. (1977). *Análisis exploratorio de datos*. Addison-Wesley Pub. Co.
- UNPH (2019) Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras. SEP.
- Vidair, H. B., Gustafson, P. L., & Feindler, E. L. (2025). Attitudes toward research. En *Navigating research in an applied graduate program: A guide for students in psychology, mental health, and education*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199352272.003.0003>

Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2004). *When to use what research design*. Guilford Publications.

Zhang, X., Yin, H., & Xu, H. (2012). Effects of students' research experience on attitudes toward science and academic achievement. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2345–2363.

Ser e incluir. El camino de volver al ser a través de la aceptación de un otro y sus diferencias en la educación

ESPONDA CRUCES, CLARA REGINA ¹

¹ BBS LOS ÁLAMOS. [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-0014-4947](https://orcid.org/0009-0002-0014-4947)

clariesponda@gmail.com

RESUMEN

Considerando los cambios de paradigmas en el mundo de hoy, la educación enfrenta diferentes desafíos: la conectividad, la heterogeneidad, las habilidades de sus estudiantes y la migración entre otros. Esta propuesta está dirigida a la creación de estrategias que permitan un enfoque inclusivo que reconozca y valore la diversidad y la individualidad, promoviendo un entorno educativo creativo y libre en el que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades individuales, puedan participar plenamente y alcanzar su máximo potencial.

También, para todas aquellas comunidades que se ven atravesadas por la inmigración internacional y nacional. Aquellas cuyas características van cambiando y a la vez los integrantes que las componen se encuentran con el desafío de repensarse e integrarse.

Conociendo y sabiendo de estos contextos donde los habitantes, educadores, educados y demás miembros de la tríada escolar y comunitaria se ven desafiados por esta heterogeneidad se busca cambiar la percepción y actitud hacia la diversidad en la sociedad en general para que se logre la aceptación y convivencia armónica con las diferencias que son algo que puede aprenderse tanto en forma sistemática como asistemática .Y que cada sujeto que aprende pueda encontrar su individualidad respetando su propia identidad Me base en la utilización de elementos de neurociencias, PNL (Programación Neurolingüística) y coaching ontológico, para desarrollar habilidades cognitivas y emocionales que promuevan la comprensión y la cooperación como así también el cambio de observador y la libertad responsable , ECP enfoque centrado en la Persona),que implica saber quién estoy siendo y cuáles son las consecuencias de mis acciones.

PALABRAS CLAVE

Libertad responsable, aceptación. Diversidad, creatividad, emocionalidad, resignificación experiencial

ABSTRACT

Considering that the paradigm shifts in today's world, education faces different challenges: connectivity, heterogeneity, students' abilities and migration, among others. This proposal aims to create strategies that would allow an inclusive approach recognizing values of diversity in all its forms, promoting an educational environment where all students, regardless their individual abilities, participate and reach their maximum potential, considering the curriculum as well as the expected skills and abilities for their integration into the real world as well as to change perceptions and attitudes toward diversity in society as a whole.

Considering the fact that acceptance and harmonious coexistence with differences can be learned both systematically and unsystematically, -curricula and hidden curricula- I rely on the use of elements from neuroscience, NLP (Neuro-Linguistic Programming), and ontological coaching to develop cognitive and emotional skills that would eventually promote understanding and cooperation, as well as the change of observer . Becoming an individual with responsible freedom that involves knowing who I am being and what the consequences of my actions are.

KEYWORDS

Responsible-freedom, acceptance, diversity, self-confidence, emotionality, experiential resignification

INTRODUCCIÓN

La escuela es el primer receptor y agente catalizador de los sujetos que aprenden y de los individuos que componen una sociedad debido a esto debe educar para la comprensión, la empatía, la aceptación y la inclusión y encauzar el proceso de reconstrucción personal y grupal para lograr significado y significante en cada una de esas vidas transformando el desarrollo humano personal y comunitario.

Debido a este rol activo y en permanente cambio o transformación, la escuela y las instituciones educativas deben ser reflexivas, flexibles y generadoras de oportunidades para todos aquellos que componen la comunidad.

