

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

23

N. 1

E

E

E

E

E

E

Universida^{de}Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

Editor-Jefe

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DÍEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto, Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINSCOW
University of Manchester, Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCOTRELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Aquilino Santiago ALONSO NÚÑEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal

Dr. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath, Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Óscar GARCÍA GARCÍA
Universidad de Vigo

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)

Dr. D. Carlos LAGO PEÑAS
Universidad de Vigo

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wencslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad de Umeå, Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SEJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andriara SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Dra. D^a Waneen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / e-ISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 23, n. 1, Abril 2025
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

MANTEROLA PAVO, P. y AMUNARRIZ IRURETAGOIENA, I. *La "educación para toda la vida" a partir de las memorias y cuadernos escolares del franquismo* _____ 7

FROMENT, F., LÓPEZ MEDIALDEA, A., DE BESA GUTIÉRREZ, M. y GIL FLORES, J. *Adaptación y validación del Inventario Breve de Claridad Docente en población universitaria española* 26

FERNÁNDEZ, P., MÉNDEZ VALDIVIA, M. y LABRA, J.A. *Propiedades psicométricas y validación del cuestionario de cinco factores EQ-I:S de inteligencia emocional (Bar-On, 2002) en estudiantes universitarios españoles* _____ 42

LLUCH MOLINS, L. y CANO GARCÍA, E. *Efecto de la retroalimentación entre pares apoyada por tecnologías de seguimiento en el aprendizaje autorregulado* _____ 61

VILLARROEL HENRÍQUEZ, V. y GALLARDO AGUAYO, C. *Gestión del Proceso Educativo utilizando Analíticas del Aprendizaje y Big Data en la Universidad* _____ 76

MARTÍNEZ-VEREZ, V. y GIL RUIZ, P. *El uso de la cartografía participativa en la educación artística: representación simbólica de la identidad* _____ 93

BONASTRE VALLÉS, C., CUERVO CALVO, L. y GARCÍA GIL, D. *Estudio sobre destrezas docentes a través de la elaboración de materiales digitales para la enseñanza artística musical* 121

IGLESIAS AMORÍN, A. y IGLESIAS GONZÁLEZ, H. *Juegos de mesa y enseñanza de la economía: un puente entre las ciencias sociales y las matemáticas* _____ 137

NAJARRO MARTÍN, U. y MAROTO MARTOS, J.C. *Geografía y Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Primaria: análisis de contenido del currículo en Andalucía, España* _____ 153

CARRASCO, A., MONTOYA, C. y RUZ, G. *Las prácticas de cuidado en el sistema escolar: una revisión sistemática* 173

YÁÑEZ CASTRO, F. y CASTRO RODRÍGUEZ, M.M. *Familia y profesorado ante la escolarización de un niño con valoración TEA en un aula ordinaria de Educación Infantil* _____ 190

CUÉLLAR BECERRA, C., GODOY ORELLANA, C., HORN KUPFER, A., QUEUPIL QUILAMÁN, J.P. y NOGUÉS BUSTAMANTE, M. *Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares* _____ 206

GOICOECHEA GAONA, M.A. y GOICOECHEA GAONA, M.V. *Del colegio a la residencia de mayores: un paseo intergeneracional que promueve la educación afectiva y en valores* _____ 228

MAIZTEGI-KORTABARRIA, J., ARRIBAS GALARRAGA, S. y LUIS DE COS, I. *Descansos activos curriculares: Barreras y facilitadores desde la perspectiva del profesorado* _____ 244

MEJIA ELVIR, P. y SEGUEL ARRIAGDA, A. *El estudiantado trans en la Universidad: una revisión sistemática de estudios de inclusión educativa* _____ 262

EGÚSQUIZA LOAYZA, R.E., QUISPE OCHOA, M.P. y TINEO QUISPE, L.E. *Desafíos y roles emergentes del personal docente de escuelas amazónicas en la fase post pandemia* _____ 279

COLABORACIONES ESPECIALES

SOTO ANDIÓN, X. *O mediador grupal nunha materia de estratexias de aprendizaxe de linguas* _____ 300

VÁZQUEZ SILVA, I. *Evolución del Programa Universitario de Mayores en la Universidad de Vigo* _____ 316

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Alberto Gárate Rivera. Narrativas sobre la identidad docente. Trayectorias vitales del profesorado universitario*. Narcea (Col. Universitaria). 151 págs. ISBN: 978-84-277-3223-0. ePdf: 978-84-277-3224-7. ePub: 978-84-277-3225-4. 324

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Mel Ainscow (2025). Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea (Col. Educación Hoy Estudios). 258 págs. ISBN: 978-84-277-3239-1. ePdf: 978-84-277-3240-7. ePub: 978-84-277-3241-4. _____ 327

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases SCOPUS, SJR, ESCI, EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es de 79.8%.

SUMMARY

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 23, n. 1, April 2025

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTICLES

MANTEROLA PAVO, P. and AMUNARRIZ IRURETAGOIANA, I. *“Education for all life” through yearbooks and school exercise books of franquism* _____ 7

FROMENT, F., LÓPEZ MEDIALDEA, A., DE BESA GUTIÉRREZ, M. and GIL FLORES, J. *Adaptation and validation of the Teacher Clarity Short Inventory in Spanish university students* 26

FERNÁNDEZ, P., MÉNDEZ VALDIVIA, M. and LABRA, J.A. *Psychometric properties and validation of the EQ-I:S five factor questionnaire of emotional intelligence (Baron-On, 2002) in Spanish university students* _____ 42

LLUCH MOLINS, L. and CANO GARCÍA, E. *Effect of peer feedback supported by monitoring technologies on self-regulated learning* _____ 61

VILLARROEL HENRÍQUEZ, V. and GALLARDO AGUAYO, C. *Educational Management Using Learning Analytics and Big Data in Higher Education* _____ 76

MARTÍNEZ-VEREZ, V. and GIL RUIZ, P. *The Use of Participatory Cartography in Art Education: Symbolic Representation of Identity* _____ 93

BONASTRE VALLÉS, C., CUERVO CALVO, L. and GARCÍA GIL, D. *Study on teaching skills in teacher training through the development of videos for teaching music art* _____ 121

IGLESIAS AMORÍN, A. and IGLESIAS GONZÁLEZ, H. *Board games and teaching economics: a bridge between social sciences and mathematics* _____ 137

NAJARRO MARTÍN, U. and MAROTO MARTOS, J.C. *Geography and the Sustainable Development Goals in Primary Education: content analysis of the curriculum in Andalusia, Spain* _____ 153

CARRASCO, A., MONTOYA, C. and RUZ, G. *Caring practices in the school system: a systematic review* _____ 173

YÁÑEZ CASTRO, F. and CASTRO RODRÍGUEZ, M.M. *Family and teachers faced with the schooling of a child with an ASD assessment in an ordinary Early Childhood Education classroom* _____ 190

CUÉLLAR BECERRA, C., GODOY ORELLANA, C., HORN KUPFER, A., QUEUPIL QUILAMÁN, J.P. and NOGUÉS BUSTAMANTE, M. *Educational inclusion in Chile: the voices of teachers, middle leaders and school principals* _____ 206

GOICOECHEA GAONA, M.A. and GOICOECHEA GAONA, M.V. *From school to the retirement home: an international journey to promote emotional education and values* _____ 228

MAIZTEGI-KORTABARRIA, J., ARRIBAS GALARRAGA, S. and LUIS DE COS, I. *Curriculum-Focused Active Breaks: Barriers and facilitators from teachers' perspective* _____ 244

MEJIA ELVIR, P. and SEGUEL ARRIAGDA, A. *Trans students at university: A systematic review of educational inclusion studies* _____ 262

EGÚSQUIZA LOAYZA, R.E., QUISPE OCHOA, M.P. and TINEO QUISPE, L.E. *Challenges and emerging roles of teachers in Amazonian schools in the post-pandemic phase* _____ 279

SPECIAL CONTRIBUTIONS

SOTO ANDIÓN, X. *The group mediator in a subject of teaching and learning languages* _____ 300

VÁZQUEZ SILVA, I. *Evolution of the University Program for Older Adults at the University of Vigo* _____ 316

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Alberto Gárate Rivera. Narrativas sobre la identidad docente. Trayectorias vitales del profesorado universitario*. Narcea (Col. Universitaria). 151 págs. ISBN: 978-84-277-3223-0. ePub: 978-84-277-3224-7. 324

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Mel Ainscow (2025). Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea (Col. Educación Hoy Estudios). 258 págs. ISBN: 978-84-277-3239-1. ePub: 978-84-277-3240-7. 3241-4. _____ 327

Revista de Investigación en Educación is included in SCOPUS, SJR, ESCI, EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 79.8%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

La “educación para toda la vida” a partir de las memorias y cuadernos escolares del franquismo

“Education for all life” through yearbooks and school exercise books of franquism

Peio Manterola-Pavo¹, Irati Amunarriz-Iruretagoiena²

¹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea peio.manterola@ehu.eus

² Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea irati.amunarriz@ehu.eus

Recibido: 14/5/2024

Aceptado: 9/12/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Peio Manterola Pavo
Facultad de Educación, Filosofía y
Antropología
Universidad del País Vasco
Campus Gipuzkoa
20018 Donostia-San Sebastián

Resumen

Este estudio examina la orientación pedagógica franquista, empleando como fuentes primarias las memorias y cuadernos escolares de la época. Partimos de que las escuelas persiguen el objetivo de orientar al alumnado con objeto de construir sujetos adecuados a la sociedad, y que durante el franquismo la educación se utilizó con fines cercanos al régimen. Para comprender cuáles fueron los elementos que constituyeron la formación de las adultas y los adultos del futuro, hemos recurrido al análisis descriptivo e interpretativo de cuadernos y memorias escolares, ya que nos permiten indagar en la llamada “caja negra” de las escuelas. Los resultados evidencian la promoción de modelos de éxito ligados a la élite académica y profesional, con un claro sesgo de género que perpetúa la división de roles, y eso se lleva a cabo a partir de la glorificación de antiguos alumnos y a partir de los mensajes transmitidos en las lecciones. Asimismo, se refuerzan estereotipos de género a través de orientaciones hacia la maternidad y roles domésticos para las mujeres. Se concluye que las fuentes analizadas, al jerarquizar la información, orientaban a los alumnos hacia modelos de éxito, promoviendo roles de género, valores patrióticos y católicos, esenciales para el ideal franquista.

Palabras clave

Orientación Pedagógica, Historia de la Orientación, Historia de la Educación, Patrimonio Histórico-Educativo, Franquismo

Abstract

This study examines the pedagogical orientation of Franco's Spain, using the yearbooks and school notebooks of the time as primary sources. We start from the assumption that schools pursue the objective of orienting students in order to build subjects suitable for society; and that during Franco's regime, education was used for purposes close to the regime. In order to understand which were the

elements that constituted the formation of the adults of the future, we have resorted to the descriptive and interpretative analysis of school notebooks and yearbooks, as they allow us to investigate the so-called "black box" of the schools. The results show the promotion of models of success linked to the academic and professional elite, with a clear gender bias that perpetuates the division of roles through the glorification of former pupils and the messages conveyed in the lessons. Gender stereotypes are also reinforced through orientations towards motherhood and domestic roles for women. It is concluded that the sources analysed, by hierarchising the information, oriented students towards models of success, promoting gender roles, patriotic and Catholic values, essential for the Francoist ideal.

Key Words

Educational Guidance, History of Guidance, Educational History, Historical-Educational Heritage, Francoism

1. INTRODUCCIÓN

La institución escolar conforma y ha conformado uno de los agentes más poderosos y masivos de socialización. Se debe, en parte, a sus funciones de “distribuir” escolares mediante la repartición de bienes profesionales; de “educar”, o producir un tipo de sujeto con ciertas habilidades; y “socializar” o adecuar los individuos a ciertas exigencias sociales (Dubet y Marucceli, 1998).

En las sociedades actuales, denominadas “líquidas” por Bauman, o “del cansancio” en términos de Han (2017), en las que la constante autorrealización ha tomado un papel fundamental, uno de los mayores retos de la educación ha sido el de crear individuos capaces de adecuarse a la momentaneidad cambiante (Bauman, 2008). La demanda de una “educación a lo largo de toda la vida” más comúnmente conocida como “formación continua” ya es una realidad, pero ello nos hace suponer que en las sociedades más estáticas o duraderas, tomaba más importancia la formación o “educación para toda la vida” basada en conocimientos que orientasen al alumnado a lo largo de la misma, con tal de formar el “hombre y la mujer del futuro”.

Así, nos surge la pregunta que trataremos de responder en el presente trabajo: ¿cuáles eran y con qué objeto se transmitían o enseñaban los elementos clave que debía interiorizar el alumnado en las escuelas del franquismo? Para responder dicha cuestión, hemos optado por indagar en la llamada “caja negra” de la escuela, que, en parte, está compuesta por el patrimonio histórico-educativo. Concretamente, nos valdremos de memorias y cuadernos escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), cuyos contenidos nos ayuden a analizar las funciones orientativas de las escuelas del franquismo.

Primero expondremos *grosso modo* el funcionamiento orientativo de las escuelas del franquismo. Posteriormente, especificaremos los objetivos y la metodología y, finalmente, expondremos los resultados basándonos en la orientación académica, profesional y familiar impartida en algunas escuelas afines al nacional-catolicismo.

1.1. La escuela y sus implicaciones orientativas

Rincón Verdugo (2018) argumenta que, desde el momento en el que la familia ya no era lo suficientemente autónoma como para efectuar con plenitud la adecuación a la vida de sus hijos e hijas, los niños y niñas se empezaron a concebir como "los hombres y las mujeres del futuro". Es decir, sujetos incompletos a los que orientar, en parte, mediante las instituciones educativas.

La escuela, históricamente, ha sido analizada por los liberales como una productora de ciudadanos, mientras que los marxistas han tendido a interpretarla como generadora de la mano de obra. No obstante, la escuela también es una conquista social fundamental para la alfabetización masiva, un aparato de inculcación dirigido a la creación de las naciones, o un órgano básico para la fundamentación de sistemas meritocráticos (Pineau, 2009). Por ende, las escuelas como orientadoras, y mediante funciones educativas, socializadoras y distributivas (Dubet y Maruceli, 1998), influyen tanto en la formación de ciudadanos, como de la mano de obra necesaria para la sociedad.

La escolarización trata de orientar al alumnado mediante la formación vital, y trata de formar sujetos adaptados que formarán la sociedad. Su finalidad productiva y reproductiva es evidente, y aunque su efectividad puede que no lo sea tanto, la escuela, junto a otros mecanismos, constituye un medio para "gobernar las vidas". Se considera un "dispositivo –esto es, según Agamben (2014), aquello que sirve para orientar, moldear y controlar opiniones, gestos, discursos, etc.–, que se hace valer de otros dispositivos como los cuadernos y las memorias, o prácticas como lo son la lectura y la escritura, que se hallan ceñidas a dicho material escolar. Si partimos de las interpretaciones de Bourdieu y Passeron (2022), podemos decir que los cuadernos y las memorias instauran una relación comunicativa y ejercen una acción pedagógica arbitraria que está necesariamente ligada a una autoridad pedagógica que conforman varias instancias, pero también a los contenidos y saberes que se transmiten y enseñan, cuyo cometido puede reducirse a la legitimación de una cultura.

Asimismo, en cuanto a la "misión orientativa" de las escuelas, también entra en juego la cultura escolar, pues cabe considerar que cada escuela tiene sus particularidades y una autonomía relativa. Cada centro abarca sus teorías, normas, rituales y hábitos arraigados y transmitidos generacionalmente que guían la integración o ejecución de tareas (Viñao, 2002). Toda escuela se completa, al menos, basándose en unos supuestos básicos que comparten todos los integrantes, unos valores y reglas que determinan lo correcto o lo adecuado, y los artefactos o creaciones escolares donde quedan grabados los aspectos de sus culturas (Elías, 2015). En ese sentido, tanto las memorias como los cuadernos son creaciones y artefactos académicos que sirven para observar las citadas culturas. Empero, en cada escuela no existe una única cultura, sino una cultura de organización "dominante" que goza de distintas subculturas, fruto de la comunicación interpersonal entre distintos agentes educativos (Basogain-Urrutia, 2021).

1.2. El franquismo y sus objetivos en la educación

El franquismo vendrá a suprimir todo lo que representó la Segunda República, y el sistema educativo no supondrá ninguna excepción. Desde comienzos de la Guerra Civil, se irá fraguando un nuevo sistema de enseñanza que comprenderá que un nuevo modelo educativo necesita "*de un nuevo profesional, que al igual que en la etapa anterior*

transmitiera a las nuevas generaciones la fórmula que las instancias políticas habían acordado debía ser enseñada” (Martín, 2015, p. 155). Eso llevó al Estado franquista, no en vano, a aplicar una depuración sistemática del profesorado disidente (Ibáñez, 2020). Asimismo, la formación del profesorado fue clave para el Nuevo Estado, y más aún a partir de la Ley del 1945, ya que esta cambiará y especificará el currículum dedicado a la formación del profesorado, consagrando a los y las docentes como "ministros de la verdad" que deberán transmitir los valores del franquismo (González, 2018). A lo que hay que añadirle la vigilancia que suponía la inspección educativa –un órgano que también fue depurado– que hasta la Ley de Inspección Educativa de 1968 se limitó al control ideológico y a una especie de orientación pedagógica técnico-paternalista (Hernández, 2019); o las organizaciones falangistas como *Frente de Juventudes* (FJ) y *Sección Femenina* (SF), que inspeccionaban los cuadernos (Martín et al., 2010) y difundían propuestas pedagógicas mediante la revista *Mandos* (Viñao, 2014).

Las primeras leyes educativas del franquismo especifican qué objetivos debe alcanzar la escuela en cuanto a los individuos, y, por tanto, hacia dónde deben ser guiados. La *Ley de Enseñanza Media de 1938* habla de que la educación y la formación social y humana son objetivos primordiales del programa y considera que es la formación humanista la que llevará a la revalorización del “Ser Auténtico de España”. Igualmente, decreta que el Ministerio de Educación Nacional dictaminará los manuales que se utilicen en los colegios, con tal de formar las jóvenes inteligencias para transformar las mentalidades de la Nueva España. La *Ley de Enseñanza Primaria de 1945*, en cambio, es más específica, ya que señala que la educación se ajustará a la moral cristiana, a la creación de un fuerte espíritu nacional, al fomento de la convivencia, a ejercitar al alumnado en el ahorro, la previsión o el mutualismo, y al impulso de la educación física dirigida al fomento de la “juventud fuerte, sana y disciplinada”. En lo referente a la formación profesional, apunta que los escolares deben ser orientados según sus aptitudes, pero a las niñas se las “preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía o industrias domésticas” (p. 888).

El franquismo, al estar compuesto por prácticamente toda la derecha antiliberal española, supuso un régimen bastante heterogéneo que se debe definir como una dictadura tradicionalista y nacional-católica (Zaratiegui y García, 2016). La educación ceñida a dicha ideología –la cual vivió una progresiva evolución durante las diferentes etapas de la dictadura–, tenía como objetivo el adoctrinamiento de las masas. Al fin y al cabo, al franquismo le eran esenciales ciertos mecanismos y/o dispositivos biopolíticos como el sistema educativo para legitimar el sistema y afianzar su permanencia, ya que no lo iba a conseguir por medio de medidas puramente represivas. Sin embargo, el sistema educativo solo afectaba a quienes tenían acceso a la escuela y dejaba sin influencia a muchas familias que no tenían acceso a una segunda educación (Cayuela, 2009). El éxito de la educación, por ende, no sería otro que alcanzar el éxito del régimen nacional-católico en su versión autocrática (1936-1956) o tecnocrática (1957-1975).

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El concepto “caja negra” que se popularizó gracias a la obra *The Black Box of Schooling: The Cultural History of Classroom*, nos lleva a comprender la escuela como un sistema social y, por consiguiente, a la búsqueda de nuevas fuentes y campos de

estudio en el ámbito (Braster et al., 2011). Los elementos constituyentes del patrimonio histórico-educativo como los cuadernos y las memorias son fuentes imprescindibles si se trata de abrir dicha caja y de sumergirse en las culturas escolares del pasado:

- Las memorias escolares eran emitidas periódicamente por colegios prestigiosos y cumplían la función de prensa escolar (Dávila y Naya, 2018). Asimismo, han sido una herramienta comercial por el prestigio que otorga al colegio la presencia de aspectos exitosos en ellas, por lo que resulta evidente que el relato que ofrecen las memorias está condicionado por los intereses comerciales del centro (Amunárriz-Iruretagoiena et al., 2023). En ese entramado mercantilista se atestigua la prosperidad académica, social, laboral, y/o moral de los exalumnos y exalumnas, y, con un objetivo esencialmente comercial, presentan al antiguo alumno o alumna exitosa como resultado de la labor ejercida en el colegio (Moll y Comas, 2022).
- Los cuadernos escolares constituyen una fuente cuya elaboración depende del alumnado, aunque este lo desarrolle bajo la supervisión del profesorado. Se trata de un material editorial que ordena y produce saberes relacionados con la escritura, lo que convierte el cuaderno en un material didáctico también utilizado con fines propagandistas y como medio para la vigilancia (Manterola-Pavo et al., 2023). En ellos podemos hallar elementos materiales, estéticos, de contenido, trazos del currículum y de evaluación (Sanchidrián y Arias, 2013). No obstante, es importante señalar que el cuaderno y su discurso se deben problematizar considerando su contexto (Gvirtz y Larrondo, 2010).

Concluyentemente, las memorias escolares, nos presentarán el sujeto ideal, quien valdrá de ejemplo o prototipo a seguir para los alumnos y alumnas; y los cuadernos, en cambio, nos mostrarán cómo se entrena al estudiantado para la consecución de dicho sujeto. Dicho esto, como ya hemos adelantado, la finalidad de esta investigación es analizar e interpretar cuáles eran los saberes que debían asimilar los proyectos de "adultos y adultas del futuro" en lo referente a la misión orientativa de la institución escolar franquista, con tal de comprender qué tipo de sujetos se quería construir mediante el uso del dispositivo escolar, y más concretamente de dispositivos como los cuadernos y las memorias escolares. Para alcanzar dicha finalidad hemos listado los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los elementos ceñidos a la orientación en el material museístico mencionado.
- Analizar dichos elementos y su función orientadora.
- Interpretar a qué tipo de sujeto se quería orientar a los y las alumnas de las escuelas del franquismo mediante el contenido expuesto.

3. METODOLOGÍA

3.1. Método

Para efectuar dicha labor se aplicará una metodología íntegramente cualitativa en la que se llevará a cabo un análisis descriptivo del contenido de las memorias y cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Justamente, contamos con un fondo de más de 2.700 memorias escolares y 1.626 cuadernos con los que estamos

trabajando los autores de este artículo para la elaboración de nuestras respectivas tesis doctorales.

3.2. Estrategias

Hemos tratado de analizar aspectos que van construyendo un discurso escolar dirigido a orientar y/o a dirigir al alumnado a una forma de ser, pensar y vivir que, supuestamente, les servirá a lo largo de toda su vida. Dicho análisis se dividirá en tres categorías que se han discriminado mediante una categorización emergente: orientación académica, orientación profesional, orientación familiar y de género. No obstante, hemos de considerar que la orientación dedicada a los roles género impregna todas las categorías.

3.3. Procedimiento y análisis de la información

- En primera instancia, mediante las bases de datos del Museo de la Educación de la UPV/EHU se han seleccionado los cuadernos que mejor se adecúan al contexto. Se han hojeado los documentos y se han seleccionado los 25 cuadernos y las 12 memorias que se han expuesto en los resultados.
- De los elementos materiales, elementos estéticos, elementos del contenido y de evaluación (Sanchidrián y Arias, 2013) que podemos hallar, hemos hecho hincapié en los elementos estéticos y en los de contenido, pues consideramos que son los más apropiados para el estudio, ya que nos facilitan el análisis de las disciplinas, discursos y relaciones de poder, y los aspectos ideológicos (Castillo, 2010).
- Finalmente, hemos seleccionado los textos e imágenes para exponer y analizar en el apartado con tal de mostrar qué tipos de mensajes y discursos orientativos se transmitían en las escuelas del franquismo.

4. RESULTADOS

4.1. Orientación Académica

Todo ejercicio presente en un cuaderno escolar se podría considerar parte de la orientación académica, pero nos limitaremos a exponer los mensajes que se encuentran en estos. Los cuadernos orientan académicamente a los alumnos especialmente de dos maneras: a partir de consignas o mensajes que los propios niños y niñas escriben en sus cuadernos, o mediante las instrucciones de los cuadernos que, en algunas ocasiones – mayoritariamente cuando se trata de cuadernos editados—, proporcionan directrices sobre cómo escribir o qué postura mantener a la hora de elaborar el mismo cuaderno (Figura 1).

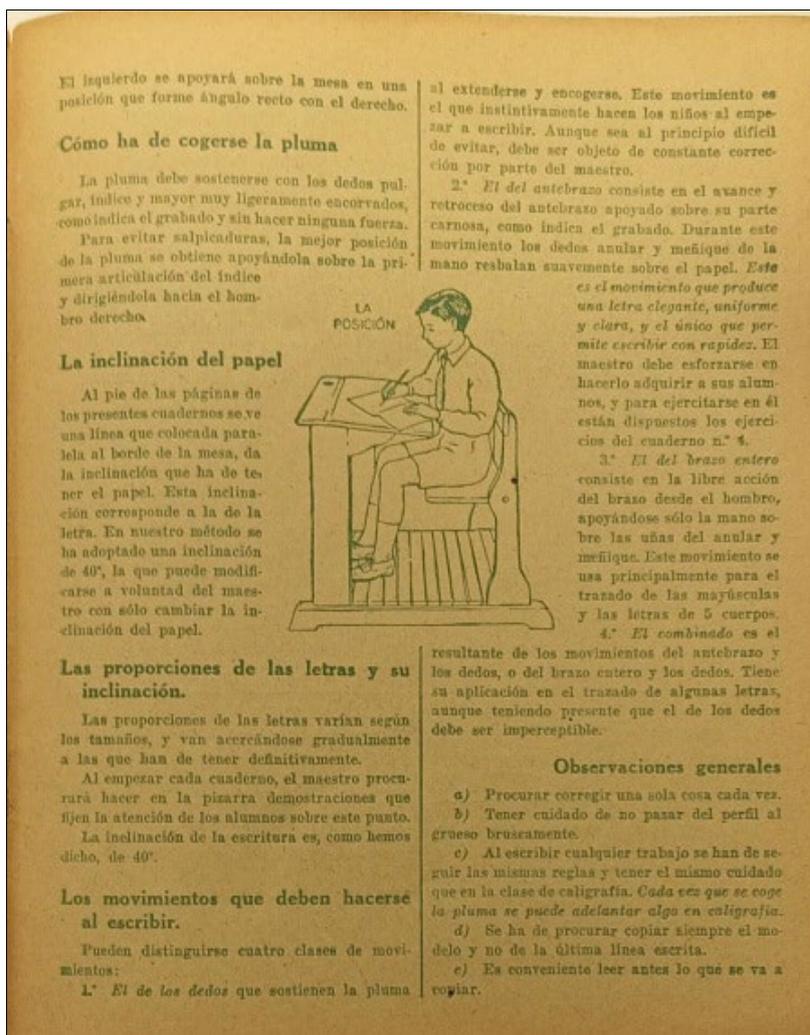


Figura 1. Indicaciones para la escritura en un cuaderno¹

Como aparece en una oración analizada sintácticamente por alumnos o alumnas, los y las maestras sabían que “*La educación es para la juventud lo que el agua para las plantas*”²; esto es, un elemento que los hace crecer y los mantiene “fuertes” y “bellos”. Por ello, una niña prefiere ir a la escuela “*temprano, porque sino (sic.) no aprenderé nunca a respetar la hora y ser puntual*”, y, pese a la pereza del inicio del curso, “*prefiero que alguna vez haya empezado el curso porque así estamos preparados para cualquier tarea, aunque sea difícil*”³. Pero el estudio, no depende solamente de la escuela, pues aprender a hacer esas “*tareas difíciles*” que supuestamente le serán útiles en el futuro depende de la implicación del alumnado, como muestra esta máxima: “*Si hubierais estudiado ayer, sabrías hoy vuestras lecciones. Preparémonos para el porvenir*”. Es justamente a ese futuro, a lo que se desea orientar: “*yo no sé si el día de mañana podré estudiar o no una carrera y vivir libremente de ella. Pero si llego a conseguirlo, procuraré asociarme con mis compañeros*”⁴ dice un alumno que, por sus cuadernos posteriores, sabemos que cursó estudios de peritaje.

Vemos que, en primera instancia, se le añade valor a la educación escolar, y aún más si agregamos que, como se dice en un cuaderno, “*La instrucción primaria está muy adelantada hoy*”⁵. La finalidad de esos mensajes de los cuadernos reside en fomentar en los niños y niñas la idea de la función necesaria que cumplen los colegios en prepararles

para afrontar problemas y tareas difíciles del día a día; aunque también se trata de una forma de justificar todo el trabajo que se lleva a cabo en la escuela, toda lección que se aprende, toda la ideología que se transmite, o el esfuerzo que se les exige, pues todo lo escolar figura como esencial para el futuro. Es decir, se transmite la idea de que el porvenir depende del esfuerzo y de la calidad de la labor del alumnado en todas las asignaturas impartidas o en todos los saberes transmitidos. Y, finalmente, no puede faltar el anhelo de poder estudiar una carrera y vivir “libremente” de ella, que se presenta como un objetivo alcanzable que ilustra un nivel académico o *status*, pero en ese discurso también se relaciona con aspectos tan gratificantes como el binomio formado por la vida y la libertad. Curiosamente esto ya sucedía en la escuela de Tábara de Zamora en 1917, donde en los textos copiados del manual italiano *Cuore*, siempre están presentes los valores de sacrificio, amistad, patria, ciudadanía, trabajo y esfuerzo (Martín y Ramos, 2017).

Las memorias escolares, que muestran reiteradamente los triunfos académicos que han alcanzado sus exalumnos, justamente ponen como ejemplo a los licenciados en distintas carreras universitarias. De hecho, es común hallar dedicatorias y felicitaciones a antiguos alumnos que consiguieron buenos resultados en reválidas u otros niveles formativos, licenciaturas con cierto prestigio académico, buenos resultados en oposiciones, premios de excelencia académica, etc. He aquí unos ejemplos textuales y gráficos (Figura 2, Figura 3) que muestran la importancia que toman los logros académicos de los antiguos alumnos (A.A.) en dichas memorias:

“T. Ormaza, ha terminado brillantemente en Bilbao sus estudios de Intendente. J. L. Basarte, ha obtenido el título de Profesor Mercantil, con excelente puntuación en la Reválida”⁶.

“El A.A. Luis Ángel García, después de reñidas oposiciones logró la plaza de técnico administrativo en la Excma. Diputación de nuestra querida Valladolid. / También hemos recibido en nuestra redacción el brillante triunfo conseguido por D. José Antonio Martín Pallín en sus recientes oposiciones a la judicatura. Enhorabuena”⁷.



Figura 2. Graduaciones que significan triunfos de exalumnos⁸



Figura 3. Premio Nacional Fin de Carrera con Francisco Franco⁹

Según muestran los ejemplos, la memoria escolar informa, pero a la vez, se hace valer de unos códigos débiles del discurso que, no son tan fáciles de interpretar para el público, pero gracias a su aspecto subliminal, conforman una herramienta discursivo-persuasiva efectiva (Rey, 2008). Esto es, mediante la personificación de los ejemplos que hay que seguir o la exaltación de la excelencia académica de sus antiguos alumnos, muestran o pretenden mostrar la capacidad y la experiencia de la escuela no solo para educar, sino también para formar sus alumnos con tal de que estos prosigan con sus estudios al más alto nivel.

Es decir, los colegios del franquismo tienden a reflejar que educan al alumnado en los saberes necesarios para su institución en sujeto-estudiante de prestigio, entre los que se hallan los valores como la autoexigencia, la disciplina y la constancia, que son necesarias para llegar a adquirir tan alto nivel académico: un nivel que supuestamente guiará al alumnado brillante a optar por profesiones con un elevado status. Asimismo, se daba una personificación de los modelos que había que seguir para los alumnos que se hallaban cursando sus estudios en estas escuelas, intentado orientarlos a carreras o grados de estudios específicos y transmitiéndoles que lo que aparece en las memorias es la única opción. Pero la exposición de la excelencia académica de los pasados escolares también funciona como una clase de "evaluación anticipada" para todo el alumnado, ya que la ausencia de aspectos negativos arrastra el objetivo de castigar el alumnado que no es brillante o no ha alcanzado esos niveles académicos exigidos por los colegios y, por ende, merecedores de presentarlos en las memorias. Además, a partir de los alumnos del pasado los colegios muestran que su experiencia en la orientación pedagógica es longeva y viene siendo exitosa desde ya hace tiempo. Son estrategias orientadoras que, a partir de la exposición de patrones reales, intentan orientar a los estudiantes a ser como son ellos y a procurar que hagan lo que ellos hicieron.

Otro elemento muy importante es la ausencia de mujeres en las memorias escolares que hemos presentado, ya que todos los que hemos expuesto son de colegios masculinos,

para cuyos estudiantes/clientes una niña nunca serviría de ejemplo a seguir. A fin de cuentas, en el franquismo, los estudios que debía cursar el alumno de secundaria diferían completamente en los y las alumnas, quienes en el futuro debían dedicarse a las labores del hogar y a la economía doméstica. Aunque es cierto que es común toparse con cuadernos bastante técnicos redactados por mujeres como M^a Teresa Arcos¹⁰ y Fidelina Ortega¹¹, a pesar que la última alumna recibió lecciones de labores del hogar durante los siete años de bachillerato. Por ello, no sorprende que en los cuadernos de las niñas sí se hallen mensajes relacionados con la disciplina que hay que mantener en la escuela o con el trabajo, pero no hayamos dado con ningún ejemplo dirigido explícitamente a la carrera universitaria, pues en el franquismo los estudios universitarios eran considerados masculinos.

4.2. Orientación Profesional

Las nociones de orientación profesional o laboral del alumnado con las que nos podemos topar en las memorias escolares están unidas al “éxito” y a la adquisición de cargos relevantes o ascensos que muestran con orgullo. En particular, se ponen como ejemplo la adquisición de ciertos cargos públicos, carreras militares o parroquiales, médicos, maestros, incluso deportistas profesionales como “*El pundonoroso defensa del ‘Barcelona’, Curta, antiguo alumno de los Hermanos*”¹². Los homenajes a exalumnos se presentaban, con fotografías colectivas, a partir de retratos con una pequeña dedicatoria anexada, o mediante listados como:

“JESÚS CERVERA GAVILONDO. *Cursó Primaria y Bachillerato (1926-34). Abogado. (...)* GERARDO E. DE LA LASTRA. *Cursó Primaria y Bachillerato, (1928-35). Teniente de Aviación, presta actualmente sus servicios en la Escuadrilla Azul. (...)* MIGUEL ÁNGEL ORTIZ. *Cursó Bachillerato (1927-32). Abogado. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Harvard (EE. UU.). (...)* MANUEL R. PARETS. *Cursó Primaria y Bachillerato (1927-33). Recibió en 1942 el Despacho de Teniente de Ingenieros*”¹³.

Las memorias se convierten en catálogos que contienen los empleos a los que se debe aspirar y el cómo aspirar, resaltando que los modelos de dicho catálogo cursaron sus estudios en el centro que edita la memoria escolar. En cambio, las razones por las que no se muestran oficios de los sectores laborales primario y secundario sino altos cargos del tercer sector, incluso profesiones socialmente bien valoradas por su pertenencia a agentes cercanos al nacional-catolicismo (Figura 3), se deben a estas tres cuestiones:

- Los oficios carecen del atractivo cultural y económico para las familias con acceso a educación media y superior, que, por cierto, eran niveles educativos altamente elitistas.
- Puede que la mayor parte de sus alumnos cursaran estudios superiores, ya que – según la Ley de 1938– para cualificarse en oficios no era necesario cursar la enseñanza media. Por lo tanto, resultaría contraproducente para el centro presumir de oficios, cuando el objetivo de su alumnado y familiares era alcanzar cargos superiores.
- No ejercen una contribución directamente visible a los ideales del nacional-catolicismo, como lo pueden hacer la Iglesia y el Ejército. Esto se debe a que, las memorias, más allá de servir para promocionar el colegio entre los que buscan una educación secundaria, cumplen su función de mostrar al régimen lo bien que lo está haciendo el centro en su labor para-con la Patria.

Por todo ello, los colegios hacen una jerarquización entre puestos de trabajo que merecen ser expuestos en las memorias, porque son dignos de ser mostrados con fines publicitarios. Este recurso también configura una historia corporativa –seleccionada–, que dota y prestigia el proyecto educativo del colegio, presentando antiguos alumnos exitosos como resultado del mismo (Moll y Comas, 2022). Pero también guarda fines orientativos hacia el éxito laboral si se considera que estas memorias también las leían los familiares de los alumnos que podían ser altamente influenciados por sus allegados/as a la hora de optar por una u otra carrera profesional. Además, las escuelas siguen intentando guiar a los exalumnos que reciben las memorias para que estos se esfuercen y alcancen cargos elevados. Eso queda explícito en la frase *“Exalumnos Cadetes... ¡He aquí vuestro modelo en el amor a la Patria y a los Hermanos! Imitadle (sic)”*¹⁴, que refiriéndose a un antiguo alumno militar y con reconocimientos diferenciados, se dirige a un sector profesional del exalumnado intentando persuadirlos con el aliciente del “amor patriótico” y tratando de transmitir que cuanto más se esfuercen y más condecoraciones logren los cadetes, mayor amor patrio mostrarán.

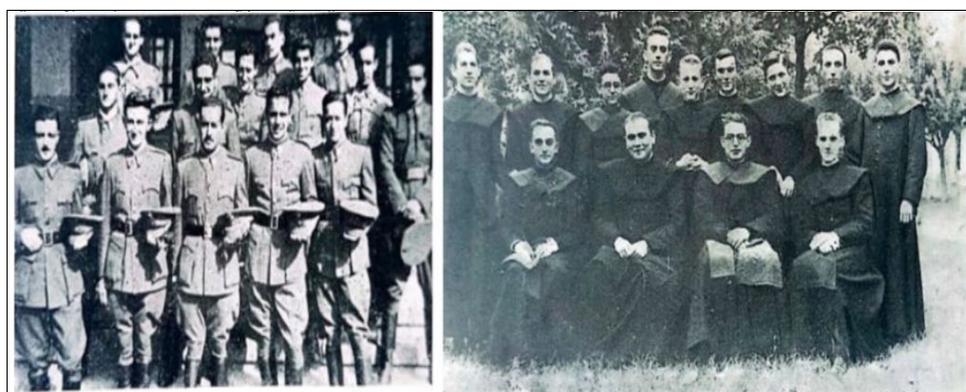


Figura 4. Exalumnos cursando carreras militares y eclesiásticas¹⁵

Asimismo, los establecimientos educativos que nos ocupan también llevaban a los antiguos alumnos que consideraban “buenos modelos a seguir” al colegio a dar conferencias de orientación profesional, como aparece en el artículo *“Los Antiguos, maestros de los actuales. Cursillo de orientación Profesional”*¹⁶. Un escrito que sirve para mostrar que los alumnos aprenden en primera persona de los triunfadores que pasaron por sus aulas.

Aunque los cuadernos no contengan demasiada información sobre las profesiones por las que han de optar los alumnos, en ellos también se encuentran elementos más o menos dedicados a diferentes profesiones como sucede en el texto titulado *“Profesiones libres”*, donde el alumno relata lo siguiente: *“Ademas (sic.) de los oficios hay las profesiones. No todas las personas son sastres o torneros, otros son abogados, médicos arquitectos ingenieros, periodistas que ejercen su profesión libremente y con ella se ganan la vida”*¹⁷. Mediante el contraargumento que utiliza para rebatir que los alumnos no tienen por qué ser torneros o sastres, crea una confrontación o separación entre oficios y profesiones – se entiende que por el grado más alto de especialización de las últimas–, en la que parece que está citando las mismas profesiones que hemos clasificado como “ejemplares” al describir el contenido de las memorias. Además, le añade la “libertad” como incentivo, aunque técnicamente se refiera al trabajador autónomo. Aunque en realidad no todos

podían acceder a la formación necesaria para optar por aquellas “profesiones libres”, por lo que inmediatamente dejaban de ser libres.

No obstante, esa valorización del *status* de oficios y profesiones depende del cuaderno, del colegio o del mensaje que se pretende transmitir, ya que, como ejemplo, según un cuaderno de Formación del Espíritu Nacional, todos los trabajos son necesarios para la Patria y proporcionan satisfacción, dignidad y mejora en el nivel de vida (Figura 5):

“La tarea más importante de los españoles es trabajar y trabajar unidos. Hay que tener en cuenta todo tipo de trabajos, el del obrero, el del técnico, del empresario pues hace organizar la empresa y hace producir el capital (...), el trabajo del investigador científico, del literato, del artista. No hay ningún trabajo despreciable. Todos proporcionan satisfacción, dignidad y mejora del nivel de vida. Pero el trabajo del anárquico es insuficiente (...) Trabajando unidos es como se consigue la elevación del conjunto que repercute en cada uno en particular”¹⁸.

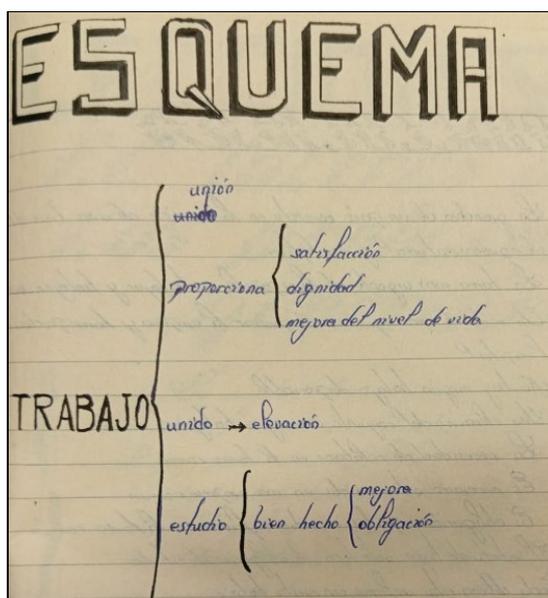


Figura 5. Los beneficios del trabajo¹⁹

En cambio, las “mujeres del futuro” serán guiadas a trabajos más específicos, cuya labor también se ciñe a los valores patrióticos. Así lo refleja una redacción escrita a finales de la Guerra Civil:

“¡Por qué me gustaría ser enfermera! Me gustaría mucho ser enfermera por curar a los soldados heridos por la bala enemiga, los cuales salieron voluntariamente a defender la Patria y no les importó quedarse sin vista, sin brazos, sin piernas, etc. hasta dar la vida por salvar su Madre Patria”²⁰.

De tal manera, en los cuadernos, según la finalidad y el relato que se pretende construir, se sigue un tipo de discurso u otro sobre los trabajos, por lo que la orientación profesional puede variar. Pero es más habitual que en los cuadernos se trabajen la ética del trabajo o, mismamente, los valores y ventajas que proporciona el trabajo. Por lo tanto, la misión de orientación laboral en los cuadernos está más ceñida a la disciplina que el mismo alumno o alumna debe trabajar, que a un catálogo de profesiones. Eso sí, si en Beasain –la localidad Guipuzcoana más industrializada de la época por la empresa ferroviaria CAF–, algún alumno del Colegio San Martín decidía trabajar como obrero, debía quedarle claro que San José Obrero es el “*obrero señalado para la inmensa masa obrera*”²¹ y que “*la*

iglesia siempre se ha preocupado del obrero y sus problemas (...). 1. El obrero cree que la iglesia apoya al rico; 2. El catolicismo puede solucionar esta cuestión"²².

En lo que a la orientación de una profesión concreta o a un determinado recorrido académico respecta, la orientación cambiará según las aptitudes que el/la futura trabajadora debe interiorizar. Es el caso del siguiente texto con el que nos hemos topado en un cuaderno de una alumna de Magisterio:

"Es necesario que el maestro se forme lo más completamente posible en el aspecto moral y religioso, ya que su misión no es solamente transmitir conocimientos al alumno, sino educar a este y formarle (...). / Por todo ello es preciso que la formación del maestro esté fundada en una piedad sólida y sincera, adornada con la virtud de caridad cristiana, espíritu de sacrificio y amor a los niños. La educación es forma de amor"²³.

Este último es de los pocos casos de cuadernos de niñas o mujeres que se ciñen a una orientación remunerada, aunque según la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 debían ser las mujeres las maestras de las escuelas de párvulos, mixtas o femeninas. Además, no debemos olvidar que, como se ha visto en los cuadernos de los y las maestras, estos debían ser los transmisores de los valores de la patria y de la religión cristiana (Martín y Ramos, 2017), y la orientación de los y las alumnas también se basaría en dichos valores. Sin embargo, la educación laboral de las niñas y jóvenes estaba mayoritariamente orientada a las labores maternas o de ama de casa, y, aunque la abundancia de labores de costura llevadas a cabo en los cuadernos (Figura 6) podría estar relacionada con la altamente feminizada industria textil, el mismo nombre que tomó la asignatura de "labores del hogar" nos muestra cuál era el objetivo primordial.



Figura 6. Cuaderno de labores de Juana Oyanguren²⁴

4.3. Orientación Familiar

La mujer es orientada a ser "*La madre de familia*". Así se llama uno de los escritos escolares que relata los roles domésticos que debe tener una mujer e, igualmente, intenta transmitir las señas de identidad de las amas de casa: esto es, la bondad, la disposición, cuidadora y de buen corazón, pues "*su corazón y su vida son para ellos [hijos, hijas y marido], ella se da toda entera (...). Su bondad es al medio de la familia un refugio*"²⁵. Y mientras la mujer era orientada a servir a la familia mediante lecciones de "*medicina*

*casera e higiene*²⁶ para proteger a los hijos e hijas, *floricultura*²⁷ para ornamentar el hogar y agradar a los y las familiares (Figura 7), o de cocina para que el marido trabajador renovase las fuerzas²⁸; el hombre, como obrero, debe prepararse para sustentar económicamente la familia con su salario y el *“Salario familiar”*, *“que no es igual para todos: el que tiene mucha familia recibe más que el que cuenta con poca”*, para que *“puedan mantener a sus familias, para que sus hijos no padezcan hambre”*²⁹.