Debido a esto, la propuesta está pensada para todas aquellas comunidades que se ven atravesadas por la inmigración internacional y nacional. Aquellas cuyas características van cambiando y a la vez los integrantes que las componen se encuentran con el desafío de repensarse e integrarse.

Conociendo y sabiendo de estos contextos es que es la propuesta se desarrolló a través del coaching, el enfoque centrado en la persona y dinámicas grupales de cooperativismo y PNL -programación neurolingüística- facilitando los procesos de ayuda que capacitaron a los miembros de cada sistema escolar y de esa comunidad en particular para su desarrollo personal, interpersonal e inter relacional y volviera al aprendizaje significativo y de calidad,

beneficiando no solamente a los estudiantes y facilitadores involucrados en el proceso sino a la sociedad en su conjunto

OBJETIVO

El objetivo es brindar la oportunidad de que la educación y la inclusión puedan ser significativas tanto para el migrante como para la sociedad que lo recibiera y ambas se enriquezcan de las relaciones interpersonales e interculturales brindando herramientas de contención, aceptación y aprendizaje personal y emocional para todos los actores involucrados

MÉTODO

“Solo a través del mundo podemos encontrarnos a nosotros mismos Hans Trüb¹

Durante un periodo de nueve meses se utilizaron diferentes metodologías experienciales vivenciales autodirigidas, cooperativas y creativas. Sumado a estrategias para lograr un aprendizaje activo, reflexivo de permanente retroalimentación donde se generase confianza en cada individuo en particular y en cada grupo en general².

Sabiendo a los procesos como centrados en cada persona que a la vez se ve modificada y modifica a los demás con sus actos, con su comunicación tanto verbal como no verbal al trabajar en grupos de encuentro cooperativos³ la creatividad, o la emergencia de acción de un producto relacional se manifiesta en cada individuo, genera un pensamiento crítico, gerencia sus habilidades blandas de, escucha activa y empática y de aceptación hacia el otro, hipotetización personal y grupal y finalmente elaboración de propuestas.

Figuras 1 y 2.

Show different activities of team building, interdependence and generative language to produce as a result an assertive communication



Fuente: Elaboración propia

¹ Hans Trüb, 1889-1949, psychotherapist, “Healing from Encounter”, dialogic approach³

² O'Connor, J. and Seymour, J. “PNL para formadores”, Urano, 1996

³ Johnson, D.W. and Johnson, R.T. “Cooperative learning, The foundations of active learning”,

SOLUCIONAR, HIPOTETIZAR, ACCIONAR EN NUEVAS FORMAS DE REALIZAR COSAS

El método utilizado fue basado en proyectos los cuales se desarrollaron considerando las inteligencias múltiples, los PIES o pilares del cooperativismo de Kagan y Johnson y Johnson y el ECP enfoque de Rogers .En el proceso se utilizaron técnicas de role-play, abordajes a través de cuentos de mitología y leyendas celtas. desde diferentes puntos de vista de los personajes para lograr ver un porfolio completo, estos después plasmaron también en forma artística y representaron en bailes y guiones de teatro.

Figura 3.

Pensando fuera de la caja, la última parte del viaje. Direccionamiento con libertad para que puedan hipotetizar fuera de la zona de confort y desarrollar un pensamiento crítico para el trabajo final



Fuente: Elaboración propia

También se hicieron talleres de manejo y regulación emocional-RULER⁴, y actividades de yoga escolar.

El clima de juegos de coaching y PNL se utilizó para el reconocimiento, tanto de mapas y territorios mentales como para poder describir lo ideal y lo real y poder trazar planes de acción acordes.

Lo que significó, hacer los grupos básicos de trabajo mediante juegos y competencias. Luego generar las preguntas problema para como resultante encontrar cuál era su gran interrogante. Llevo tiempo el pensar fuera de la zona de confort, ver qué era lo que más se acercaba a lo que querían, pero fueron resolviendo con libertad y la creatividad que surgió al vivenciar nuevas experiencias dando lugar a todos los miembros a participar equitativamente, desarrollar habilidades de escucha activa, empatía y aceptación hacia el otro. Seguido a esto se trabajó con el material real.