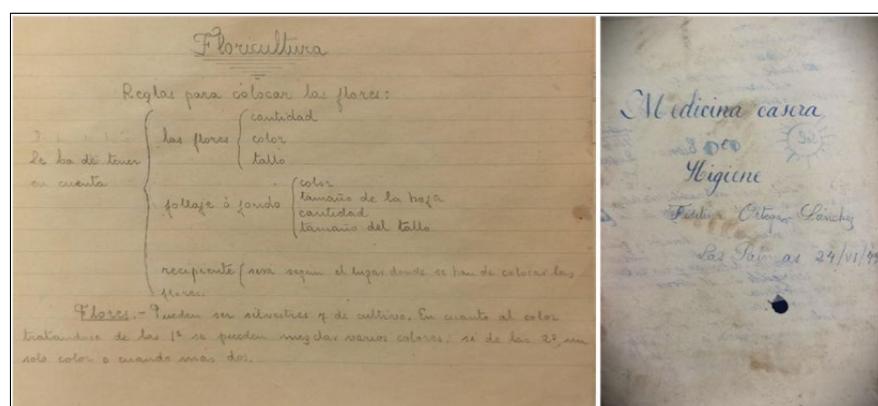


Figura 7. Cuadernos de labores³⁰

Los últimos ejemplos encontrados en los cuadernos muestran al menos dos aspectos trascendentales en cuanto a la orientación vital de los/las alumnas: una es la casi obligatoriedad de construir una familia, especialmente para las alumnas, ya que ahí hallarán su valor y función; y la segunda es la repartición de labores familiares. Respecto al constructo familiar, como podemos observar en las muestras de las Figuras 8 y 9, las memorias tienen una clara pretensión a incitar, por una parte, a que tanto los alumnos como las alumnas contraigan matrimonio en un futuro, y por otra, a que especialmente las mujeres tengan y cuiden sus hijos e hijas. Aunque no solo a los hijos, ya que en un ejercicio llamado *“Qué piensas hacer cuando tus padres sean ancianos”*³¹, una niña muestra que debe cuidar a sus padres tal como ellos lo han hecho con ella. Como ya se ha puesto en evidencia en estudios anteriores, los cuadernos de las alumnas del franquismo reflejan la idea de la servidumbre hacia las familias y la patria, los mensajes dirigidos hacia las labores del hogar o economía doméstica (limpieza, cocina, costura...), o a la transmisión de la imagen de la familia patriótica donde la mujer es ama de casa, madre y esposa y *“la guardiana de la moral católica”* de la familia (Parra y Serrate, 2021, p. 148).



Figura 8. Bodas de exalumnos³²

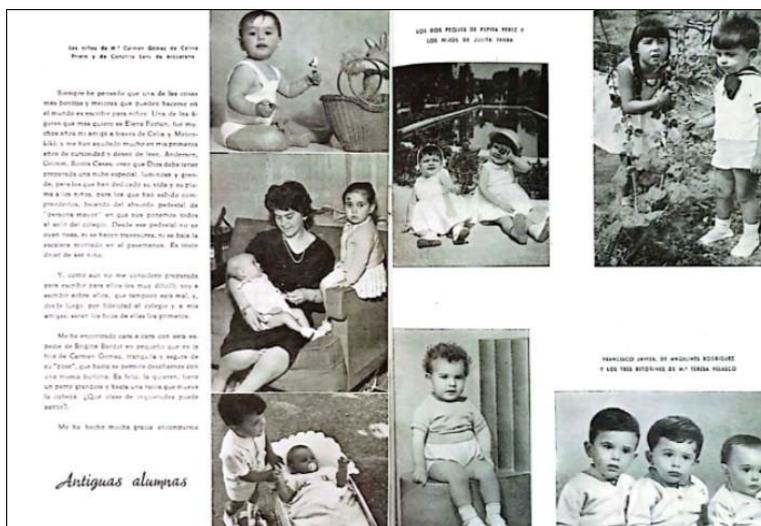


Figura 9. La Maternidad y la prosperidad social de las exalumnas³³

El hincapié que se hace en orientar al alumnado hacia un prototipo familiar y, especialmente, en la maternidad mantenida por el padre trabajador que llevará el salario a casa, está ceñida a las políticas de natalidad del franquismo que llevaron a la construcción de la modélica familia católica basada en el matrimonio del que tanto se enorgullecían las congregaciones religiosas y el nacional-catolicismo, dado que la familia era uno de los tres ejes de la “democracia orgánica” franquista. También se debe a lo que Bergès (2012) denomina la “nacionalización del cuerpo de la mujer”, que se basó en el determinismo biológico y en una pedagogía de aprendizaje de la feminidad dirigida a la domesticación de cuerpos y almas de las mujeres, y sirvió al franquismo como vía para

la construcción nacional. El fin era transmitir que “*El hombre ha venido al mundo para trabajar (...), por eso le ha dado Dios a los hombres músculos, inteligencia, fuerzas y ánimos*”³⁴, y que la mujer debía cuidar la casa y a los de casa, era el afianzamiento de que la totalidad del capital social, cultural, económico y simbólico quedase en manos de los varones. Así, el hombre hacía las leyes en lo público y las mujeres las costumbres en lo privado (Bergès, 2012). Por ello toma sentido que, pese a que las niñas fuesen las orientadas al cuidado del hogar y de los y las hijas, la autoridad residiese en los padres y/o hombres de la casa, como escribió Félix Sancho en su cuaderno: “*En la Familia (...) tanto el padre y la madre vivan a la vez es el padre quien ejerza la autoridad sobre los hijos*”³⁵. Por ello, el niño debía saber que cuando fuese padre debía proporcionar directrices a la madre para que los hijos se convirtiesen en verdaderos hombres: “*La canción del padre*” dice así: “*Es preciso que este niño se convierta en un hombre / No le mimes demasiado, mamá! Tu (sic.) eres tan tierna (sensible) Haria (sic.) de tí lo que quiere...*”³⁶.

5. CONCLUSIONES

Ambas fuentes revelan una compleja jerarquización de la información, evidenciando un discurso propagandístico sutil pero efectivo que promueve modelos de éxito en diversos ámbitos de la vida, tales como lo académico, lo laboral, lo familiar, y lo moral y espiritual, mientras simultáneamente oculta y desfavorece otras trayectorias menos conformes con el ideal establecido. La institución educativa secundaria del franquismo, representante de una clase socioeconómica elevada y de la ideología nacionalcatólica, se erige como una fuente de autoridad que orienta a sus estudiantes hacia uno u otro estatus académico y laboral, alentando la adopción de valores patrióticos, católicos y de roles de género tradicionales.

Las memorias escolares, construyen una narrativa que enaltece los logros seleccionados de sus exalumnos, presentándolos como modelos que hay que seguir, mientras omiten aquellos oficios, estudios o estilos de vida que no se ajustan al ideal propagado o a la clase socioeconómica que estudia en sus colegios. Se trata de casos extraordinarios, ya que muchos jóvenes no tenían acceso a estos centros regentados por congregaciones religiosas, por lo que no podemos decir que estas memorias ejemplifiquen la orientación educativa del franquismo en general, ni la de todos los colegios o institutos de la época. Sin embargo, hemos de señalar que la misión orientativa que se observa en las memorias escolares contribuye al franquismo en la creación de sujetos que deben ser parte de una élite formada por militares, eclesiásticos y profesionales cualificados, que serán asesorados por amas de casa que también cumplen sus labores para el beneficio y el desarrollo de la Patria. Fundamentalmente, en las memorias se deben exponer los beneficios que la escuela ofrece al proceso vital tanto del alumnado, como del régimen, puesto que el sujeto-estudiante era orientado para que en el futuro cumpliera su labor por la Patria.

Los cuadernos escolares, en cambio, refuerzan roles de género preestablecidos, enseñando a los niños valores relacionados con el trabajo, la productividad, la autoridad y la fuerza, mientras que a las niñas se les instruye en las labores del hogar, la crianza de la familia, la sumisión o los cuidados, todo ello impregnado de un sesgo nacional-católico que refleja los valores promovidos durante la era franquista. Es ahí donde se deja entrever

la labor educativa del Movimiento, del falangismo y especialmente del FJ y de la SF que intervenían directamente en la inspección de los cuadernos. En los escritos, la concepción del éxito pasa del qué tienen que llegar a ser, al cómo tienen que actuar y cómo deben (llegar a) ser. Esto es, de acuerdo con Cayuela (2009), se busca una "revolución individual" fundamentada en la obediencia, la jerarquía, la disciplina y en el amor por España, con objeto de crear un sujeto ciertamente estoico.

En definitiva, las dos fuentes reflejan que mediante la orientación educativa nacional-católica se buscaba moldear a los individuos de acuerdo con el ideal de sujetos deseado por el régimen, aunque lo hacen de maneras diferentes pero complementarias. Las memorias, al ser propias de instituciones educativas religiosas y privadas, tienden a promocionar el centro mediante los éxitos de su alumnado, orientando al prototipo de la familia católica donde el hombre exitoso con el que la mujer se casa y tiene hijos/as, mantiene un elevado cargo de trabajo. Los cuadernos, en cambio, influenciados por secciones falangistas gracias a la formación del espíritu nacional, tratan de educar al alumnado fomentando la conformidad, el patriotismo y la adhesión a los roles de género tradicionales. La diferencia entre los contenidos de las memorias y cuadernos es un pequeño reflejo de la pugna ideológica que enfrentó a la iglesia y la falange con el propósito del control del sistema educativo, que aunque fue dominado por la iglesia, el FJ y la SF influyeron en la cotidianidad escolar (Cañabate, 2003). No obstante, las dos fuentes coinciden en que el éxito profesional o moral del alumnado, así como la función de orientadora de las escuelas, no era sino el camino al fin último de la orientación: es decir, al triunfo y a la permanencia del régimen de Franco.

NOTAS

¹ Cuaderno editado del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

² Cuaderno anónimo (1947), Donostia-San Sebastián, Gipuzkoa.

³ Cuaderno de Aránzazu Sarriegui (1963-1964). Escuela Nacional de Beasain, Gipuzkoa.

⁴ Cuaderno de Martín García (1946). Andoain, Gipuzkoa.

⁵ Cuaderno de Martín García (1945). Andoain, Gipuzkoa.

⁶ Memoria escolar del Colegio La Salle de los Hermanos de La Salle, San Sebastián, 1954-1955 Trimestre 2, p. 16.

⁷ Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes de los Hermanos de La Salle de Valladolid, 1964-1965, p. 73.

⁸ Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes de los Hermanos de La Salle de Valladolid 1952-1953, p. 47.

⁹ Memoria escolar del Colegio de Nuestra Señora de Lourdes de los Hermanos de La Salle de Valladolid, 1956-1957, p. 83.

¹⁰ Volumen de cuadernos escolares de 5 cursos de Bachillerato de M^a Teresa Arcos (1959-1963). Pasaia, Gipuzkoa.

¹¹ Volumen de cuadernos escolares de 7 cursos de Bachillerato de Fidelina Ortega (1940-1946), Instituto Pérez Galdós, Las Palmas, Gran Canaria.

¹² Memoria escolar del Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de los Hermanos de La Salle de Barcelona, 1945-1946, p. 69.

¹³ Memoria escolar del Colegio San José de los Escolapios de Santander, 1942-1943, pp. 55-56.

¹⁴ Memoria escolar del Colegio Nuestra Señora de Lourdes de los Hermanos de La Salle de Valladolid, 1949-1950, p. 83.

¹⁵ Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1943-1944, pp. 15-16.

¹⁶ Memoria escolar del Colegio del Sagrado Corazón de los Corazonistas de Zaragoza, 1949-1950, p. 40.

¹⁷ Cuaderno de Martín García (1945). Andoain, Gipuzkoa.

¹⁸ Cuaderno de Leonardo Gómez Eumoris (s.f.).

¹⁹ Cuaderno de Leonardo Gómez Eumoris (s.f.).

²⁰ Cuaderno de Carmen Sancho (1939). Donostia, Gipuzkoa.

²¹ Cuaderno de Antonio Sarriegui (1956). Colegio San Martín de Beasain, Gipuzkoa.

²² Cuaderno de Antonio Sarriegui (1959-1960). Colegio San Martín de Beasain, Gipuzkoa.

- ²³ Cuaderno de Carmen Rodríguez (1958). Zamora.
- ²⁴ Cuaderno de Juana Oyanguren (1949). Colegio Sagrado Corazón de Bilbao, Bizkaia.
- ²⁵ Cuaderno de Petra Mary Pabola (1949-1950). Hiriberri-Villanueva (Longida), Navarra.
- ²⁶ Cuaderno de Medicina Casera e Higiene de Fidelina Ortega (1947). Las Palmas, Gran Canaria.
- ²⁷ Cuaderno de Floricultura de Fidelina Ortega de 7º curso (1945-1946). Instituto Pérez Galdós, Las Palmas, Gran Canaria.
- ²⁸ Cuaderno de Escuela Hogar de Fidelina Ortega de 7º curso (1945). Instituto Pérez Galdós, Las Palmas, Gran Canaria.
- ²⁹ Cuaderno de Martín García (1947). Andoain, Gipuzkoa.
- ³⁰ Izquierda: Cuaderno de Floricultura de Fidelina Ortega de 7º curso (1945-1946). Instituto Pérez Galdós, Las Palmas, Gran Canaria. Derecha: Cuaderno de Medicina Casera e Higiene de Fidelina Ortega (1947).
- ³¹ Cuaderno de Carmen Sancho (1939)... Op. Cit.
- ³² Memoria escolar del Colegio del Sagrado Corazón de los Corazonistas de Zaragoza, 1959-1960, p. 37.
- ³³ Memoria escolar del Colegio Santa Catalina de Sena de las Dominicicas de la Anunciada de Madrid, 1958-1959, pp. 27-28.
- ³⁴ Cuaderno de Martín García (1945)... Op. Cit.
- ³⁵ Cuaderno de Félix Sancho (aprox. 1937). Donostia, Gipuzkoa.
- ³⁶ Cuaderno de José Miguel (1960). Donostia, Gipuzkoa.

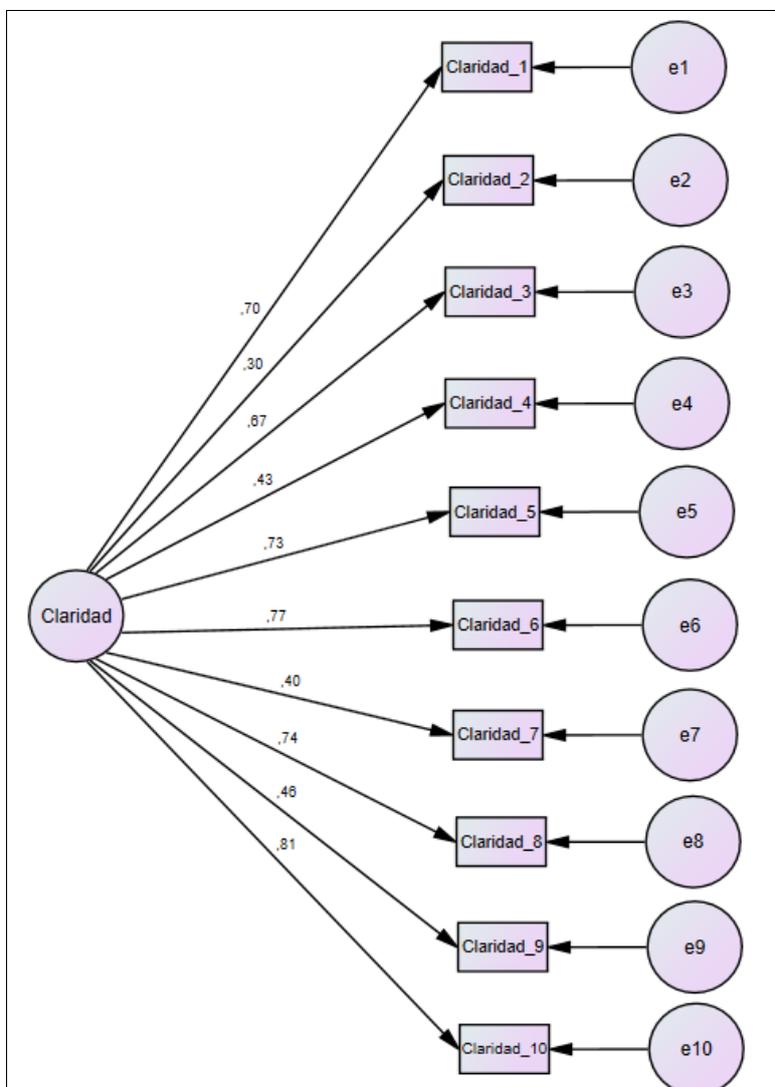
BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo, La Iglesia y el Reino*. Adriana Hidalgo editora.
- Amunarriz-Iruretagoiena, I., Manterola-Pavo, P. y Rodríguez-Poza, A. (2023). Cartografía de las Memorias Escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *Cabás*, 30, 37-54. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.30.56.004>
- Basogain-Urrutia, J.X. (2021). La Cultura Escolar: Concepto Clave para Entender la Implicación Escolar. *Revista RTED*, 10(2), 13-20. https://doi.org/10.37843_rted_v10i2_218
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bergès, K. (2012). La nacionalización del cuerpo femenino al servicio de la construcción de la identidad nacional en las culturas políticas falangistas y franquistas. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 42(2), 91-103. <https://doi.org/10.4000/mcv.4578>
- Boudieu, P. y Passeron, J.C. (2022). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI & Clave Intelectual.
- Braster, S., Grosvenor, I. y del Pozo Andrés, M.M. (eds.) (2011). *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*. P.I.E-Peter Lang.
- Cañabate, J.A. (2003). La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6762>
- Castillo, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.) *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 3-10). Edizioni Polistampa.
- Cayuela, S. (2009). El nacimiento de la biopolítica franquista. La invención del «homo patiens». *Isegoría*, 40, 257-286. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2009.i40.660>
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2018). Las memorias escolares, una forma de prensa escolar. En J.M. Hernández (Ed.). *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 593-602). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Eliás, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- González, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13(33), 83-120. <http://doi.org/10.15648/hc.33.2018.5>

- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2010). El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.). *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 11-22). Edizioni Polistampa.
- Han, B.C. (2017). *La sociedad del cansancio* [2ª edición ampliada]. Herder (Orig. 2012).
- Hernández, J.M. (2019). La Inspección Educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula*, 25, 59-89.
<http://doi.org/10.14201/aula2019255989>
- Ibáñez, M. (2020). *Apóstoles de la razón. La represión política en la educación*. Catarata.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385 a 416. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246>
- Ley de 20 de septiembre de 1938 sobre Reforma de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 85, de 23 de septiembre de 1938, pp. 1.385 a 1395. <https://acortar.link/IF7ZrK>
- Manterola-Pavo, P., Amunárriz-Iruretagoiena, I. y Rodríguez-Poza, A. (2023). Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Vasco durante el franquismo. *Cabás*, 30, 75-98.
<https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.25.91.006>
- Martín, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), 147-166.
<https://dx.doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12315>
- Martín, B., Ramos, I. y Hernández, J.M. (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.). *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 237-255). Edizioni Polistampa.
- Martín, B. y Ramos, M.I. (2017). La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora). *Studia Zamorensia*, 16, 61-77.
- Moll, S. y Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc De Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*, 59(6), 1.388-1.407.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2042827>
- Parra, G. y Serrate, S. (2021) La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 37, 144-157.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.10
- Pineau, P. (2009). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es la educación, y la escuela dijo: "yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Rey, J. (2008). Forma, discurso e ideología en el mensaje publicitario. *Ámbitos*, 17, 323-341.
<http://doi.org/10.12795/Ambitos.2008.i17.20>
- Rincón Verdugo, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46.
<https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Sanchidrián, C. y Arias, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 257-274.
<https://doi.org/10.6018/rie.31.1.148661>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación em Revista*, 51, 19-35.
<https://doi.org/10.1590/S0104-406020140001000038>
- Zaratiegui, J.M. y García Velasco, A. (2016). La difícil caracterización del franquismo: ¿fascista, nacional-católico, tradicionalista? En C. Navajas y D. Iturriaga (eds.). *Siglo: Actas del V Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 379-395). Universidad de La Rioja.

ANEXO 2

Pesos factoriales estandarizados de cada ítem del modelo 1



Adaptación y validación del Inventario Breve de Claridad Docente en población universitaria española

Adaptation and validation of the Teacher Clarity Short Inventory in Spanish university students

Facundo Froment¹, Ana López-Medialdea², Manuel de-Besa Gutiérrez³, Javier Gil Flores⁴

¹ Universidad de Extremadura facundofroment@unex.es

² Universidad de Extremadura almedialdea@unex.es

³ Universidad de Cádiz manuel.debesa@uca.es

⁴ Universidad de Sevilla jflores@us.es

Recibido: 10/10/2024

Aceptado: 24/3/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Facundo Froment

Facultad de Educación y Psicología

Universidad de Extremadura

Avenida de Elvas s/n

06006 Badajoz

Resumen

La claridad docente constituye uno de los comportamientos docentes más efectivos en el aula, incidiendo en diferentes variables asociadas al proceso de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, no se han encontrado instrumentos que midan las percepciones de los estudiantes sobre la claridad del profesorado en el contexto universitario español, por lo que, por esta razón, se decide llevar a cabo el presente estudio. Así, el objetivo principal de esta investigación consistió en adaptar el Inventario Breve de Claridad Docente en población universitaria española, analizando su estructura factorial, su fiabilidad y su validez. La muestra estuvo compuesta por 333 estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Los resultados del análisis factorial confirmatorio rechazan el modelo unifactorial y respaldan el modelo de dos factores. Asimismo, la fiabilidad del inventario es adecuada al generar valores óptimos de alpha de Cronbach, omega de McDonald y fiabilidad compuesta, y la validez convergente es apropiada atendiendo al AVE. Finalmente, el inventario muestra evidencias de validez concurrente con la credibilidad docente, con la satisfacción académica y con la motivación estado del estudiantado universitario. Se concluye que el modelo bifactorial del Inventario Breve de Claridad Docente presenta propiedades psicométricas satisfactorias para evaluar la claridad del profesorado universitario.

Palabras clave

Adaptación, Propiedades Psicométricas, Claridad Docente, Profesorado Universitario, Estudiantes Universitarios

Abstract

Teacher clarity constitutes one of the most effective teaching behaviors in the classroom, influencing different variables associated with the students' learning process. However, no instruments have been found that measure students' perceptions of teacher clarity in the Spanish university context, so, for this reason, it was decided to carry out the present study. Thus, the main objective of this research was to adapt the Teacher Clarity Short Inventory in Spanish university students, analyzing its

factor structure, its reliability and its validity. The sample was made up of 333 students from the Degree in Early Childhood Education and the Degree in Primary Education from the University of Extremadura. The results of the confirmatory factor analysis reject the single-factor model and support the two-factor model. Likewise, the reliability of the inventory is adequate by generating optimal values of Cronbach's alpha, McDonald's omega and composite reliability and the convergent validity is satisfactory according to AVE. Finally, the inventory shows evidence of concurrent validity with instructor credibility, academic satisfaction and state motivation of university students. It is concluded that the bifactor model of the Teacher Clarity Short Inventory presents satisfactory psychometric properties to evaluate the clarity of university teachers.

Key Words

Adaptation, Psychometric Properties, Teacher Clarity, University Professors, University Students

1. INTRODUCCIÓN

El comportamiento que adopta el profesorado en su práctica docente puede determinar el desempeño académico de los estudiantes, llegando a facilitar la adquisición de aprendizajes. En este sentido, se han estudiado diferentes comportamientos docentes entre los que destaca la claridad docente. La claridad docente constituye uno de los comportamientos del profesorado más efectivos en el aula, incidiendo en el proceso de aprendizaje del alumnado (Rosenshine, 1971; Rosenshine y Furst, 1971).

Estudios previos han señalado que la claridad docente se trata de un componente relevante que conduce al éxito de la enseñanza de los estudiantes (Titsworth y Mazer, 2010). La claridad docente puede definirse como las percepciones de los estudiantes sobre los comportamientos estructurales y las señales de comunicación verbales y no verbales que conducen a la comprensión y facilitan la asimilación de los contenidos del curso por parte de los estudiantes (Chesebro y McCroskey, 2001; Violanti et al., 2018). Por lo tanto, los docentes que son claros en su práctica docente se caracterizan por ser buenos comunicadores, facilitando la comprensión y el aprendizaje de los contenidos a sus estudiantes (Zheng, 2021a). Bolkan (2017) hace referencia a estrategias y enfoques que utiliza el docente para asegurarse que sus estudiantes puedan llegar a alcanzar y afianzar los contenidos del curso cuando define el término claridad docente.

Como ejemplos de comportamientos asociados a la claridad docente, Limperos et al. (2015) hacen referencia al uso de elementos visuales, la revisión y vista previa de los contenidos del curso, resaltar ideas principales, la presentación de ejemplos y la paráfrasis de contenidos. Otros autores destacan la capacidad para expresar sus ideas, simplificar contenidos complejos, proporcionar ejemplos relevantes y proporcionar instrucciones claras, lo que puede utilizarse para medir su claridad (Alles et al., 2018; Comadena et al., 2007; Titsworth et al., 2015). Además, la capacidad de los profesores para proporcionar respuestas directas y concisas a las preguntas e inquietudes de los estudiantes también puede servir como evidencia de su claridad (Chesebro y McCroskey, 2001).

Estudios previos han señalado el impacto positivo de la claridad docente sobre el aprendizaje de los estudiantes debido a que facilita que estos mejoren el procesamiento de los contenidos (Bolkan et al., 2016; Titsworth et al., 2015; Titsworth y Mazer, 2010). El metaanálisis llevado a cabo por Titsworth et al. (2015) evidenció esta relación entre la

claridad docente y el aprendizaje, tanto a nivel afectivo como cognitivo. Entre la justificación de la relevancia de la claridad docente, Bolkan et al. (2015) señalan que los profesores que son claros en sus prácticas educativas contribuyen a la capacidad de sus estudiantes para asociar la nueva información que reciben con información más antigua y que ya tenían interiorizada, produciéndose de esta manera un aprendizaje significativo, procesando la información desde un enfoque más profundo.

Asimismo, la claridad docente se ha asociado a una serie de variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se han encontrado relaciones entre las percepciones del alumnado sobre la inmediatez del docente (Comadena et al., 2007 ; Titsworth et al., 2015) y sobre la credibilidad docente (Schrodt et al., 2009; Zheng, 2021a). Otros estudios han evidenciado que aquellos estudiantes que perciben que el profesorado es claro a la hora de llevar a cabo su práctica docente presentan niveles más altos de compromiso académico (Zheng, 2021b), de motivación académica (Bolkan et al., 2015; Comadena et al., 2007; Goke et al., 2021; Pečiuliauskienė, 2023) o de satisfacción académica (Garland y Violanti, 2021; Goodboy et al., 2009; Myers et al., 2014; Riapina, 2021).

Para medir la claridad docente, Chesebro y McCroskey (1998) desarrollaron un instrumento denominado Teacher Clarity Short Inventory (TCSI). De acuerdo con estos autores, el instrumento posee una estructura unidimensional capaz de aglutinar en un mismo factor los ítems que aluden a la claridad en la presentación de contenidos y los que se corresponden con la claridad en la comunicación sobre los procesos de clase. Chesebro y McCroskey (1998) realizaron la validación del cuestionario midiendo su fiabilidad, obteniendo la escala un alfa de ,92.

Estudios posteriores confirmaron la estructura de un solo factor a través del análisis factorial confirmatorio (Johnson, 2013; Kelly y Gaytan, 2020). La validación de la escala de claridad docente realizada por Johnson (2013) mostró valores similares en el alfa (,89) y confirmó la estructura de una sola dimensión con valores que representaban un ajuste adecuado del modelo (CFI=,97 y RMSEA=,067). Los resultados obtenidos por Kelly y Gaytan (2020) a través del análisis factorial confirmatorio de la escala de claridad docente mostraron en un primer momento problemas en el ajuste de modelo de un solo factor. Sin embargo, los autores eliminaron dos ítems, obteniendo unos valores de ajuste adecuados (GFI= ,97 y RMSEA= ,06).

Atendiendo a la ausencia de un instrumento válido y fiable en español que permita medir la claridad docente en el contexto universitario, se presenta como objetivo del presente estudio la adaptación del Inventario de Claridad Docente en la versión reducida (*Teacher Clarity Short Inventory – TCSI*) propuesta por Chesebro y McCroskey (1998) en población universitaria española. Tomando como punto de partida las respuestas de una muestra de estudiantes universitarios a quienes se administró el instrumento, se contrastará la estructura factorial unidimensional propuesta por los autores frente al modelo de dos factores asociados a cada uno de los contenidos incluidos en el inventario, es decir, claridad en los contenidos y claridad en la comunicación. Igualmente, se aportarán, por una parte, evidencias sobre fiabilidad atendiendo a los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y fiabilidad compuesta (CR) y, por otra parte, evidencias sobre la validez convergente del inventario según la varianza extraída media (AVE) y la validez concurrente de acuerdo a su relación con la credibilidad docente, con la satisfacción académica y con la motivación estado del alumnado universitario.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El estudio es descriptivo, de carácter cuantitativo, por encuesta transversal para la recogida de datos (Cubo et al., 2011).

2.2. Participantes

En esta investigación la muestra está constituida por 333 estudiantes de la Universidad de Extremadura, pertenecientes al Grado en Educación Infantil (68,5%) y al Grado en Educación Primaria (31,5%). La media de edad de los participantes es de 19,98 (DT= 2,52), de los cuales 268 son mujeres y 65 son hombres, representando respectivamente el 80,5% y el 19,5% de la muestra final de participantes.

2.3. Instrumentos

Se utilizó el Inventario Breve de Claridad Docente (Chesebro y McCroskey, 1998) para su adaptación al español. Es un instrumento que presenta una estructura unifactorial compuesto por 10 ítems, de los cuales 6 están redactados de forma positiva y 4 de forma negativa, cuyos valores de respuesta se sitúan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) atendiendo a un/a profesor/a en concreto (Anexo 1). De acuerdo a Chesebro y McCroskey (1998), el inventario tiene una consistencia interna adecuada al presentar un valor de alpha de Cronbach de 0,92.

Para evaluar la validez concurrente del Inventario Breve de Claridad docente, se utilizaron diversos instrumentos. En primer lugar, se aplicó la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios (Froment et al., 2019), formada por las dimensiones de Competencia, Buena Voluntad y Confianza, las cuales contienen 6 adjetivos de carácter bipolar en cada una. Los y las estudiantes universitarias deben responder a la escala atendiendo a valores situados entre el 1 y 7, según la percepción que tengan sobre el o la docente a evaluar. El instrumento presenta una fiabilidad adecuada al ofrecer un valor de alpha de Cronbach de 0,94 para la escala global y de 0,85 para Competencia, 0,87 para Buena Voluntad y 0,92 para Confianza.

Asimismo, se empleó la Escala de Motivación Estado (Froment et al., 2021), la cual presenta un único factor y está formada por 12 adjetivos bipolares con valores situados entre 1 (polo negativo) y 7 (polo positivo). Cuanto mayor sea la aproximación hacia uno de los dos polos, mayor garantía habrá de que el adjetivo se asocia con los sentimientos de los estudiantes universitarios con respecto a la clase. El instrumento presenta una fiabilidad adecuada al tener un valor de alpha de Cronbach de 0,94.

En último lugar, se utilizó la Escala de Satisfacción Académica (Vergara-Morales et al., 2018), formada por un solo factor que alberga siete ítems. Los y las estudiantes universitarias deben contestar de acuerdo a valores que abarcan desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo). El instrumento presenta una fiabilidad adecuada al contener un valor de alpha de Cronbach de 0,96.

2.4. Procedimiento

Se llevó a cabo el método de traducción inversa (Hambleton y Patsula, 1999; Hambleton et al., 2005) para realizar la traducción al español de los ítems que conforman el Inventario Breve de Claridad Docente ya que constituye uno de los procedimientos más adecuados para garantizar y determinar la equivalencia entre la versión en inglés y en castellano de los instrumentos de medida (Hambleton y de Jong, 2003; Van de Vijver y Hambleton, 1996). Para desarrollar este proceso, el equipo de investigación realizó en primera instancia una traducción inicial al español de la versión original en inglés del Inventario Breve de Claridad Docente. Posteriormente, una persona bilingüe que no tenía conocimiento sobre la versión original del inventario llevó a cabo la traducción del mismo en español al inglés. Luego, los componentes del grupo de investigación realizaron una comparación entre los ítems originales en inglés con la adaptación española del inventario para detectar posibles errores o imprecisiones en cuanto al significado. Por último, teniendo en consideración este análisis, se aplicaron los cambios pertinentes para configurar la adaptación al español del Inventario Breve de Claridad Docente.

Con respecto al procedimiento relacionado con la recopilación de datos, se contó con la colaboración profesores y profesoras de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura, facilitando el acceso a sus aulas para realizar la investigación. Los estudiantes completaron voluntariamente, mediante un consentimiento previo, el Inventario Breve de Claridad Docente, la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios, la Escala de Motivación Estado y la Escala de Satisfacción Académica en formato lápiz y papel, aproximadamente en 20 minutos. Se instó, por un lado, al alumnado a responder con sinceridad, afirmándoles que los datos recogidos eran anónimos y confidenciales y, por otra parte, al profesorado a abandonar el aula, para evitar con ello que su presencia pudiera influir en las respuestas de los estudiantes. Finalmente, los datos recogidos se procesaron en una base de datos para analizarlos posteriormente.

2.5. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó el cálculo de estadísticos descriptivos para los 10 ítems que componen el Inventario Breve de Claridad Docente. En concreto, se obtuvieron las medias y desviaciones típicas alcanzadas en cada ítem, así como medidas de forma (asimetría, curtosis) en las que nos basamos para valorar la normalidad de las variables.

Posteriormente, el análisis de la estructura factorial del instrumento se ejecutó mediante sendos análisis factoriales confirmatorios para los modelos de uno y dos factores. Teniendo en cuenta que las respuestas a los ítems se expresan en una escala Likert de cinco grados, no es posible asumir que estas variables estén medidas en nivel de intervalo y tengan carácter continuo. Del mismo modo, los análisis de forma realizados para la distribución de las variables indican falta de ajuste al modelo normal. En consecuencia, se recurrió al método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados ya que no plantea supuestos sobre la distribución de los ítems y es aplicable a variables categóricas. Las medidas calculadas para valorar la bondad de ajuste de ambos modelos han sido la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) y el índice de ajuste normalizado (NFI). A continuación, la fiabilidad se examinó utilizando los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, cuyos valores deben superar el umbral de 0,70

(McDonald, 1999; Nunnally y Bernstein, 1994) y la fiabilidad compuesta (CR), que debe ser superior a 0,80 para establecer una consistencia interna apropiada (Netemeyer et al., 2003). Asimismo, se ha calculado la varianza extraída media (AVE), cuyos valores deben ser superiores a 0,50 para ser indicativo de una adecuada validez convergente. Por último, se analizaron evidencias de validez concurrente del Inventario Breve de Claridad Docente, la cual se alcanza cuando una medida correlaciona apropiadamente con la obtenida por medio de otro instrumento ya validado que mide otro constructo relacionado, o bien el mismo constructo (Campbell y Fiske, 1959). Este análisis se ejecutó por medio del cálculo de la correlación de Spearman entre la claridad docente con las variables credibilidad docente, satisfacción académica y motivación estado, teniendo como referencia los siguientes valores para la interpretación de los coeficientes (Tabachnick y Fidell, 2021): $0 < r < 0,2$ (correlación muy baja); $0,2 < r < 0,4$ (correlación baja); $0,4 < r < 0,6$ (correlación moderada); $0,6 < r < 0,8$ (correlación alta) y $0,8 < r < 1$ (correlación muy alta). Los análisis se llevaron a cabo utilizando los paquetes estadísticos SPSS y AMOS en su versión 29.

3. RESULTADOS

3.1. Descripción de los ítems

Los estudiantes avalan la claridad docente de su profesorado, al registrarse medias altas para la mayor parte de los ítems (Tabla 1). La puntuación más alta se registró para el ítem 1 (media 4,14), que hace referencia a la claridad en la definición de los conceptos principales. Destacan también puntuaciones medias por encima del valor 4 logradas para la claridad en los objetivos del curso, la claridad al impartir docencia, la claridad en las clases, la claridad en los ejemplos utilizados y, para el grado en que el profesor se hace entender. Las medias menos elevadas, situadas por debajo del valor 4, corresponden a ítems que hacen referencia a la claridad en las respuestas del profesor a las preguntas de los estudiantes, la claridad al definir las pautas tanto para las tareas de clase como fuera de clase, y en general, la comunicación del profesor dentro del aula. Por tanto, el alumnado considera que sus profesores resultan claros, aunque en mayor medida en lo que respecta a la presentación de contenidos que en lo referente a la comunicación sobre los procesos desarrollados en el aula o fuera del aula.

La distribución de las puntuaciones presenta en todos los ítems una asimetría negativa, con índices comprendidos entre -0,442 y -1,531. Varios ítems presentan una elevada curtosis, que da lugar a valores por encima de 3 (ítems 1 y 6) o incluso 4 (ítem 3). La asimetría y curtosis registradas para los ítems no apoyan el supuesto de normalidad.

Ítems	M	DT	Asimetría	Curtosis
1. El profesor/La profesora define claramente los conceptos principales	4,14	,867	-1,526	3,290
2. Las respuestas del profesor/a las preguntas de los estudiantes no son claras	3,43	1,326	-,442	-1,083
3. En general, entiendo al profesor/a	4,11	,805	-1,531	4,059
4. Las tareas asignadas para la clase tienen pautas poco claras	3,72	1,204	-,765	-,429
5. Los objetivos del profesor/a para el curso son claros	4,13	,877	-1,386	2,748
6. El profesor/La profesora es claro/a en sus clases	4,11	,856	-1,391	3,025
7. El profesor/La profesora no tiene claridad a la hora de definir pautas para las tareas fuera de clase	3,62	1,304	-,593	-,883

8. El profesor/La profesora usa ejemplos claros y relevantes	4,08	,868	-1,293	2,458
9. En general, diría que la comunicación del profesor/a en el aula no es clara	3,92	1,124	-,998	,142
10. El profesor/La profesora imparte docencia con claridad	4,13	,826	-1,302	2,870

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para los ítems del Inventario Breve de Claridad Docente

3.2. Estructura factorial

En primer lugar, se valoró la matriz de correlaciones, con el fin de determinar su idoneidad para la extracción de factores. Para ello, se atendieron al test de esfericidad de Barlett ($\chi^2=6774,057$; $gl=120$; $p<,001$) y en la medida KMO de adecuación de muestreo (0,897). Ambos análisis corroboran la adecuación de las correlaciones para llevar a cabo la factorización.

En la Tabla 2 se muestran los índices de bondad de ajuste para los modelos obtenidos mediante análisis factorial confirmatorio. El primer modelo presupone una estructura unidimensional del inventario, que permitiría medir un único factor que se corresponde con la claridad docente (Anexo 2). En un segundo modelo, se ha considerado la estructura bidimensional, entendiéndose que la claridad docente puede ser valorada como claridad en la presentación de contenidos y claridad de la comunicación en los procesos desarrollados en las clases.

Modelo	GFI	AGFI	NFI	RMR
Un factor	0,789	0,668	0,619	0,235
Dos factores	0,996	0,994	0,993	0,032

Tabla 2. Índices de bondad de ajuste para los modelos de uno y dos factores

De cara a valorar la bondad de ajuste en ambos modelos, se consideraron las pautas de interpretación dadas por diferentes autores para los índices que se han calculado (Byrne, 2001; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005; Marsh et al., 2004). Para el modelo de un factor, los índices GFI, AGFI y NFI se distancian considerablemente del valor 0,90, lo que hubiera implicado un ajuste aceptable del modelo a los datos observados. En cambio, en el modelo de dos factores estos índices superan claramente el valor 0,99, claramente por encima del nivel 0,95 que denotaría un buen ajuste. En lo que respecta al índice RMR, valores por encima de 0,08 se consideran inaceptables. Sin embargo, en el modelo unifactorial RMR se eleva a 0,235, lo que revela una falta de bondad de ajuste en el modelo. En el caso del modelo bifactorial, este mismo índice se encuentra más próximo del valor cero que indicaría el ajuste perfecto. Concretamente, el valor alcanzado 0,032 se sitúa por debajo de la cota de 0,05 que indicaría un ajuste óptimo.

En consecuencia, para la versión en español del Inventario Breve de Claridad Docente el modelo unifactorial debe ser rechazado por su falta de ajuste a los datos observados, mientras que las evidencias recogidas respaldan claramente el modelo de dos factores, cuya bondad de ajuste es muy elevada. En la Figura 1 se representa el modelo de dos factores, incluyendo los pesos factoriales estandarizados que corresponden a cada ítem.

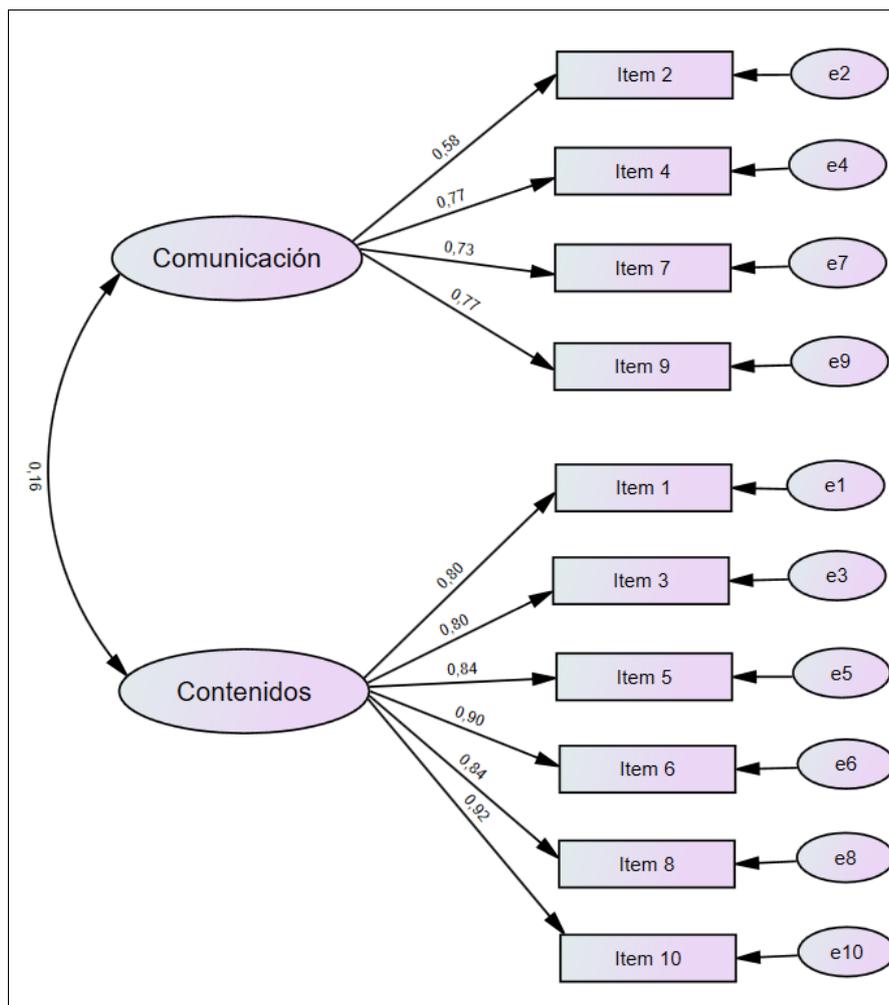


Figura 1. Modelo de dos factores

Tanto en el factor de claridad en el contenido, como en el factor de claridad en la comunicación las cargas factoriales estandarizadas son altas. De forma específica, en el primer factor superan el valor 0,70, con la excepción del ítem 2 (0,58), y en el segundo factor todos los ítems poseen una carga superior a 0,80. La correlación entre los dos factores es baja (0,16), lo que refuerza la existencia de dos factores diferenciados en el constructo claridad docente medido por el inventario.

3.3. Fiabilidad y validez convergente

Según los resultados obtenidos en la Tabla 3 relativos a la fiabilidad, los valores de alfa de Cronbach y omega de McDonald superan el umbral de 0,70 y los valores de la fiabilidad compuesta (CR) se encuentran por encima de 0,80, por lo que la consistencia interna del instrumento es adecuada. Con respecto a la validez convergente, los valores de la varianza extraída media (AVE) están por encima de 0,50, lo que indica una adecuada validez convergente del instrumento.

	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald	Fiabilidad compuesta (CR)	Varianza extraída media (AVE)
Claridad en la comunicación	,800	,800	,941	0,619
Claridad en los contenidos	,940	,940	,807	0,993

Tabla 3. Valores de fiabilidad y validez convergente por dimensiones

3.4. Validez concurrente

Como se puede apreciar en la Tabla 4, la claridad docente correlaciona positivamente con la credibilidad docente, con la satisfacción académica y con la motivación estado de los estudiantes universitarios. En concreto, la asociación entre la claridad en la comunicación con la competencia, la buena voluntad, la confianza, la satisfacción académica y la motivación estado, es baja. Asimismo, la relación entre la claridad en los contenidos con la satisfacción académica y la motivación estado es baja, aunque la asociación con la competencia, la buena voluntad y la confianza es moderada. Por lo tanto, atendiendo a estas correlaciones significativas, se confirma la validez concurrente de los ítems y de los dos factores que conforman el Inventario Breve de Claridad Docente.

	Competencia	Buena Voluntad	Confianza	Satisfacción	Motivación
Claridad en la comunicación	,261**	,333**	,369**	,242**	,312**
Claridad en los contenidos	,483**	,431**	,498**	,374**	,397**

**Significativo al nivel ,01.

Tabla 4. Validez concurrente del Inventario Breve de Claridad Docente

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación consistió en adaptar el Inventario Breve de Claridad Docente (Chesebro y McCroskey, 1998) a población universitaria española, analizando su estructura factorial, su fiabilidad y su validez. Según los hallazgos obtenidos, el Inventario Breve de Claridad Docente presenta índices de bondad de ajuste aceptables en su estructura bifactorial, una consistencia interna adecuada y evidencias satisfactorias de validez convergente y concurrente.