⁴ **RULER** is a systemic approach to social and emotional learning (SEL) developed at the Yale Center for Emotional Intelligence .RULER es una metodología de educación socio-emocional desarrollada por la Universidad de Yale

Figura 4.

Mood Meter hecho por los alumnos



Fuente: Elaboración propia

En el caso de primer año, 7mo de la escuela Secundaria: se trabajó la obra: "Face" de Benjamin Zephaniah⁵, poemas, biografía, dubbing, actuación, juegos con letras para formar la mayor cantidad de palabras que contenía la obra, escritura de diarios personales, canciones que resumieran lo aprendido y actuación entre otras cosas.

En sexto año, 12 de la escuela Secundaria: se trabajó sobre los elementos, ellos y su relación con los mismos y el futuro. Se realizaron diferentes experiencias vivenciales desde reciclaje, feria de los usado, recrear hábitats para comprender la relación, canciones, exposiciones, currículos, linkedin entrevistas laborales .Parte de esto se compartió con la comunidad y se elaboraron desde juegos participativos, canciones, posters colaborativos y actuaciones adaptando el nivel para alumnos de kindergarten y tercer año de la escuela primaria.

Figura 5.

Alumnos durante el trabajo realizado



Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Fuente: Clara Esponda sobre la observación en dos colegios de la zona Norte partido de Escobar, Buenos Aires Argentina-sondeos, y estadísticas

⁵ B.Zephaniah,"Face", Blomsbury editions, 1999

Alumnos secundarios tomados como base.

Tabla 1.

Alumnos secundarios que cumplieron con lo esperable para su año en curso

Año de la escuela secundaria	Cantidad de alumno	Reprobados/Intensificaron
1	52	4
2	53	5
3	64	8
4	53	4
5	75	7
6	54	7

Fuente: Colegio BBS Y Los Álamos

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de un trabajo interdisciplinario, de colaboración y cooperación se logró llegar al objetivo deseado.

Se puede observar en la figura anterior que si bien algunos alumnos tuvieron que intensificar conceptos durante el mes de diciembre, al finalizar el año escolar, igualmente lograron integrarse a la sociedad escolar, capacitarse y trasladar conceptos áulicos al mundo real por medio de la comunicación y práctica constructiva.

Creemos y sabemos que el counselling con su abordaje holístico, la PNL proporcionando un encuadre referencial en enfoque, el coaching y la inteligencia social son herramientas indispensables para la integración del individuo a la sociedad a la que pertenece ya sea por nacimiento o por elección. Todo lo quiasmático⁶, mirado desde el punto de vista humanístico donde cada vínculo influye y modifica al otro tanto como a mí mismo debe ser considerado cuando hablamos de integración y eso que nos pasa con eso que nos está pasando debe poder ser expresado en palabras para no concluir erróneamente en conductas u acciones perjudiciales para uno mismo o un tercero. Tanto es así que la manera en que transmitimos una comunicación, verbal, gestual, o conductual debe aprenderse para ser asertiva, no violenta y permitir una retroalimentación constante acompañando así al proceso de enseñanza-aprendizaje a re pensarse, evaluarse y modificarse para poder acompañar a los sujetos involucrados a alcanzar su despliegue personal y generar nuevas oportunidades en una sociedad más justa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ISBN: 978-631-00-6780-3

O'Connor, J. and Seymour, J., "PNL para formadores", Urano, 1996

⁶ Sánchez Bodas, A., Quiasma, "Metapsicología de mi posición terapéutica", (Spanish Edition) Edición Kindle

- Cooper,M. and Mearns,D. “Trabajando en profundidad relacional”, Gran Aldea 2020
- Brito,S.M., “Active learning Beyond the Future”, 2020
- Johnson, D.W, and. Johnson, R.T, ”Cooperative learning, The foundations of active learning”,
<https://www.intechopen.com/chapters/63639>
- University of Toronto, Deep Relationships, courser.org course
- Preston,J. , “Every man is his own teacher”, Nambu press 2010
- Mearns,D. y Thorne,D. “ Counselling en acción”, Gran Aldea editores, 2011, 2da. Edición

25
JOMEINED