Con respecto a la estructura factorial del inventario, los resultados procedentes del análisis factorial confirmatorio rechazan el modelo unifactorial debido a su falta de ajuste a los datos observados, pero respaldan el modelo bifactorial compuesto por las dimensiones “claridad en la comunicación” y “claridad en los contenidos” al presentar índices de bondad de ajuste óptimos. Por un lado, estos hallazgos coinciden parcialmente con Kelly y Gaytan (2020), quienes, inicialmente, obtuvieron valores de bondad de ajuste inadecuados para la solución unifactorial (GFI= ,74; RMSEA= ,20). Por otro lado, los resultados obtenidos contradicen a estudios previos en los que, mediante análisis factoriales confirmatorios, se confirmó la estructura unifactorial del inventario (Derakhshan et al., 2023; Johnson, 2013). Este resultado puede deberse a que las prácticas docentes que se consideran efectivas pueden operar de manera diferente según el contexto cultural (Goldman et al., 2014). Al respecto, Powell y Harville (1990) argumentan que las expectativas del estudiantado universitario sobre un comportamiento docente efectivo se encuentran influenciadas por su cultura. En líneas similares, Zhang y Huang (2008)

afirman que el contexto cultural puede reducir la validez de los modelos relacionados con el análisis de las conductas docentes efectivas, sugiriendo asimismo la realización de pruebas de validez transcultural que permitan determinar con mayor precisión la influencia de las prácticas docentes en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, los resultados obtenidos coinciden con la escala bifactorial de claridad docente elaborada por Sidelinger y McCroskey (1997), tratándose del instrumento en el que se basa el Inventario Breve de Claridad Docente. Igualmente, estos resultados apoyan, en parte, a Chesebro y McCroskey (1998), ya que, al diseñar el Inventario Breve de Claridad Docente, su propósito era elaborar un instrumento que permitiera medir la claridad en la comunicación y la claridad en los contenidos. Como indican Chesebro y McCroskey (2001) al respecto, en la claridad docente resulta evidente la importancia tanto de la claridad en la comunicación como de la claridad en los contenidos, por lo que, para ser claros, los y las docentes deben, por un lado, hablar con fluidez y explicar la información de forma eficaz y, por otro lado, explicitar la organización de los contenidos para que los y las estudiantes puedan integrar el material de la clase en sus esquemas de manera efectiva.

Por ello, abordar la claridad docente desde una perspectiva unidimensional puede generar una percepción simplista de cómo opera el constructo en el aula (Titsworth y Mazer, 2010). Siguiendo estas líneas, Titsworth et al. (2015) afirman que las medidas unidimensionales de claridad docente ignoran los componentes conductuales específicos que promueven la comprensión del estudiantado y pueden conducir a diferencias en las percepciones de claridad. En definitiva, atender al constructo de claridad docente de acuerdo a una estructura de diversos factores permitirá a los investigadores comprender en mayor profundidad a qué se refieren los y las estudiantes cuando afirman que el profesorado es claro y ayudará a los y las profesionales a centrarse en conductas específicas para las intervenciones educativas (Bolkan, 2017). No obstante, se sugiere que investigaciones futuras confirmen la estructura bifactorial del instrumento en población universitaria española con una muestra más amplia atendiendo no solo a titulaciones del ámbito de la Educación sino también a otras áreas de conocimiento del ámbito de las Ciencias Sociales. Del mismo modo, se recomienda que estudios venideros analicen el modelo de dos factores del instrumento en otras poblaciones estudiantiles como en alumnado de Educación Secundaria o Bachillerato.

Atendiendo a la fiabilidad del inventario, se obtuvieron valores satisfactorios de los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y fiabilidad compuesta para los factores de claridad en la comunicación y claridad en los contenidos, apoyando de este modo al estudio original de Chesebro y McCroskey (1998) en el que obtuvieron un valor de alfa de Cronbach de 0,92 para el inventario global. Del mismo modo, estos hallazgos coinciden con investigaciones previas en las que el Inventario Breve de Claridad Docente produjo valores de consistencia interna adecuados, ubicados entre 0,71 y 0,92 (Bolkan, 2016; Chesebro y McCroskey, 2001; Finn y Schrodtt, 2012; Goke et al., 2021; Zheng, 2021b).

En relación a la validez concurrente, los resultados encontrados señalan que la claridad docente correlaciona positivamente con las percepciones del alumnado universitario sobre la credibilidad docente, coincidiendo de este modo con estudios anteriores (Schrodtt et al., 2009; Zhang, 2011; Zheng, 2021b). Del mismo modo, los resultados hallados indican que la claridad docente se asocia de forma positiva con la motivación del alumnado universitario, apoyando así a investigaciones previas (Bolkan et al., 2015;

Comadena et al., 2007; Goke et al., 2021; Pečiuliauskienė, 2023). Por último, los hallazgos obtenidos establecen que la claridad docente presenta una relación positiva con la satisfacción del alumnado universitario, confirmando de este modo resultados logrados en estudios anteriores (Garland y Violanti, 2021; Goodboy et al., 2009; Myers et al., 2014; Riapina, 2021). Estos resultados pueden explicarse atendiendo a la Teoría de las Metas Retóricas y Relacionales (Mottet et al., 2006), la cual postula que cuando las necesidades académicas y relacionales de los estudiantes son satisfechas por el empleo de recursos retóricos y relacionales adecuados por parte de los y las docentes, como puede ser la claridad, los estudiantes muestran actitudes favorables hacia el aprendizaje y obtienen resultados de aprendizaje satisfactorios (Houser y Hosek, 2018). Como afirma Chesebro (2003) al respecto, la capacidad de enseñar con claridad para que los y las estudiantes puedan comprender el contenido de clase es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la claridad constituye un comportamiento asociado a la práctica docente que tiene un efecto positivo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Violanti et al., 2018).

A pesar de los hallazgos obtenidos, esta investigación presenta ciertas limitaciones relacionadas principalmente con la muestra. En primer lugar, su representatividad es limitada, lo que dificulta la generalización de los resultados. Asimismo, otra limitación radica en el sesgo involuntario de género presente en la validación del Inventario, al tratarse de grados donde la presencia masculina es minoritaria entre el estudiantado. También se pone en evidencia el reto ya promulgado tanto por la normativa europea (Horizonte 2020) como por la española (Ley 17/2022, de 5 de septiembre, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación), de alcanzar las denominadas franjas de paridad. En consideración a este reto y para salvar esta limitación, la participación de estudiantes de otras titulaciones fuera del ámbito de la Educación habría permitido llevar a cabo una investigación sensible al género, así como llevar a cabo análisis más complejos que enriquecieran los resultados de la investigación.

Enriquecer el acto didáctico de momentos relevantes para el proceso de aprendizaje del alumnado y conocer cómo éste es percibido por el alumnado es una cuestión de interés para los procesos de autoevaluación y mejora del profesorado. A partir de sus percepciones sobre la práctica docente, se propone para futuras investigaciones analizar las percepciones acerca de cómo son abordadas las necesidades e intereses del alumnado, así como su aprendizaje con y en comunidad. Considerar estos elementos en la didáctica (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012; Vigo-Arrazola et al., 2023) permite una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. En este sentido, además de la claridad como elemento pedagógico en la docencia, la incorporación de prácticas que sean relevantes para su aprendizaje y promuevan la participación, permiten repensar y esbozar a través de las percepciones del alumnado la formación de los futuros docentes y los procesos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alles, M., Seidel, T. y Gröschner, A. (2018). Toward better goal clarity in instruction: How focus on content, social exchange and active learning supports teachers in improving dialogic teaching practices. *International Education Studies*, 11(1), 11-24.
<https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p11>

- Bolkan, S., Goodboy, A.K. y Kelsey, D. (2015). Instructor clarity and student motivation: academic performance as a product of students' ability and motivation to process instructional material. *Communication Education*, 65(2), 129-148. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2015.1079329>
- Bolkan, S. (2016). The importance of instructor clarity and its effect on student learning: Facilitating elaboration by reducing cognitive load. *Communication Reports*, 29(3), 152-162. <https://doi.org/10.1080/08934215.2015.1067708>
- Bolkan, S. (2017). Development and validation of the clarity indicators scale. *Communication Education*, 66(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202994>
- Bolkan, S., Goodboy, A.K. y Kelsey, D.M. (2016). Instructor clarity and student motivation: Academic performance as a product of students' ability and motivation to process instructional material. *Communication Education*, 65(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1079329>
- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Erlbaum.
- Campbell, D.T. y Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Chesebro, J.L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/03634520302471>
- Chesebro, J.L. y McCroskey, J.C. (1998). The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262-266. <https://doi.org/10.1080/08824099809362122>
- Chesebro, J.L. y McCroskey, J.C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/03634520109379232>
- Comadena, M.E., Hunt, S.K. y Simonds, C.J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports*, 24(3), 241-248. <https://doi.org/10.1080/08824090701446617>
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Ediciones Pirámide.
- Derakhshan, A., Zhang, L.J. y Zhaleh, K. (2023). The Effects of Instructor Clarity and Non-Verbal Immediacy on Chinese and Iranian EFL Students' Affective Learning: The Mediating Role of Instructor Understanding. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 71-100. <https://doi.org/10.14746/ssllt.31733>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61.
- Finn, A.N. y Schrodt, P. (2012). Students' perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education*, 61(2), 111-130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>
- Froment, F., García, A.J., Bohórquez, M.R. y Checa, I. (2021). Adaptación y validación en español de la Escala de Motivación Estado en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 58(1), 117-126. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.10>
- Froment, F., García, A.J., Bohórquez, M.R. y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Garland, M.E. y Violanti, M.T. (2021). Rock my world: Rewind to a better transition to remote learning. *Frontiers in Communication*, 6, 641873. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.641873>
- Goke, R., Berndt, M. y Rocker, K. (2021). Classroom culture when students are reluctant to learn online: Student dissent behaviors explained by their self-efficacy, control of learning, and intrinsic motivation. *Frontiers in Communication*, 6, 641956. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.641956>
- Goldman, Z.W., Bolkan, S. y Goodboy, A.K. (2014). Revisiting the relationship between teacher confirmation and learning outcomes: Examining cultural differences in Turkish, Chinese, and

- American classrooms. *Journal of Intercultural Communication Research*, 43(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/17475759.2013.870087>
- Goodboy, A.K., Martin, M.M. y Bolkan, S. (2009). The development and validation of the student communication satisfaction scale. *Communication Education*, 58(3), 372-396. <https://doi.org/10.1080/03634520902755441>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Hambleton, R.K. y de Jong, J.H.A.L. (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, 20(2), 127-134. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt247xx>
- Hambleton, R.K., Merenda, P. y Spielberger, C. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R.K. y Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-13.
- Houser, M.L. y Hosek, A.M. (2018). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (2nd Ed.). Routledge.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Johnson, D.I. (2013). Student in-class texting behavior: Associations with instructor clarity and classroom relationships. *Communication Research Reports*, 30(1), 57-62. <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.723645>
- Kelly, S. y Gaytan, J. (2020). The effect of instructors' immediate behaviors and clarity on student writing apprehension. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 96-109. <https://doi.org/10.1177/2329490619868822>
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). Guilford.
- Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boletín Oficial del Estado, núm. 214 de 6 de septiembre, de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/09/05/17/con>
- Limperos, A.M., Buckner, M.M., Kaufmann, R. y Frisby, B.N. (2015). Online teaching and technological affordances: An experimental investigation into the impact of modality and clarity on perceived and actual learning. *Computers & Education*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.015>
- Marsh, H.W., Hau, K.T. y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Erlbaum Associates.
- Mottet, T.P., Frymier, A.B. y Beebe, S.A. (2006). Theorizing about instructional communication. En T.P. Mottet, V.P. Richmond y J.C. McCroskey (Eds.). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 255-282). Allyn & Bacon.
- Myers, S.A., Goodboy, A.K. y Members of Comm 600. (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. *Southern Communication Journal*, 79(1), 14-26.
- Netemeyer, R., Bearden, W. y Sharma, S. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications*. SAGE.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Pečiuliauskienė, P. (2023). Instructional clarity in physics lessons: Students' motivation and self-confidence. *Cogent Education*, 10(2), 2236463. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236463>
- Powell, R.G. y Harville, B. (1990). The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment. *Communication Education*, 39(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/03634529009378816>

- Riapina, N. (2021). Clarity and immediacy in technology mediated communication between teachers and students in tertiary education in Russia. *Communication Studies*, 72(6), 1.017-1.033. <https://doi.org/10.1080/10510974.2021.2011364>
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviours and student achievement*. National Foundation for Educational Research.
- Rosenshine, B.V. y Furst, N.F. (1971). Research on teacher performance criteria. En B.O. Smith (Ed.). *Research in teacher education* (pp. 27-72). Prentice-Hall.
- Schrodt, P., Witt, P.L., Turman, P.D., Myers, S.A., Barton, M.H. y Jernberg, K.A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58(3), 350-371. <https://doi.org/10.1080/03634520902926851>
- Sidelinger, R.J. y McCroskey, J.C. (1997). Communication correlates of teacher clarity in the college classroom. *Communication Research Reports*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.1080/08824099709388640>
- Susinos Rada, T. y Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-re-2012-359-194>
- Tabachnick, F. y Fidell, L. (2021). *Using Multivariate Statistics* (7th Ed.). Pearson.
- Titsworth, S. y Mazer, J.P. (2010). Clarity in teaching and learning: Conundrums, consequences, and opportunities. En D.L. Fassett y J.T. Warren (Eds.). *The SAGE handbook of communication and instruction* (pp. 241-261). SAGE.
- Titsworth, S., Mazer, J.P., Goodboy, A.K., Bolkan, S. y Myers, S.A. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64(4), 385-418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- Van de Vijver, F. y Hambleton, R.K. (1996). Translating tests. *European Psychologist*, 1(2), 89-99. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M.V. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24(2), 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste Gracia, B., Blasco-Serrano A.C. y Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2), 1-20. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>
- Violanti, M.T., Kelly, S.E., Garland, M.E. y Christen, S. (2018). Instructor clarity, humor, immediacy, and student learning: Replication and extension. *Communication Studies*, 69(3), 251-262. <https://doi.org/10.1080/10510974.2018.1466718>
- Zhang, Q. (2011). Teacher immediacy, credibility, and clarity as predictors of student affective learning: A Chinese investigation. *China Media Research*, 7(2), 95-104.
- Zhang, Q. y Huang, B. (2008). How does teacher clarity affect student learning? A multi-cultural test for the mediated effect. *Texas Speech Communication Journal*, 33, 10-19.
- Zheng, J. (2021a). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology*, 12, 712419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>
- Zheng, J. (2021b). The role of Chinese EMI teachers' clarity and credibility in fostering students' academic engagement and willingness to attend classes. *Frontiers in Psychology*, 12, 756165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756165>

ANEXO 1

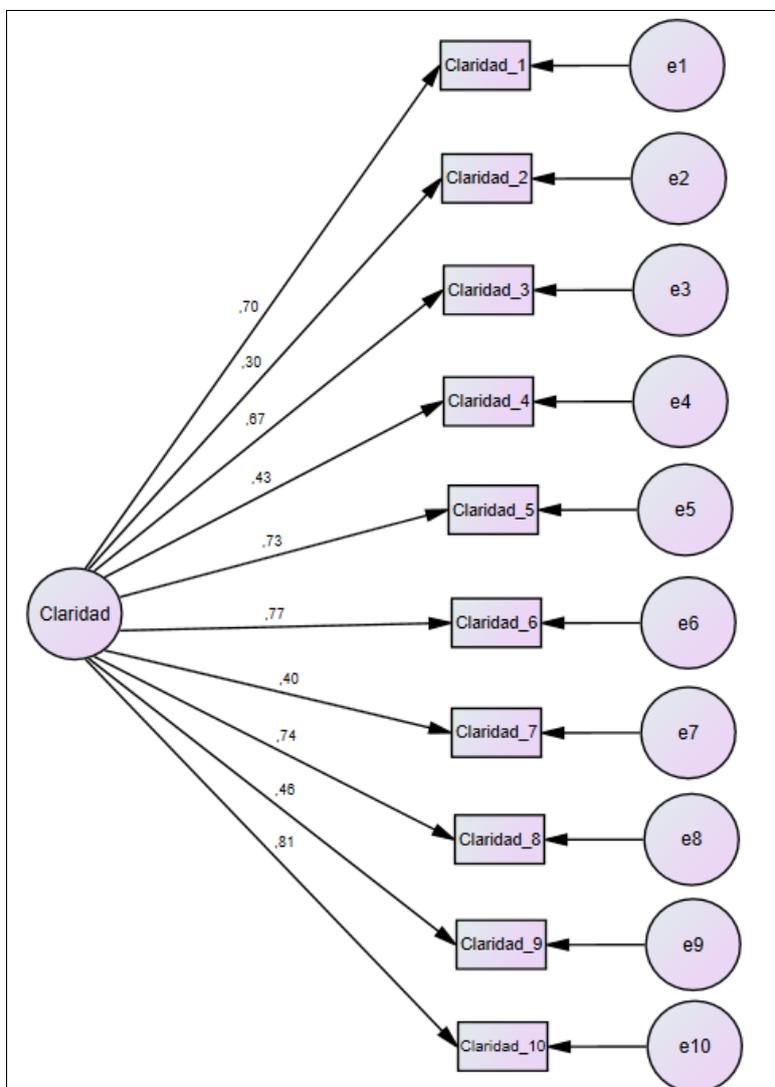
Inventario Breve de Claridad Docente

Lee cada enunciado y responde honestamente. El cuestionario es anónimo. No existen respuestas correctas o incorrectas. Intenta contestar atendiendo a tu profesor/a, reflejando de la manera más sincera posible tu propia situación. Tus respuestas son confidenciales. Por favor, asegúrate de que respondes a todas las cuestiones.

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo que tengas con cada una de las afirmaciones que se presentan utilizando las siguientes opciones de respuesta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El profesor/La profesora define claramente los conceptos principales	1	2	3	4	5
2. Las respuestas del profesor/a las preguntas de los estudiantes no son claras	1	2	3	4	5
3. En general, entiendo al profesor/a	1	2	3	4	5
4. Las tareas asignadas para la clase tienen pautas poco claras	1	2	3	4	5
5. Los objetivos del profesor/a para el curso son claros	1	2	3	4	5
6. El profesor/La profesora es claro/a en sus clases	1	2	3	4	5
7. El profesor/La profesora no tiene claridad a la hora de definir pautas para las tareas fuera de clase	1	2	3	4	5
8. El profesor/La profesora usa ejemplos claros y relevantes	1	2	3	4	5
9. En general, diría que la comunicación del profesor/a en el aula no es clara	1	2	3	4	5
10. El profesor/La profesora imparte docencia con claridad	1	2	3	4	5

ANEXO 2

Pesos factoriales estandarizados de cada ítem del modelo 1



Psychometric properties and validation of the EQ-I:S five factor questionnaire of emotional intelligence (Baron-On, 2002) in Spanish university students

Propiedades psicométricas y validación del cuestionario de cinco factores EQ-I:S de inteligencia emocional (Bar-On, 2002) en estudiantes universitarios españoles

Paula Fernández¹, Mayte Méndez-Valdivia², José Antonio Labra³

¹ Faculty of Psychology. University of Oviedo paula@uniovi.es

² Faculty of Psychology. University of Oviedo mtmendez@uniovi.es

³ Faculty of Education. University of Oviedo labrajose@uniovi.es

Recibido: 5/3/2024

Aceptado: 25/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Paula Fernández García
Facultad de Psicología
Universidad de Oviedo
Plaza de Feijoo
33009 Oviedo

Resumen

Se realizó una investigación para adaptar el cuestionario EQ-i:S₅ (Bar-On, 2002) a estudiantes universitarios españoles, incorporando el factor estado de ánimo y se evaluó su utilidad. *Método:* la muestra incluyó 799 estudiantes. Se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para determinar su estructura y evaluar la invarianza de la medida. También se analizó su fiabilidad y se examinaron diferencias según sexo y curso académico. *Resultados:* se confirmó la estructura del EQ-i:S₅. De los 45 ítems originales, 25 mostraron propiedades psicométricas adecuadas, conformando la versión revisada EQ-I: S₅.S_U. La fiabilidad fue alta. La invarianza factorial se mantuvo estable por sexo. Se encontraron diferencias significativas según sexo y curso, y se comprobó que las 5 dimensiones del cuestionario eran necesarias para evaluar estas diferencias. Se comprobó que una medida global de inteligencia emocional es útil para situar a un sujeto en un continuo, pero no permite captar sus particularidades. *Discusión y Conclusiones:* el EQ-I: S₅.S_U es un instrumento psicométricamente sólido para evaluar la inteligencia emocional en universitarios españoles. Su validez y fiabilidad determinan que es útil para la investigación y la intervención. Se recomienda realizar estudios longitudinales para evaluar su estabilidad y su impacto en el rendimiento académico y el bienestar psicológico.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, EQ-i:S₅, EQ-I:S₅.S_U, Adaptación y Validación

Abstract

A study was conducted to adapt the EQ-i:S₅ questionnaire (Bar-On, 2002) for Spanish university students, incorporating the mood factor and assessing its usefulness. *Method:* The sample included 799 students. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed to determine its structure and assess measurement invariance. Reliability was also analyzed, and differences were examined based on gender and academic year. *Results:* The structure of the EQ-i:S₅

was confirmed. Of the original 45 items, 25 showed adequate psychometric properties, forming the revised version EQ-I: S₅-S_U. Reliability was high, and factorial invariance remained stable across genders. Significant differences were found based on gender and academic year, and all five questionnaire dimensions were necessary to evaluate these differences. A global measure of emotional intelligence was found to be useful for situating an individual on a continuum but did not capture specific individual characteristics. *Discussion and Conclusions:* The EQ-I:S₅-S_U is a psychometrically solid instrument for assessing emotional intelligence in Spanish university students. Its validity and reliability support its usefulness for research and intervention. Longitudinal studies are recommended to evaluate their stability and its impact on academic performance and psychological well-being.

Key Words

Emotional Intelligence, EQ-i:S₅, EQ-I:S₅-S_U, Adaptation and Validation

1. INTRODUCTION

One of the most significant milestones in understanding human intelligence was the recognition of forms of intelligence beyond cognitive abilities (Gardner, 1983). This challenged the notion that only individuals with high IQ scores were considered intelligent. While cognitive skills remained essential, contemporary perspectives emphasized that general intelligence alone was insufficient for predicting success compared to the importance attributed to emotional skills and emotional intelligence (Goleman, 1995). Emotional intelligence was understood as a non-cognitive type of intelligence encompassing the ability to perceive, express, understand, and effectively manage one's emotions and those of others (Mayer & Salovey, 1997).

In recent decades, research on the impact of emotional intelligence on various aspects of life increased (Bar-On, 2006; Mayer & Goleman, 1995; Salovey, 1997). These studies highlighted emotional intelligence as a crucial adaptive resource for individuals, positively influencing resilience, emotional well-being, and healthy interpersonal relationships. Individuals with high emotional intelligence proved to be more adept at managing their daily lives, as they were better able to regulate their emotions and understand those of others. For instance, the ability to manage stress, a key component of emotional intelligence, directly impacted on personal benefits such as improved physical health and overall well-being. Emotional intelligence also correlated positively with mental health, showing lower rates of mental health issues such as depression and anxiety. Moreover, it enhanced resilience, allowing individuals to navigate adverse life conditions with less trauma (Edara, 2021). Notably, emotional intelligence improved decision-making and problem-solving skills. Individuals with high emotional intelligence demonstrated a greater capacity to analyze complex situations and make decisions based on sound criteria to achieve their objectives (Brackett et al., 2011).

In the workplace, emotional skills were increasingly regarded as stronger predictors of professional success than classic variables such as IQ or technical knowledge (Cherniss & Adler, 2000; Johnnesse & Pressley, 2022). While academic and cognitive achievements initially played a role in hiring decisions, long-term success in a job was largely influenced by "soft skills," with emotional intelligence being a prominent factor. Consequently, a growing belief emerged that while cognitive intelligence might secure

an individual's entry into a company, a lack of emotional intelligence often led to their departure.

The role of emotional intelligence proved crucial not only in leadership but also in individual work performance and the achievement of a healthy work-life balance. Leaders with high emotional intelligence were better equipped to understand the needs of their teams and establish more effective relationships with them (Nabih et al., 2023). This, in turn, led to increased motivation, commitment, and productivity among team members (Goleman, 2011).

Within the realm of education, research indicated that students with high emotional intelligence exhibited superior abilities in regulating their emotions, resulting in improved academic performance. Furthermore, they demonstrated a greater ability to establish positive relationships with peers and teachers, which subsequently enhanced their interest in learning and acquiring knowledge (Joyce et al., 2021; Puertas-Molero et al., 2020). The benefits of emotional intelligence extended beyond practical matters, playing a significant role in overall happiness and success across various aspects of life.

Unlike cognitive intelligence or personality traits, emotional intelligence had the advantage of being trainable through learning and practice. Various studies confirmed this in contexts such as family, work, and education (Dowling & Barry, 2020; Edara, 2021; Mattingly & Kraiger, 2019; Storey-Hurtubise et al., 2021). To facilitate this, rigorous assessment tools were necessary to provide valid and reliable information about emotional intelligence, both overall and in its various components.

Currently, different measurement tools exist based on various models of emotional intelligence. These models could be divided into two categories: ability models, such as that proposed by Mayer & Salovey (1997), and trait models, such as Goleman's interpersonal and intrapersonal interaction model (Goleman, 1995) and Bar-On's mixed model of Emotional-Social Intelligence (ESI) (Bar-On, 1997). While each model had its distinct characteristics, they shared core elements such as the ability to recognize and differentiate one's own emotions and those of others, the capacity to manage and regulate emotions, and the use of emotions as tools for navigating daily life challenges (Mayer & Salovey, 1997).

For this study, Bar-On's model (1997) was chosen because it was the first to interrelate social and emotional competencies as determinants of emotional intelligence. Bar-On (1997) specifically referred to "social and emotional intelligence," defining it as "a multifactorial set of interrelated emotional, personal, and social skills that influence a person's overall ability to cope with daily demands and pressures."

To develop his model, Bar-On created the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (1997), a self-report test that, in its original version, consisted of 144 items grouped into five factors: Stress Management, Adaptability, General Mood, Interpersonal, and Adaptability. Later, Bar-On (2002) developed the Emotional Quotient Inventory Short (EQ-i:S), a condensed version intended to be easier to complete and use. This version contained 51 items structured into two sections: the first included 45 items divided into five factors—Intrapersonal (10 items), Interpersonal (10 items), Stress Management (8 items), Adaptability (7 items), and Mood (10 items) while the second section included six items measuring positive impressions related to social desirability.

The reliability and validity of the EQ-i:S were confirmed in different studies (Bar-On, 2002; Parker et al., 2011), and the test was adapted for different populations (Ruvalcaba-Romero et al., 2020). In Spain, the adaptation was conducted by with

university students. However, in this study, they only selected four dimensions of the original EQ-i:S, eliminating the 10 items related to mood, arguing that “*Puesto que el análisis de Parker et al. (2011) parte de 35 ítems que son los que mejores propiedades psicométricas muestran, en este estudio partimos de esta validación*”. (López-Zafra et al., 2014, p.26). As a result, no known studies have been conducted with a Spanish sample that assess the reliability and validity of the original EQ-i:S, including the mood factor (Bar-On, 2002).

Nonetheless, researchers in the field agreed on the close relationship between mood and emotional intelligence (Cabras et al., 2020; Dong et al., 2021; Di Fabio & Saklofske, 2021; Edara, 2021; Gavín-Chocano et al., 2020; Jordan et al., 2002; Koçak, 2021; Sfetcu, 2020).

For this reason, in this research we propose three objectives. One. To adapt the EQ-i:S₅ (Bar-On, 2002) questionnaire to the population of Spanish University students and to study its psychometric properties (Bar-On named it EQ-i:S. In this research, to differentiate it from other versions that only contain 4 factors, we call the original questionnaire EQ-i:S₅). This is to determine its dimensionality, test the hypothesis of factorial invariance as a function of gender, study the measure's reliability, and examine evidence of validity. Two, to examine the differences in Emotional Intelligence based on the measurement of each subscale. Three, to evaluate the power of the adapted questionnaire's full measure of Emotional Intelligence (EI) to classify the sample participants into different categories.

To respond to the stated objectives, a non-experimental cross-sectional investigation was carried out. The first objective was answered by performing an instrumental study conducted following the standards required for the construction, adaptation, and development of tests (American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education, 2014). The second and third objectives were answered by conducting a causal-comparative study using inferential techniques and an exploratory study using classification techniques.

2. METHOD

2.1. Participants

A total of 799 students from the University of Oviedo participated in the study, of whom 61,5% (N = 491) were women and 38,5% (N = 308) were men. Regarding academic year distribution, 51,6% of the participants were enrolled in the first and second years in nearly equal proportions (25,2% and 26,4%, respectively). The remaining 48,4% were unevenly distributed between the third (13%) and fourth (35,4%) years.

In terms of academic disciplines, 11,88% (N = 95) were enrolled in Arts and Humanities, 8,76% (N = 70) in Social and Legal Sciences, 58,9% (N = 471) in Sciences, 7,75% (N = 62) in Engineering, and 12,64% (N = 101) in Health Sciences. The age variable exhibited a non-normal distribution. The mean age (M) was 20,78 years, with a standard deviation (SD) of 3,03, a median of 20, an interquartile range of 3, and 25th and 75th percentiles of 19 and 22, respectively.

To meet the previously established objectives, data from four participants were excluded from the analysis. Two of them had only completed half of the items, while the other two provided identical responses to all items. Given that these exclusions represented only 0,50% of the dataset, their removal did not impact on the overall results of the analysis.

With respect to justification for the Collection of Personal Data, in the context of this research, no personal data has been collected as defined in Article 2 of the Personal Data Protection Regulations of the University of Oviedo, approved by the Governing Council Agreement on March 5, 2020. The information obtained is entirely anonymous and does not allow for the direct or indirect identification of participants.

Data collection was conducted during regular class hours within the university premises, with prior authorization from the faculty responsible for the respective courses. Student participation was entirely voluntary, ensuring that they could withdraw at any time without any consequences should they choose not to take part. Additionally, all participants were verified to be of legal age, and their responses were provided freely and anonymously, with no identifying information being recorded.

Since this study does not pose any risk to participants, does not involve the processing of sensitive data, and guarantees complete anonymity, it is considered unnecessary to seek approval from the Research Ethics Committee of the University of Oviedo, in accordance with the applicable regulations.

2.2. Measures

As assessment tools, a questionnaire consisting of two parts was utilized:

A section collecting socio-demographic and academic data, including age, gender, academic year, and field of study. These variables are described in detail in Section 2.1. Participants.

A section containing the EQ-I: Short₅S_U, the questionnaire under validation. This self-report test is an adaptation of the EQ-i:S (Bar-On, 2002), excluding 6 items related to the Social Desirability scale. The final questionnaire consisted of 45 items grouped into five subscales: Intrapersonal (10 items), Interpersonal (10 items), Stress Management (10 items), Adaptability (7 items), and Mood (8 items). The response scale was a 5-point Likert scale (1 = Never, 5 = Always).

The questionnaire provides a measure for each of the five dimensions and a measure of overall EI. Scoring is done by algebraically summing the items within each dimension and across all dimensions. The higher the scores, the better the ability to handle everyday demands and challenges, whereas low scores indicate a higher likelihood of experiencing emotional, social, and/or behavioral problems.

As for the reliability of the questionnaire, internal consistency levels range from ,86 to ,97, and test-retest reliability over a 3-month period ranges from ,70 to ,82 (Bar-On, 2002). Similar results have been found by the researchers referenced in the introduction section. Additionally, all authors have provided support for the validity of the questionnaire.

2.3. Procedure

Faculty directors and professors at the University of Oviedo were contacted to seek their support and authorization for administering the questionnaire. Once approval was obtained, specific dates and times were arranged for visiting classrooms where participating students were present. Upon arrival, the purpose of the study was explained to the students, and their voluntary participation was requested, ensuring complete anonymity. Trained volunteer interviewers conducted the data collection.

The study followed all the mandatory ethical criteria and necessary bureaucratic procedures for this type of research.

2.4. Data analysis

Data analysis was performed in three phases.

First phase. The process of assessing the dimensionality structure of the EQ-i:S₅ began by assessing whether the 5-factor model in a 45-item questionnaire is valid for the sample of Spanish university students. This was done in two ways, by a Semi confirmatory Factor Analysis (sCFA) using Procrustean rotations against a target matrix (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014) and by the Confirmatory Factor Analysis (CFA). Both methods converged that the original model does not fit the data.

Following the required procedure for cross-validation, the sample was randomly divided into two halves. With the calibration sample (n=392), successive Exploratory Factor Analysis (EFA) were performed. The model best fitted by EFA (model M2) has 25 items and is sized on the same five factors as Bar-On's EQ-i:S₅ questionnaire (2002). Model M2 was tested by confirmatory factor analysis (CFA) with the validation sample (n=403). Parker et al. (2011) examined to what extent the moderately correlated 4-factor model fitted better than a one-dimensional model (M4, in this case) and a higher-order model (M3, in this case). We perform this same test. Once the good fit of the M2 model was verified, factorial invariance was examined as a function of sex.

The descriptive study of the items was carried out using IBM SPSS 25. The sCFA was performed using the FACTOR program (V.11.04.02) (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006), which examines the model fit based on the RMSD. If $RMSD < 0,05$, the misfit is trivial, between 0,05 and 0,10, it is moderate, and if $RMSD > 0,10$, the misfit is substantial.

Both the EFA and CFA were done with JASP (V.0.14.1.0). For all EFA, the estimation procedure was Minimum Residuals (Jöreskog, 2003), the number of factors was determined by considering eigenvalues above 1 and the Scree Test, and oblimin rotation was used. The model was evaluated with RMSEA, TLI, and BIC. Satisfactory reference values are $RMSEA \leq 0,06$, $TLI \geq 0,95$ (Hair et al., 2006), and the lower the BIC.

In the CFA, the Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) (DiStefano & Morgan, 2014) estimation method was used. Based on the modification indices, the correlation between some errors was left free. Model fit was examined using the RMSEA, SRMR, and CFI indices, and by the χ^2/df ratio. Satisfactory reference values of the latter three indices were $SRMR < 0,08$, $CFI \geq 0,95$, and $\chi^2/df < 3$ (Schermelleh-Engel et al., 2003). Next, the multi-group CFA according to sex was performed. The deviation of the metric, scalar, and strict invariance models from the configurational invariance model was

examined based on the increase in CFI, RMSR, and RMSEA (Jak & Jorgensen, 2017). If the differences are ,01 or less, indicate equivalent fit.

The reliability of the measure of the resulting scale, EQ-i:S₅-S_U, was then estimated by analyzing internal consistency using Cronbach's standardized alpha and McDonald's ordinal omega. Values greater than ,70 were considered acceptable (Hair et al., 2006).

Finally, once it has been verified that the dimensional structure of the scale adapted for the sample university students is the same as that contained in the original Baron scale, but in which 20 items have been dispensed, it was evaluated to what extent the EQ-i:S₅-S_U questionnaire measures the same construct as the original EQ-i:S₅ questionnaire. In the same way as Bar-On (2002) did, this examination of the evidence of concurrent validity was examined through the correlational analysis between the empirical measures of the factors and of the total scale of both versions, using the correction proposed by Levi (1967). Values of $r \geq ,20$, $r \geq ,50$, and $r \geq ,80$ express a weak, moderate, and strong correlation, respectively.

Second and third phases. The data analysis of the objectives pursued in the second and third phases was performed using IBM SPSS 27. First, the analysis of a two-way (Sex x Course) multivariate factorial layout was performed to examine the differences in EI between both sexes, whether EI undergoes any variation as university students progress in the academic year, and whether there is an interaction between both variables. Because the covariance matrices were heterogeneous (Box's M= 181,66; $p < ,001$), resampling was used to estimate the parameters, and the result was examined using the Wilks Lambda statistic. The analysis was completed by performing a stepwise discriminant analysis (Enders, 2003) to examine which combination of dependent variables is stronger in differentiating between groups of assigned independent variables (Sex and Course), paying special attention to the standardized coefficients and the magnitude and sign of the centroids. The level of significance was $\alpha = ,05$, and the reference values $1 - \beta > ,80$, and partial eta squared (η^2), ,01, ,06 and ,14, small, medium, and large respectively (Ellis, 2010).

Next, a two-stage cluster analysis was performed to assess the strength of the global measure of EI calculated using (EQ-i:S-SU) for identifying participants with different levels of EI. The quality of the clusters was considered Poor, Sufficient, or Good based on the work carried out by Kaufman & Rousseeuw (1990).

Both classification analyses, the discriminant analysis, and the two-stage cluster analysis were performed on a training sample (approx. 50%; n=432), and the result was verified in the verification sample (approx. 50%; n=367).

3. RESULTS

Evidence of validity based on the internal structure and reliability of the scale score. The results are shown in Tables 1, 2, and 3.

The model found by Bar-On (2002) of 45 items and five factors, Model EQ-I:S₅, does not fit the data from the sample of Spanish university participants. Both methods, sCFA and CFA, allow us to conclude with the same result. On the sCFA, the RMSD values were ,107, ,111, ,145, ,089 and ,105 for the Intrapersonal, Interpersonal, Stress, Adaptability, and Mood factors, respectively, indicating a moderate mismatch of the Adaptability factor, and a substantial mismatch in the remaining four factors, with the total mean mismatch being ,112. The initial CFA showed an unsatisfactory fit only in

χ^2/df and in CFI (see Table 2), and although all standardized factor loadings were statistically significant, the item loadings 33, and 39 were very low, ,243 and ,302. The internal consistency examined by Cronbach's Alpha of the factors in the previous order was ,732, ,831, ,840, ,796 and ,850.

A modeling process was then initiated with the calibration sample (n=392) through successive exploratory factor analyses. The adequacy of the data examined using the KMO sphericity test and Bartlett's test was always satisfactory. Based on the descriptive statistics of the items 3 items (items 33, 39 and 17) were eliminated (Model M1). Next, 17 items were successively eliminated, concluding in Model M2. A total of 20 items were eliminated. The EFA concluded that Model M2, sized with five moderately correlated factors consisting of a total of 25 items, is the simplest model and best adjusted. Table 2 shows the change experienced by the fit indices in Models M1 and M2 with respect to Model M0. The CFA with the validation sample (n=403) corroborated a satisfactory fit of the M2 Model [$\chi^2/df=1,007$; ECVI=,970; TLI=,999; SRMR=,053 and RMSEA=,004. The covariance between the residuals of three pairs of items has been restricted (see Kline, 2015). In the same way that Parker et al. (2011) found, the M2 model fitted slightly better than the M3 Model (higher order model) and notably better than the M4 One-Dimensional Model (see Table 2). Table 1 presents the items that comprise the 5 Factors, their descriptive statistics, and the factor loadings of both EFA and CFA in the M2 Model.

	Descriptive statistics					Factor loads; K=25		H1c; K=25	
	M	SD	Asy.	Kur.	^{K=45;T} H1c	^C EFA M2	^V CFA M2	^{K=25;F} H1c	^{K=25;T} H1c
Intrapersonal (M_{B-O} k=10; M_{SU} k=5)									
^A *3. Soy incapaz de expresar mis ideas a los demás	3,66	,95	-,30	-,27	,383	,432	,406	,352	,343
*13. Me cuesta entender cómo me siento	3,53	,96	-,35	-,11	,459	,512	,633	,406	,357
*18. En los últimos años, he logrado poco	3,79	1,02	-,82	,16	,406	,420	,588	,323	,382
*28. Me cuesta expresar mis sentimientos íntimos	3,04	1,10	-,06	-,60	,284	,625	,549	,466	,221
*42. Me cuesta describir mis sentimientos	3,14	1,09	-,16	-,53	,392	,761	,645	,583	,358
Interpersonal (M_{B-O} k=10; M_{SU} k=7)									
2. Me gusta ayudar a la gente	4,23	,82	-1,29	2,37	,446	,642	,565	,551	,433
*7. Soy incapaz de entender cómo se sienten los demás	4,01	1,02	-1,17	1,09	,366	,566	,520	,507	,435
12. Soy bueno para comprender cómo se sienten los demás	3,97	,85	-,83	,78	,388	,674	,546	,586	,430
21. Me importa lo que les pasa a los demás	4,11	,84	-,91	,91	,425	,778	,649	,677	,432
27. Mis relaciones cercanas significan mucho para mí	4,07	,93	-1,06	1,00	,333	,647	,520	,409	,289
32. Soy capaz de respetar a los demás	4,28	1,01	-1,83	3,18	,343	,493	,501	,437	,386
37. Tengo buenas relaciones con los demás	3,90	,92	-,79	,48	,337	,671	,630	,591	,402
Manejo del estrés (M_{B-O} k=8; M_{SU} k=5)									
*4. Es un problema controlar mi ira	3,73	1,07	-,65	-,09	,420	,762	,783	,690	,436
*9. Mi impulsividad crea problemas	3,56	1,14	-,49	-,45	,382	,756	,692	,684	,446
*19. Tiendo a explotar de ira fácilmente	3,75	1,14	-,72	-,23	,465	,787	,933	,713	,471
*24. Tengo fuertes impulsos que son difíciles de controlar	3,72	1,07	-,63	-,21	,500	,748	,862	,672	,535
*29. Soy impulsivo	3,16	1,16	-,16	-,66	,271	,630	,593	,587	,338
Adaptabilidad (M_{B-O} k=7; M_{SU} k=5)									
5. Mi enfoque para superar las dificultades es avanzar paso a paso	3,53	,85	-,26	,10	,369	,494	,406	,430	,442
15. Cuando me enfrente a una situación difícil me gusta recopilar toda la información que pueda al respecto	3,67	,93	-,42	-,14	,388	,616	,633	,537	,347
20. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar resolverlo	3,85	,85	-,69	,65	,452	,728	,588	,638	,451
30. Cuando me enfrente a un problema, miro cada posibilidad y luego decido la mejor manera	3,59	,83	-,21	-,09	,411	,713	,549	,606	,405
35. Al manejar las situaciones que surgen, trato de pensar en tantos enfoques como pueda	3,64	,86	-,29	-,11	,493	,734	,645	,618	,520
Estado de Animo M_{B-O} k=10; M_{SU} k=3									
16. Soy optimista sobre la mayoría de las cosas que hago	3,59	,97	-,45	-,20	,463	,821	,536	,643	,391
26. Estoy satisfecho con mi vida	3,99	,91	-,88	,67	,532	,584	,597	,451	,473
36. Generalmente espero que las cosas salgan bien, a pesar de los contratiempos de vez en cuando	3,67	,93	-,54	,00	,371	,721	,442	,601	,325

Legend. ^A = numbering of the items in EQ-I: S₅ (Bar-On, 2002) * = inverse item; M, SD, Asy. and Kur. = Mean, standard deviation, Asymmetry, Kurtosis; ^{K=45;T}H1c= corrected homogeneity index respectively; ^{T, F}=H1c in the total scale, and H1c in each factor, ^{K=45, K=25}= on the 45-item scale (EQ-I: S₅, in Bar-On, 2002) and on the 25-item scale (EQ-I: S₅-S_U, best-adjusted model in the sample of Spanish university students); ^C= calibration sample (50% approx. n = 392); ^V= validation sample (50% approx. n = 403); EFA M2 and CFA M2= Factorial loadings of M2 in EFA, and Standardized factorial loadings of M2 in CFA, respectively; K= number of items in the tested model; k= number of items in the factor. M_{B-O}, M_{SU}= EQ-I: S₅, Bar-On (2002), and EQ-I: S₅-S_U, respectively.

Table 1. Descriptive statistics of the items of the Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQ-I: S₅; Bar-On, 2002) that make up the questionnaire adapted to the population of Spanish university students, EQ-I: S₅-S_U, and factor loadings of the Model M2 in EFA and CFA

	MODELS	χ^2 (df)	χ^2/df	¹ BIC/ECVI	² CFI/TLI	RMSEA[90%CI]	SRMR			
^T CFA	EQ-I: Short ₅	2965,69(935)	3,17	3,987	,919	,052[,050-,054]	,0700			
^C EFA	M0 (K=45):F=5			-3029,54	,802	,055[,048-,056]				
	M1 (K=42):F=5			-2548,37	,833	,054[,047-,055]				
	M2 (K=25):F=5			-748,54	,907	,050[,041-,053]				
^V CFA	³ M2 (K=25)	263,972(262)	1,007	,970	,999	,004[,000-,020]	,053			
	M3 (K=25)	289,32(264)	1,095	1,023	,993	,015[,000-,030[,055			
	M4 (k=25)	815,441(169)	4,82	2,232	,780	,098[,091-,104]	,124			
^T CFA	M2 (K=25)	405,42(260)	1,559	,675	,982	,031[,021-,031]	,046			
^{T,5} Invariance	M2 Sexo⁴	χ^2 (df)	χ^2/df		CFI	RMSEA[90%CI]	SRMR	Δ CFI	Δ SRMR	Δ RMSEA
	Conf.Invar.	576,23(520)	1,100		,993	,017[,003-,024]	,053			
	Metr.Invar.	635,93(540)	1,177		,988	,021[,013-,028]	,056	,005	-,004	-,003
	Scal. Invar	681,29(560)	1,216		,985	,023[,016-,029]	,055	,003	-,002	,001
	Strict Invar	720,96(590)	1,221		,984	,024[,017-,029]	,058	,001	-,001	-,001

Legend. EQ-I:S₅, Model found by Bar-On (2002), K= 45 items and F= 5 Factors (Sincerity factor has been removed); M0= Request for a 5-factor model with K=45 items in the EFA; M1=Request for a 5-factor model where items 33 and 39 have been eliminated due to having Hlc<.25, and item 17 for having bias and kurtosis >2 and mean>4,5; M2=Best adjusted model where, in addition to the three previous items, another 17 items were sequentially eliminated (items without factor loadings or factor loadings charge<.40, and complex items); M3 = higher order model with five subfactors and one second-order factor; M4=one factor model; ^T=Total sample, N=799; ¹BIC/ECVI = parsimony indices, BIC information criteria in EFA, and ECVI index in CFA respectively; ²CFI/TLI= CFI index in CFA, and TLI in EFA; ³= The covariance between the residuals of three pairs of items has been restricted); ⁴= Boys=308 and Girls=491; ⁵= Configural, Metric, Scalar and strict Invariance, respectively; Δ = Comparison of Increment of the observed value in CFI, SRMR and RMSEA; For the rest, see Table 1.

Table 2. Dimensionality models tested using EFA and CFA of the *Bar-On Emotional Quotient Short Form* (EQ-I: S₅; Bar-On, 2002) in the adaptation process to the population of Spanish university students

The factorial invariance of M2 as a function of sex was then tested. Based on the fit indexes χ^2/df , CFI, RMSEA, and based on the increase in CFI, SRMR, and RMSEA, it could be concluded that there is strong invariance configurational, metric, scalar and strict for boys and girls (see Table 2). Therefore, the items measure the same dimensions with the same structure in Boys and Girls. This property is a prerequisite for empirical scores on each one of the factors to be validly compared and interpreted.

The internal consistency evaluated by Cronbach's alpha test and McDonald's ordinal omega was adequate in Interpersonal, Stress Management, Adaptability, Mood, and on the full-scale measure, and marginally adequate in Intrapersonal (see Table 3).

^{1,2,3} Correlation between EQ-I factors						Evidence of reliability of the EQ-I: S ₅ S _U		
	INTRA	INTER	STRES	ADAPT	MOOD	¹ Total	C.Alpha	McD Ω
INTRA	,634	,330	,209	,227	,322	,628	INTRA	,670
INTER	,457	,805	,220	,350	,244	,706	INTER	,802
STRES	,319	,295	,859	,304	,172	,651	STRES	,854
ADAPT	,357	,462	,361	,732	,356	,665	ADAPT	,786
MOOD	,570	,333	,225	,505	,713	,550	MOOD	,729
Total						,810	Total	,852
								,836

Legend. ¹= Above the diagonal the correlation between the direct scores is represented; ²= under the diagonal the correlation between the latent factors is represented; ³= The correlation between the empirical measures of the factors and the total measure of the EQ-I:S₅ and EQ-I:S₅S_U questionnaires were, in the order in which they are in the Table, ,868; ,955; ,955; ,954; ,859, and ,943. Applying the correction proposed by Levi (1967), the values shown in the main diagonal of the Table are obtained; C.Alpha= Standardized Cronbach's Alfa; McD Ω = McDonalds' Omega ordinal

Table 3. Correlations, and exposition of the calculation of different reliability coefficient *Evidence of validity based on the relationship* entre los factores de EQ-I: S₅S_U, *y on the relationship* EQ-I:S₅S_U - EQ-I:S₅. The results are shown in Table 3.

Based on the relationship between the factors of the EQ-I:S₅S_U. Table 3 shows a weak correlation between the empirical score of the five factors (values between ,209 and ,356) and a moderate correlation between the score of each of them and the total empirical score (values between ,550 and ,665). In the same way that Parker et al. (2011) found, the correlation between the latent factors is moderate (except rStres-Inter=,295). The direction and magnitude of all the correlations indicate that the five factors make up a common underlying construct but without the force to be reduced to a single factor, reinforcing the result found in the study of its dimensionality, and in convergence with the results found by Parker et al. (2011).

Based on the relationship EQ-I:S₅ - EQ-I:S₅S_U. The crude correlation between the same factors of the scale EQ-I:S₅S_U and EQ-I:S₅ were ,868; ,955; ,955; ,954; ,859, and ,943 for Intrapersonal, Interpersonal, Stress Management, Adaptability, and Mood, and the correlation between the total score of both scales ,943. Applying the correction proposed by Levi (1967), slightly lower results are obtained, but equally in a moderate-high and high range. This allows us to conclude that the EQ-I: S₅S_U scale constitutes a reduced scale of the EQ-I:S₅ scale and that it contains the most discriminative items to capture EI variability (in the dimensionality in which the construct is defined in the original questionnaire) in the population of Spanish university students.

Examination of the differences between boys and girls and depending on the academic year

The MANOVA (Sex x Course; 2x4) revealed that the interaction was not statistically significant. Once the model was adjusted (Tarling, 2008), it was concluded that the variability in the response in the set of 5 factors was explained in a statistically significant way by sex [Λ =.075; F=1,083 ($df_1;df_2=15;745$); $p<.,001$; $\eta^2=.075$] and for the course [Λ =.958; F=2,121 ($df_1;df_2=15;2241$); $p=.,007$; $\eta^2=.014$]. Table 4 shows that the magnitude of

the means in the **Intrapersonal, Interpersonal, and Stress Management** variables is greater in girls, and in the **Adaptability and Mood** variables, it is greater in boys. Regarding the course, except for **Mood**, which remains stable, the average of the four remaining factors experiences an upward trend as the academic years progress. Despite this, not all the variables contribute to the differences between the levels of both variables. The discriminant analysis (see Table 4) revealed that the variables that significantly contribute to explaining the differences between boys and girls are, in this order, Interpersonal, Mood, Intrapersonal, and Adaptability. However, the differences observed between the academic courses are only explained in a statistically significant way by the Intrapersonal variable. The joint examination of the sign of the centroids and the standardized coefficients of the variables reveals that boys have higher scores in the Adaptability and Mood variables and girls in the Interpersonal and Intrapersonal variables. These same differences can be seen by observing the means. On the other hand, the Intrapersonal variable allows differentiation only between the first year and the third year. The strength of the relevant variables to discriminate between the groups is greater to distinguish between boys and girls than between academic courses (e.g., in the training sample, they allow 68,4% of boys and girls to classify correctly, and 35,2% of participants in the appropriate course). The result is replicated in the validation sample and the total sample.

Sex	¹ INTRA	INTER	STRES	ADAPT	MOOD	² Totals	² Total _p		
Boys (n=307)	16,57 (3,22)	27,29 (4,21)	17,63 (4,65)	18,36 (3,09)	11,45 (2,28)	91,29 (10,99)	,727 (.088)		
Girls (n=487)	17,53 (3,42)	29,37 (4,23)	18,11 (4,29)	18,24 (3,23)	11,13 (2,20)	94,37 (11,52)	,745 (.093)		
Course									
1º (n=199)	16,26 (3,39)	27,68 (5,22)	17,03 (4,92)	17,86 (3,43)	11,03 (2,40)	89,85 (12,52)	,713 (.099)		
2º (n=211)	17,22 (3,21)	28,60 (3,94)	18,08 (4,37)	18,41 (3,06)	11,34 (2,11)	93,64 (10,17)	,741 (.082)		
3º (n=104)	17,95 (3,43)	29,88 (2,87)	17,92 (3,81)	18,03 (2,86)	11,30 (1,84)	95,09 (8,65)	,753 (.071)		
4º (n=280)	17,45 (3,34)	28,68 (4,27)	18,44 (4,27)	18,59 (3,16)	11,33 (2,34)	94,49 (11,92)	,747 (.097)		
	Discriminant Analysis					Groups centroids			
V.G [Sex]	TS (50% aprox; n=432) [Av=,103; %σ=1; Rc=,306; Λ=,906; χ²=41,87; df=4; p=<,000] C. Sta. [INTER=,811; MOOD= -,541; INTRA=,495; ADAPTA= -,419] Correct classification in TS 68,4%					Boy= -,390	Girl=,246		
	Discriminant Analysis					Groups centroids			
V.G [Course]	TS (50% aprox; n=432) [Av=,034; %σ=1; Rc=,181; Λ=,967; χ²=14,16; df=3; p=,003] C. Sta. [INTRA=1] Correct classification in TS 35,2%					1º= -,290	2º=,051	3º=,261	4º=,064

Legend. ¹=The highest means in each dimension are highlighted in bold; ²=Total_s and Total_p= algebraic sum of the raw measurements in the five dimensions, and algebraic sum of the adjusted measurements in the 5 dimensions (weighted sum); In Discriminant analysis [GV = Grouping variable used in the discriminant analysis (levels); TS= Training sample (in the validation sample, the result is replicated); Av=eigenvalue; % σ = percentage of explained variance; Rc=canonical correlation; Λ =Wilks' Lambda test statistic; C. Sta. = Standardized coefficients of the relevant variables in the discrimination of the 2 and 4 groups;]. For the rest, see Table 1

Table 4. Descriptive statistics of the five dimensions and the total measurement of the EQ-I: S_S-S_U depending on the variables sex and course, and summary of the results of the discriminant analysis

Evaluation of the strength that the total measure of EI must classify the sample participants into different categories.

In all the published works in which the EQ-I: Short questionnaire (Bar-On, 2002) is used, the *calculation* of a total measure of EI is proposed. This measure has been calculated using the algebraic sum of the score obtained in each one of the factors. However, the factors have a different number of items; thus, the factors with more items have a greater weight in the sum. In this paper, we propose calculating the total measure as a weighted sum as follows. The sum of the items in each factor is divided by the total sum possible in the factor. Because

there are five factors, the previous result is multiplied by ,20. Afterwards, the value obtained from the five factors is added algebraically. The maximum value of the total measure in IE will be 1 (see Table 4). When comparing the measurements of each factor, it can be done directly with algebraic addition or with the result of this calculation. The result of the statistical analysis will be identical. But when examining the total score in EI, it must be done this way to give equal weight to the five dimensions that make up the construct.

The result of the two-stage cluster analysis is conclusive. The quality of the classification reaches a value of 0,7, good, in the terminology of Kaufman & Rousseeuw (1990), which means that the data provides reasonable or strong evidence of the structure of the conglomerates. The total measure of EI allows dividing the sample of participants into three clearly differentiated clusters called high, medium, and low levels in EI. The MANOVA (Cluster:3) revealed that the size of the effect of the variable that defines the cluster is very high [Cluster: $\Lambda=,200$; $F=177.32$ ($df_1;df_2=10;1432$); $p=,001$; $\eta^2= ,416$], and all the variables were statistically significant with $\eta^2=,306$; ,284; ,346; ,354 and ,356 respectively for Intrapersonal, Interpersonal, Stress Management, Adaptability and Mood. However, the MANOVA (Cluster x Sex: 3x2) revealed that the interaction was marginally statistically significant [Cluster x Sex: $\Lambda=,976$; $F=1,751$ ($df_1;df_2=10;1426$); $p=,065$; $\eta^2= ,012$]. Therefore, it is possible to conclude that the total measure of EI allows differentiating the participants in an EI gradient, but a total measure does not allow describing the EI of the participants; that is, it is necessary to know the measure in the five dimensions. In the average levels of IE, boys and girls have an equivalent score, however, the composition of IE is not the same at this profile level, and the non-ordinal interaction explains this. In average IE, women are superior to men in Interpersonal and only slightly superior in Intrapersonal, but men have superior Adaptability and Mood. Although the Stress Management variable is important, it does not add content to the explanation of the observed interaction (see Figure 1).

4. DISCUSSION

The dimensionality of the emotional intelligence (EI) construct, as represented in the original EQ-I:S₅, is fully captured in our sample of university students through the 25 items derived from our study, forming the complete set of items for the EQ-I:Short₅-S_U scale. The discrepancy between our findings and those of similar studies may be attributed to our decision to retain the five factors and 45 items of the original EQ-I:S₅, including the Mood factor, while most other studies have excluded it.

However, we have recognized the significance of the emotional intelligence component, Mood, identified by Bar-On (2002), and the associated impact of emotions on our lives. This underscores the need for measurement scales like the EQ-I:Short₅-S_U, which includes the environmental dimension considered in our work. Moving beyond the original EQ-I:S₅ validation, our study aimed to investigate specific aspects of emotional intelligence from two perspectives: overall scores and scores by factors.

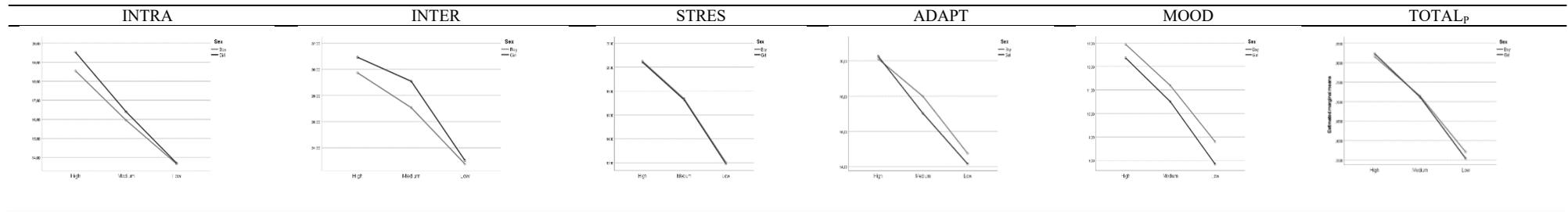


Figure 1.- In each factor, representation of the score in the three EI profiles of each sex. [High level in IE (Cluster 1; n=283; 39,1%); Medium level in IE (Cluster 2; n=355; 49,1%); Low level in IE (Cluster 3; n=85; 11,8%)]

Regarding overall scores in relation to the academic year and the age of the students, our findings indicate that, except for Mood, which remains stable, the average scores for the other four factors show an upward trend as students' progress through their studies. This suggests that emotional intelligence evolves over time. These findings are in line with Azpiazu et al., (2022), which demonstrated that people experience increased life satisfaction over time due to better adaptation to their environment, resulting from positive changes in their emotional intelligence. When examining emotional intelligence scores by gender, we observe distinct gradients. For instance, men tend to have higher average scores than women across both individual factors and the three levels of general EI established by cluster analysis. These results align with Ahmad et al., (2009), who found that men exhibited higher emotional intelligence compared to women, but contrast with studies suggesting greater emotional intelligence among women (D'Amico & Geraci, 2022; Kitsios et al., 2022;). The notion that women possess higher emotionality may stem from the social roles traditionally attributed to them, which suggest they are better at expressing emotions, considering both their own and others' emotions, and exhibiting greater affection and emotional sensitivity. This view of female emotional dominance may be influenced by gender stereotypes that have historically ascribed superior emotional perception and management capabilities to women (Joulaei et al., 2022).

Conversely, men are raised in societal contexts where emotionality often conflicts with gender expectations (Weerasinghe & Delgoda, 2021), leading them to suppress emotions associated with sadness, guilt, fear, and vulnerability (Eagly, 1987). Fortunately, societal norms and gender roles are evolving to be more egalitarian, which is blurring these differences (Azpiazu et al., 2022). Recent studies in emotional intelligence have shown no significant gender differences (Ali et al., 2021; Tommasi et al., 2023), highlighting the need for further research to clarify the relationship between sex and emotional intelligence. Given these findings, emotional intelligence should not only be evaluated based on the overall score but also in terms of the composition of the different clusters and the specific subfactors contributing to the overall score. Two individuals may have similar overall emotional intelligence scores but may possess different profiles based on the specific factors making up their scores. The variability in the factors contributing to high emotional intelligence was also observed by MacCann et al., (2020), who found that different emotional skills mechanisms result in more positive or negative emotional experiences. For example, a greater emphasis on empathy can influence how individuals perceive and interact with others, even if their overall emotional intelligence score is like those with lower empathy scores. This suggests that behavior towards others can vary depending on specific emotional skills.

Martínez-Marín et al., (2021) identified differences between men and women in global emotional intelligence factors. Women tend to score higher in emotional awareness, empathy, and interpersonal relationship skills, while men excel in self-confidence, optimism, adaptability, stress tolerance, assertiveness, and impulse control. Xu et al., (2019) suggested that men are more adept at emotional regulation, while women excel at recognizing and expressing emotions. These results urge us to reflect on the importance of obtaining reliable assessment tools that provide a comprehensive profile of emotional intelligence, revealing the weight of each factor in determining overall EI scores. This enables individuals to adapt more effectively to their personal, professional, or life circumstances and foster positive emotional relationships. Since emotional intelligence is not fixed, but can be learned and developed, individuals can work to enhance specific factors if they are lacking.

It is essential to further investigate the lack of consensus on the influence of sex on emotional intelligence. One hypothesis we propose is that, given ongoing social and cultural changes related to gender, we must shift our focus from biological differences between sexes to consider the complexities of gender. However, this shift presents challenges due to the multiple existing perspectives. Regardless, the key requirement remains the availability of reliable assessment instruments. Our contribution lies in the EQ-I:Short₅-S_U questionnaire, which has demonstrated reliability and validity for studying emotional intelligence among Spanish university students, as its dimensional structure is consistent for both men and women. The questionnaire's content encompasses the five factors that make up emotional intelligence.

Moving forward, it is crucial to explore and refine our understanding of emotional intelligence and its relationship with various factors, such as gender, age, and cultural influences. By investigating the specific components of emotional intelligence, we can gain insights into how individuals' emotional skills and abilities contribute to their overall well-being and success. Additionally, it is vital to consider the implications of emotional intelligence in different contexts, such as education, workplace settings, and personal relationships. Understanding how emotional intelligence manifests in these domains can provide valuable insights for developing targeted interventions and strategies to enhance emotional skills and promote positive outcomes.

In conclusion, our study highlights the importance of emotional intelligence and its multidimensional nature. The EQ-I:Short₅-S_U questionnaire offers a reliable and valid tool for assessing emotional intelligence in Spanish university students. By recognizing the specific subfactors contributing to emotional intelligence and considering the influence of factors such as gender and age, we can deepen our understanding of this construct and its implications for individuals' lives. Continued research in this field will contribute to our knowledge and guide interventions to promote emotional well-being and foster positive social interactions. Future research should address the limitations of our study and expand its scope. By involving larger, more diverse samples that encompass a range of age groups and cultural backgrounds, not just university students, we can gather a broader range of perspectives and better understand the nuances of emotional intelligence across different populations. Longitudinal studies could also provide insights into the developmental trajectories of emotional intelligence and its evolution over time.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that they have no potential conflicts of interest regarding the authorship of this research and/or the publication of this article

BIBLIOGRAPHY

- Ahmad, S., Bangash, H. & Khan, S.A. (2009). Emotional intelligence and gender differences. *Sarhad Journal of Agriculture*, 25(1), 127-130.
- Ali, A., Saleem, N. & Rahman, N. (2021). Emotional Intelligence of University Students: Gender Based Comparison. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 255-265.
- American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.

- Azpiazu, L., Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A. et al. (2023). Perceived emotional intelligence and subjective well-being during adolescence: The moderating effect of age and sex. *Current Psychology*, 42, 31.048-31.063. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04128-1>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional-Social Intelligence (ESI) model*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *Emotional Quotient Inventory: Short form (EQ-i:S)*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, Suppl, 13-25.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Cabras, C., Sechi, C. & Loi, G. (2021). Addictive internet behaviors: The role of trait emotional intelligence, self-esteem, age, and gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 409-417. <https://doi.org/10.1111/sjop.12698>
- Cherniss, C. & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective*. American Society for Training and Development.
- D'Amico, A. & Geraci, A. (2022). Sex differences in emotional and meta-emotional intelligence in pre-adolescents and adolescents. *Acta Psychologica*, 227, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103594>
- Di Fabio, A. & Saklofske, D.H. (2021). The relationship of compassion and self-compassion with personality and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 169, Article 110.109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110109>
- DiStefano, C. & Morgan, G.B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Dong, Y., Xu, J., Zhang, Y. & Huang, S. (2021). Emotional intelligence and its effects on subjective well-being among college students in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 700160.
- Dowling, K. & Barry, M.M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3.249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203781906>
- Edara, I.R. (2021). Exploring the relation between emotional intelligence, subjective wellness, and psychological distress: A case study of university students in Taiwan. *Behavioral Sciences*, 11(9), 124. <https://doi.org/10.3390/bs11090124>
- Ellis, P.D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761676>
- Enders, C.K. (2003). Using the expectation maximization algorithm to estimate coefficient alpha for scales with item-level missing data. *Psychological Methods*, 8(3), 322-337. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.3.322>
- Ferrando, P.J., & Lorenzo-Seva, Urbano. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1.170-1.175. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gavín-Chocano, Ó., Molero, D., Ubago-Jiménez, J.L. & García-Martínez, I. (2020). Emotions as predictors of life satisfaction among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9.462. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249462>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 89(3), 78-90.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Pearson Prentice Hall. Imprint Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Jak, S. & Jorgensen, T.D. (2017). Modeling variance and covariance components in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 22(3), 477-490. <https://doi.org/10.1037/met0000094>

- Johennesse, L. & Pressley, G. (2022). The Influence of Emotional Intelligence in the Workplace Environment: A Literature Review. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 2(11), 695-698.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J. & Hooper, G.S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195-214. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00046-3)
- Jöreskog, K.G. (2003). Factor analysis by least-squares and maximum likelihood methods. In J.A.L. Hagenaars (Ed.). *Applied latent class analysis* (pp. 89-106). Cambridge University Press.
- Joulaei, H., Fathi, F., Rakhshani, T., Nazari, M., Hosseinkhani, Z. et al. (2022). Gender Differences in the Effect of Resilience Training on Emotional Intelligence in At-Risk Students in Shiraz, Iran. *International Journal of High-Risk Behaviors and Addiction*, 11(2), e121942. <https://doi.org/10.5812/ijhrba-121942>
- Joyce, A.T., Latif, H.A., Rahaman, M.M. & Saha, H. (2021). The Impacts of Emotional Intelligence on Individual Performance and Work-Life Balance: A Conceptual Exploration. *International Journal of Academic Research in Accounting Finance and Management Sciences*, 11(11), 801-812. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARAFMS/v11-i3/10990>
- Kaufman, L. & Rousseeuw, P.J. (1990). *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.2307/2532178>
- Kitsios, F., Papageorgiou, E., Kamariotou, M., Perifanis, N.A. & Talias, M.A. (2022). Emotional intelligence with the gender perspective in health organizations managers. *Heliyon*, 8(11), e11488. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11488>
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4.^a ed.). Guilford Press.
- Koçak, O. (2021). Does Emotional Intelligence Increase Satisfaction with Life during COVID-19? *The Mediating Role of Depression. Healthcare (Basel)*, 9(11), 1.529. <https://doi.org/10.3390/healthcare9111529>
- Levi, M. (1967). Correlation and regression. In A. Levi (Ed.). *Algebra for college students* (pp. 337-358). Prentice-Hall.
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M. & Berrios-Martos, M.P. (2014). Adaptación y validación al español del EQ-i (Short Form) en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M. & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martínez-Marín, M.D., Martínez, C. & Paterna, C. (2021). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through age. *Current Psychology*, 40, 4.205-4.218.
- Mattingly, V. & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J.D. & Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Nabih, Y. Massoud, H, Rami M. Ayoubi, R. & Crawfordet, M. (2023). A revisit to the role of gender in moderating the effect of emotional intelligence on leadership effectiveness: A study from Egypt. *Cogent Business & Management*, 10, 2215078. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2215078>
- Parker, J.D.A., Keefer, K.V. & Wood, L.M. (2011). Toward a brief multidimensional assessment of emotional intelligence: Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. *Psychological Assessment*, 23(3), 762-777. <https://doi.org/10.1037/a0023289>
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. & González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.

- <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Orozco-Solis, M.G. & Bravo-Andrade, H.R. (2020). Propiedades Psicométricas de la Versión Corta del Inventario de Inteligencia Emocional (EQi-SF) en Población Mexicana. *Persona*, 23(2), 57-71. [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).4885](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).4885)
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Sfetcu, N. (2020). *Emotions and emotional intelligence in organizations*. Drobeta Turnu Severin: MultiMedia Publishing.
- Storey-Hurtubise, E., Forristal, J., Henning, C. & Parker, J. (2021). Developing emotional and social competencies in children: Evaluating the impact of a classroom-based program. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 257-270. <https://doi.org/10.1177/08295735211051825>
- Tarling, R. (2008). *Statistical Modelling for Social Researchers: Principles and Practice (Social Research Today)*. Routledge.
- Tommasi, M., Sergi, M.R., Picconi, L. & Saggino A. (2023) The location of emotional intelligence measured by EQ-i in the personality and cognitive space: Are there gender differences? *Frontiers in Psychology*, 13, 985847. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985847>
- Weerasinghe, T. & Delgoda, L. (2021). Gender differences in emotional intelligence: Moderating role of organizational culture. *International Journal of Business and Management Invention*, 10(6), 59-82.
- Xu, X., Liu, W. & Pang, W. (2019). Are emotionally intelligent people more creative? A meta-analysis of the emotional intelligence–creativity link. *Sustainability*, 11(21), 6.123. <https://doi.org/10.3390/su11216123>

Efecto de la retroalimentación entre pares apoyada por tecnologías de seguimiento en el aprendizaje autorregulado

Effect of peer feedback supported by monitoring technologies on self-regulated learning

Laia Lluch Molins¹, Elena Cano García²

¹ Universitat de Barcelona laia.lluch@ub.edu

² Universitat de Barcelona ecano@ub.edu

Recibido: 26/1/2024

Aceptado: 18/12/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Elena Cano García
Facultad de Educación
Universidad de Barcelona
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Resumen

Uno de los grandes retos de la Educación Superior continúa siendo promover el aprendizaje autorregulado y la competencia de aprender a aprender. El feedback entre iguales puede constituir una estrategia que contribuya a la autorregulación, pero se necesitan diseños pedagógicos que permitan al estudiantado comprender cómo mejorar sus procesos de aprendizaje y la tecnología puede jugar un rol relevante para lograr este propósito. El objetivo de este estudio es analizar los efectos de la implementación de una tarea compleja e iterativa diseñada para estimular la autorregulación, sometida a dos ciclos de feedback entre iguales y realizada en línea con el apoyo de tecnologías de monitoreo. Los resultados de la experiencia, desarrollada con estudiantado del Grado de Maestro de Educación Primaria, muestran un incremento de la autorregulación del aprendizaje para todos/as; por lo tanto, asociada a la tarea y especialmente para quienes han empleado las tecnologías digitales de monitoreo. Se discuten, en consecuencia, los beneficios y los retos del uso de las tecnologías de monitorización digital en el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

Palabras clave

Proceso de Aprendizaje, Enseñanza Superior, Evaluación Formativa, Formación de Docentes, Digitalización

Abstract

One of the main challenges in higher education continues to be promoting self-regulated learning and the competence of learning to learn. Peer feedback could be a strategy that contributes to self-regulation, but pedagogical designs are needed to help students understand how to improve their learning processes, and technology can play a significant role in achieving this purpose. The aim of this study is to analyze the effects of implementing a complex and iterative task designed to stimulate self-regulation, subjected to two cycles or loops of peer feedback, and conducted online with the support of monitoring technologies. The results of the experience, conducted with students in the Primary Education University Degree, show an increase in self-

regulated learning for all, particularly associated with the task, and especially for those who used digital monitoring technologies. Consequently, the benefits and challenges of using digital monitoring technologies in the development of self-regulated learning are discussed.

Key Words

Learning Processes, Higher Education, Formative Evaluation, Teacher Education, Digitization

1. INTRODUCCIÓN

La contribución de las tecnologías a los procesos de aprendizaje ha sido largamente analizada. Lejos de visiones falsamente esperanzadoras, la literatura ha señalado sus limitaciones y sesgos en el campo de la educación. Recientemente, Area y Adell (2021) han mostrado una visión crítica cuestionando hasta qué punto las tecnologías son disruptivas o se emplean como recurso de soporte a metodologías tradicionales y en qué medida las competencias digitales se conciben como microhabilidades y no desde una visión holística. Por su parte, Bartolomé et al. (2019) alertan de la falta de teorías del aprendizaje y de marcos pedagógicos claros subyacentes en ciertas propuestas de empleo de las tecnologías, especialmente en las vinculadas a la personalización del aprendizaje. Esta falta de sustento pedagógico es también asumida por Castañeda et al. (2022) respecto a los entornos personales de aprendizaje. Así pues, la necesidad de una mayor alfabetización digital al servicio de diseños pedagógicos fundamentados es reclamada por Sánchez et al. (2021).

En particular, muchas son las voces que han reclamado un uso de las tecnologías digitales para la evaluación. Bhagat y Spector (2017) indican que las tecnologías se emplean básicamente para el procesamiento de datos, la automatización de calificaciones y la mejora de la carga de trabajo del profesorado. De modo análogo, Gros y Cano (2021) determinan que, cuando se refieren a los procesos de evaluación, las tecnologías suelen estar más vinculadas a la facilidad en el almacenamiento y la gestión de datos que propiamente en el valor añadido que podrían tener para los procesos de aprendizaje. Sin embargo, numerosas voces (Chou y Zhou, 2020; Deeley, 2018 y Li y Zhang, 2021) reclaman que no se empleen con el propósito de agilizar y automatizar procesos tradicionales sino de proponer una verdadera evaluación formativa que fomente la autorregulación y la agencia del estudiantado, dada la evidente relación existente entre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje (Panadero et al., 2018).

El diseño de la propuesta de evaluación es, pues, lo relevante, no la tecnología en sí (Bennett et al., 2017). En este sentido la JISC (2022) ha reclamado que el papel de las tecnologías en los procesos de evaluación debiera ser: (a) ayudar a los estudiantes a entender los criterios de calidad de las tareas que deben realizar; (b) apoyar las necesidades personalizadas de los alumnos; (c) generar una comunidad de aprendizaje que mantenga la motivación; y (d) gestionar la carga de trabajo del estudiantado y del profesorado de forma eficaz.

Sin embargo, los tres primeros aspectos parecen lejos de conseguirse puesto que:

(a) No se dispone de muchas evidencias del empleo de la tecnología para la apropiación de los criterios, que es el primer principio que caracteriza las buenas prácticas de evaluación según Nicol y MacFarlane-Dick (2006). Únicamente propuestas como la de

Graham et al. (2022) exploran recientemente la aportación de las tecnologías a esta fase imprescindible para el desarrollo del juicio evaluativo y la mejora del rendimiento (Panadero et al., 2019).

(b) Falta una verdadera personalización del aprendizaje. Bartolomé et al. (2019) alertan de que estos procesos de personalización con apoyo tecnológico suelen adolecer de la falta de un marco pedagógico claro. El establecimiento de itinerarios para cada estudiante (Bates, 2015) ha de explicitar desde qué modelo pedagógico se realiza y procurar una evaluación flexible, alejada de la evaluación “industrial” donde todos realizan el mismo tipo de prueba al mismo tiempo, incluso con las posibilidades de la tecnología.

(c) Se crean comunidades, pero “al margen” de las propuestas institucionales. Entre los retos que las instituciones enfrentan, Esteve-Mon et al. (2022) rescatan la creación de comunidades de práctica tanto para mejorar la comunicación como, especialmente, para desarrollar la formación.

Más concretamente, con relación a la retroacción o feedback, el valor añadido que las tecnologías pueden aportar no solo a los procesos cognitivos, sino también a los metacognitivos y emocionales que intervienen en los procesos de autorregulación y cómo apoyan a los procesos por los cuales el estudiantado da información a la información que recibe parece ser todavía una “caja negra” (Lui y Andrade, 2022) Por lo tanto, varios siguen siendo los retos existentes puesto que parece producirse todavía un desfase entre los hallazgos de la investigación y la práctica evaluativa y de feedback.

La investigación en evaluación ha constatado la relevancia de una evaluación formativa, auténtica (Dawson et al., 2021), continuada (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017) y participada (Panadero et al., 2019). Para ello resulta necesario crear situaciones de aprendizaje que fomenten la participación activa del alumnado; ofrecer soporte y guía; comunicar las razones y finalidades de realizar una determinada tarea; dialogar con el estudiantado sobre los procesos de feedback; y modelar la apropiación e integración del feedback o proponer actividades donde el estudiantado deba explicitar cómo ha usado el feedback recibido en anteriores tareas (Winstone et al., 2017).

Una estrategia particularmente valiosa es el feedback entre iguales (Boud y Molloy, 2013; Huisman et al., 2018) puesto que parece generar aprendizajes más significativos (Li y Zhang, 2021). Además de permitir mejorar la tarea (Baughan, 2020), fortalece el pensamiento crítico (Nicol et al., 2014) y la alfabetización evaluativa (Ducasse y Hill, 2018; Hoo et al., 2022). Panadero et al. (2023) constatan que la capacidad de coevaluar depende tanto de factores intrapersonales, como la motivación o la autoeficacia, como de factores interpersonales, como la confianza en el evaluador/a. Por ello alertan de la necesidad de diseñar cuidadosamente procesos explícitos de fortalecimiento del juicio evaluativo, de modo que fomenten esta capacidad en todo el estudiantado, estimulando su agencia (Stenalt y Lassesen, 2022). En esta línea, Yoshida et al. (2023) también demuestran que tanto el juicio evaluativo como los resultados del aprendizaje, mejoran arbitrando procesos de coevaluación formativa.

Sin embargo, Alemdag y Yildirim (2022) no hallan un impacto significativo en el empleo de la tecnología para mejorar los procesos de apropiación del feedback propios del aprendizaje autorregulado, el cual requeriría una planificación intencional. Es decir, el fomento de la autorregulación del aprendizaje se tiene que promover mediante secuencias didácticas que incidan en el proceso cíclico de Zimmerman (2001) y que fortalezcan las habilidades para la planificación, el monitoreo y la autorreflexión. Dichas secuencias deben integrarse en las tareas ordinarias y en los escenarios o plataformas

disponibles. En este sentido, García-Peñalvo et al. (2020) sugirieron, en contexto de pandemia, utilizar las plataformas de las que cada Universidad dispusiera. Más allá de su empleo por su facilidad de acceso o por la privacidad de datos que garantiza el hecho de que se trate de la plataforma oficial de la institución, se puede intentar que los Learning Management System (LMS, en adelante) superen su visión de enseñanza tradicional, donde el profesorado sigue siendo quien edita, da permisos, entre otros, y aprovechen todas sus funcionalidades para crear comunidades de aprendizaje y estimular la autorregulación del aprendizaje.

Por ello, dado que Moodle es, por una parte, el LMS más frecuente en la enseñanza superior (Altinpulluk y Kesim, 2021; Gamage et al., 2022) y el que poseen la mayor parte de instituciones universitarias de nuestro entorno, se decidió crear una secuencia con las herramientas disponibles en Moodle, concretamente hacerla pivotar en la herramienta Taller, que permite la evaluación entre iguales.

2. METODOLOGÍA

Esta contribución corresponde a una investigación (“Análisis de los efectos de la provisión de feedback soportado por tecnologías digitales de monitoreo sobre las competencias transversales”, referencia: PID2019-104285GB-I00) de mayor envergadura que estudia los efectos de las tecnologías de monitoreo digital en la autorregulación del estudiantado. Se diseñó una secuencia didáctica específica apoyada en herramientas de instrucción a través de Moodle para promover la capacidad de autorregulación del aprendizaje en varios grados universitarios de la Universidad de Barcelona.

Siguiendo los principios de los procesos de feedback entre pares, se creó en la secuencia una propuesta de coevaluación en línea, integrada y validada en el contexto de tareas complejas (Ibarra-Sáiz et al., 2020). El diseño de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje se basó en el modelo cíclico trifásico de Zimmerman (2001), y se midió con el cuestionario Deep Learning Strategies (DLS-Q) a modo de pre y post test (Panadero et al., 2021), administrado al inicio y final de la asignatura. Se contó con la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona, que aseguró la protección de los datos y los derechos de los participantes mediante consentimiento informado.

Se presentan resultados relacionados con una experiencia en la Facultad de Educación. Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

1. Estudiar el progreso en las estrategias de autorregulación del aprendizaje que se produce en el marco de la experiencia de evaluación entre iguales soportada con tecnologías de monitoreo.
2. Investigar si existe alguna relación entre la calidad de la tarea (calificaciones otorgadas por el docente) y la capacidad de autorregulación del aprendizaje (resultados del cuestionario sobre estrategias de autorregulación).

2.1. Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en una de las asignaturas de primer curso de carácter obligatorio, “Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente”

(Grado de Maestro de Educación Primaria). La propuesta se llevó a cabo a lo largo del segundo semestre del curso 2021-2022 (febrero-junio de 2022), con un total de 53 estudiantes (12 de sexo masculino y 41, femenino).

Contemplando los objetivos específicos de la asignatura, se plantea que el estudiantado elabore en grupo (4-6 miembros), a medida que transcurre la asignatura, una Programación o Planificación Didáctica que tenga como enfoque favorecer la integración curricular en un centro educativo y curso específico. Esta propuesta está dividida en dos fases, antes de la entrega final. A medida que se va avanzando en el diseño de la programación didáctica, puede que se vean en la necesidad de replantear y modificar algunos de los avances anteriores; por lo que es importante que también se vaya narrando el replanteamiento que se va haciendo antes de la entrega final. Además de elaborar la tarea, el estudiantado asume también el rol de evaluador (véase Figura 1), con lo que evalúa la tarea de otro grupo de trabajo, de manera no recíproca, y reflexiona e integra el feedback recibido por un igual. Este emparejamiento se lleva a cabo de manera individual (alumno/a – alumno/a) y anónima, pero no recíproca, y se mantiene a lo largo de los dos ciclos o loops de los que se compone la tarea.

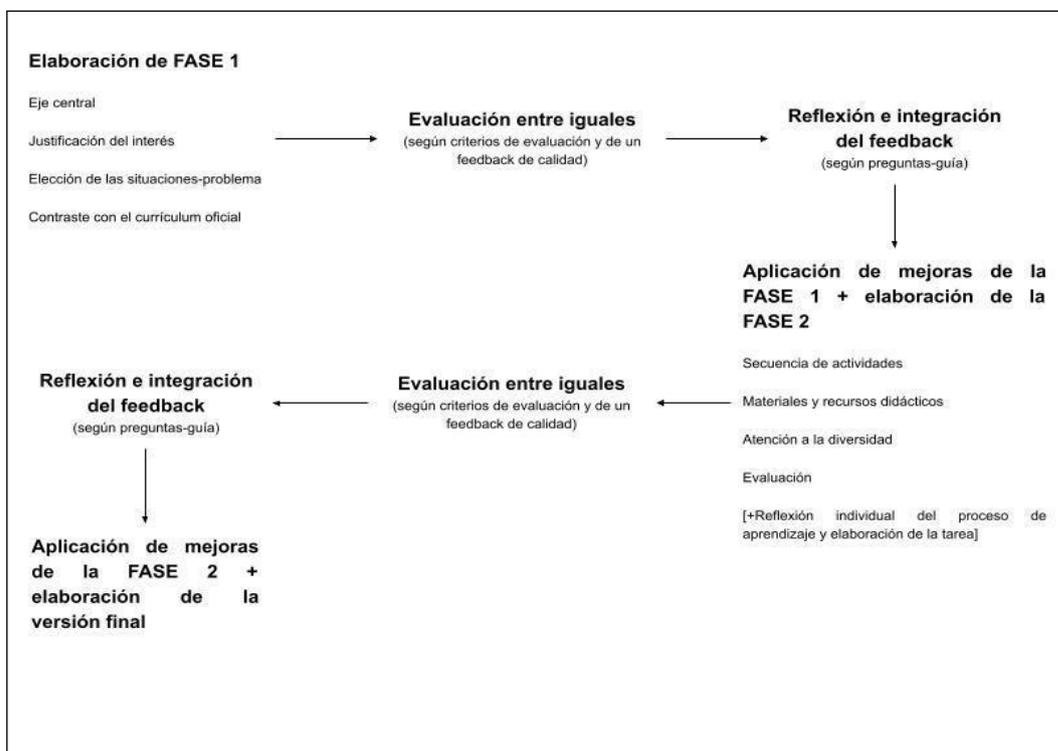


Figura 1. Ilustración del proceso de desarrollo de la tarea

A la hora de evaluar la tarea de un compañero o compañera, el alumnado debe realizar la evaluación con honestidad y rigor, intentando decir cuáles son los puntos fuertes del trabajo, por qué lo son y cómo mantenerlos y cuáles son los puntos débiles, por qué y cómo superarlos.

Por lo que respecta a la evaluación de la tarea del estudiantado, el profesorado evalúa el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siguiendo los criterios compartidos con el estudiantado, tanto en lo que respecta a la tarea como a la calidad del feedback provisto y, finalmente, otorga un feedback cualitativo.

2.2. Diseño de la intervención

En el marco de la presente experiencia, se diseñó una secuencia didáctica específica en Moodle para promover la autorregulación del aprendizaje en varios grados universitarios. En esta secuencia se incluyó un proceso de retroalimentación entre pares y se integró en una tarea compleja y de calidad en línea. Una tarea compleja es aquella que implica la activación de los conocimientos, la gestión de distintos tipos de contenidos disciplinares y la ejecución de diferentes competencias (Monereo, 2003). Por su parte, una tarea de calidad, siguiendo a Ibarra-Sáiz et al. (2020), es participada por el estudiantado y permite su implicación y agencia y se acompaña de feedback.

La secuencia incorpora, además, dos propuestas tecnológicas: un tablero de datos y un chatbot. Por una parte, si bien hay bastantes estudios sobre el papel de las analíticas de aprendizaje (learning analytics), se ha prestado poca atención a los problemas críticos relacionados con la adopción de prácticas de monitoreo tecnológico en contextos de aprendizaje, tales como la naturaleza de los datos y las inferencias que se hacen en base a ellos, o el uso de los datos relevantes para las y los estudiantes (Gros y Cano, 2021). Es por ello que el proyecto de investigación propone el desarrollo de un soporte tecnológico con información proveniente de las actividades del Campus Virtual (tablero o *dashboard*) (Lluch y Cano, 2023). Tal y como apuntan las autoras, la limitación actual es que existen muy pocos estudios que analicen cómo se pueden utilizar las analíticas de aprendizaje adecuadamente para desarrollar intervenciones para promover la retroalimentación a nivel de proceso, y para brindar retroalimentación de calidad (Gros y Cano, 2021). Para la implementación del *dashboard*, se descargaron los datos de la secuencia didáctica de Moodle (*logs*) y mediante un algoritmo específico se creó un tablero de manera personalizada para cada estudiante, al que únicamente tenía acceso él o ella. Además, este tablero ofrece mensajes acompañados de algunas preguntas-reflexivas a modo de pautas para la autorreflexión, siendo estas una fuente de feedback que beneficie así los procesos metacognitivos del estudiantado (Jivet et al., 2018).

Por otra parte, se diseñó también un *chatbot* (Eduguía), creado mediante un proceso sistemático de co-diseño con estudiantes (Durall et al., 2022), con el propósito de constituir un recurso para el andamiaje del aprendizaje autorregulado y la competencia de aprender a aprender. Los *chatbots* son programas diseñados para interactuar con los usuarios de una manera similar a la humana, respondiendo preguntas y realizando tareas en un área específica. Concretamente, el *chatbot* busca estimular el aprendizaje autorregulado y la competencia de aprender a aprender, atendiendo que persigue promover el desarrollo de acciones específicas del estudiantado para monitoreo de las diferentes fases de la autorregulación, y para el empleo y reflexión del feedback recibido una vez terminada la fase de evaluación entre iguales. En este caso, el *chatbot* a partir del establecimiento de preguntas de partida realizadas por la herramienta, inicia un debate o conversación *chatbot*-estudiante para apoyar la fijación de metas, la gestión del tiempo, el empleo de recursos, etc.

Ambas herramientas se construyen en términos de apoyar los procesos de autorregulación. Específicamente, a nivel metodológico para el proyecto de investigación se han establecido dos agrupamientos aleatoriamente: grupo control (GC), donde los estudiantes realizan la tarea sin soporte de las tecnologías digitales de monitoreo, y grupo experimental (GE), el cual tiene acceso a las herramientas de monitoreo y puede aportar

a la mejora de la capacidad de autorregulación con el soporte del *chatbot* y las analíticas de aprendizaje con el *dashboard*.

Las funcionalidades de Moodle que se han empleado en el marco de la secuencia didáctica diseñada, y en función de las fases de autorregulación del aprendizaje siguiendo el modelo cíclico de las 3 fases de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2001), son las siguientes (véase Figura 2):



Figura 2. Secuencia didáctica de aprendizaje con las funcionalidades de Moodle

A lo largo de esta secuencia didáctica, y partiendo de los objetivos del proyecto de investigación, el estudiantado que pertenece al GE tiene acceso desde el inicio de la experiencia al *chatbot* Eduguía (icono de robot de color verde) y entre el primer ciclo o loop de feedback y el segundo tiene acceso al *dashboard*.

2.3. Análisis de los datos

Los cuestionarios de autopercepción para valorar la capacidad de autorregulación del estudiantado se administraron con UB-Forms, un software al amparo de la institución. Se abordaron todos los procedimientos de Investigación e Innovación Responsable (RRI), así como el código de buenas prácticas de investigación de la Universidad de Barcelona. Se solicitó inicialmente el consentimiento informado a todos los participantes.

Se realiza una exploración descriptiva de los datos para ver su distribución y comportamiento a partir de un análisis estadístico descriptivo, según el valor mínimo y máximo, la media, la mediana, la desviación estándar, entre otros; y un análisis comparativo (prueba de Levene y d de Cohen) para comparar las medias de la muestra.

Los estadísticos descriptivos se muestran a continuación, aportando los datos obtenidos de la media del pre-test y del post-test del total de estudiantes que realizó la

asignatura en evaluación continua (n=51). 2 de los estudiantes abandonaron la asignatura a inicios de curso.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En relación con el primer objetivo de la presente contribución, que pretendía estudiar el progreso en lo que respecta a las dimensiones del cuestionario que persigue evaluar la capacidad de autorregulación del aprendizaje a partir de los resultados del pre y post test, y su comparativa entre el agrupamiento GE y GC, se contemplan solamente el total de 30 estudiantes (14 GE y 16 GC) que respondieron ambos cuestionarios: el pre-test y el post-test, tal y como se muestra a continuación (véase Tabla 1).

Número de respuestas obtenidas	Grupo experimental (N=26)	Grupo control (N=25)
Pre-test	24 (92,31%)	22 (88%)
Post-test	17 (65,38%)	20 (80%)
Pre-test + Post-test	14 (53,85%)	16 (64%)

Tabla 1. Distribución de las respuestas obtenidas en el cuestionario acerca de las estrategias de autorregulación

La media pre-test fue de 3,67 (SD=0,382, $t = 52,662$, $p < 0,001$), mientras que la media post-test fue de 3,94 (SD=0,459, $t=47,017$, $p < 0,001$).

La calificación del estudiantado participante en esta experiencia en lo que respecta a la tarea grupal, objeto de evaluación entre iguales, es de 8,67 (calificación sobre 10) y, en lo que respecta a la calificación final de la asignatura es de 8,10.

Del total de 51 estudiantes que progresan a lo largo de la asignatura, 25 forman parte del grupo control (GC) y 26 del grupo experimental (GE). Sus calificaciones quedan representadas del siguiente modo (véase Tabla 2 y Tabla 3), observándose que la media de la calificación es superior en el grupo experimental (GE).

		N	Media
Calificación de la tarea (PECI)	Grupo experimental (GE)	26	9,48
	Grupo control (GC)	25	7,82
Calificación final de la asignatura	Grupo experimental (GE)	26	8,51
	Grupo control (GC)	25	7,62

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las calificaciones según agrupamiento GE y GC

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas						95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Calificación de la tarea (PECI)	Se asumen varianzas iguales	2,341	,132	8,035	49	,000	1,661	,207	1,245	2,076
	No se asumen varianzas iguales			7,995	45,191	,000	1,661	,208	1,242	2,079

Tabla 3. Prueba de muestras independientes, según agrupamiento GE y GC

Después de asumir las varianzas iguales ($F = 2,341$ y $F = 1,434$), observamos el estadístico t con su nivel de significación bilateral. Al ser este menor que $0,05$, las medias muestran diferencias significativas para un grupo (GE) y otro (GC).

Estudiando el tamaño del efecto en ambos grupos (GE y GC), y considerando la d de Cohen, se puede observar que esta tiene valores de $0,738$ y $0,689$ (véase Tabla 4) y, por tanto, se puede considerar un tamaño del efecto entre medio-alto (considerando que cuando el $d \geq 0,5$ este tiene un tamaño del efecto medio, y cuando el $d \geq 0,8$ el tamaño del efecto es alto).

		Standardized ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
Calificación de la tarea (PECI)	d de Cohen	,738	2,251	1,537	2,950
	corrección de Hedges	,749	2,216	1,514	2,904
	delta de Glass	,828	2,007	1,209	2,784

^a El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Tabla 4. Tamaños de efecto de muestras independientes

Respondiendo el segundo objetivo de la presente contribución, la media pre-test para el GE fue de $3,49$ y para el GC de $3,57$; mientras que la media del post-test para el GE fue de $3,74$ y para el GC de $3,92$ (véase Figura 3). Además, el promedio de las diferencias (pre-test – post-test) es de $0,35$ para el GC y de $0,24$ para el GE, lo que implica que la diferencia entre el pre-test y el post-test según el agrupamiento fue mayor para el grupo control (GC).

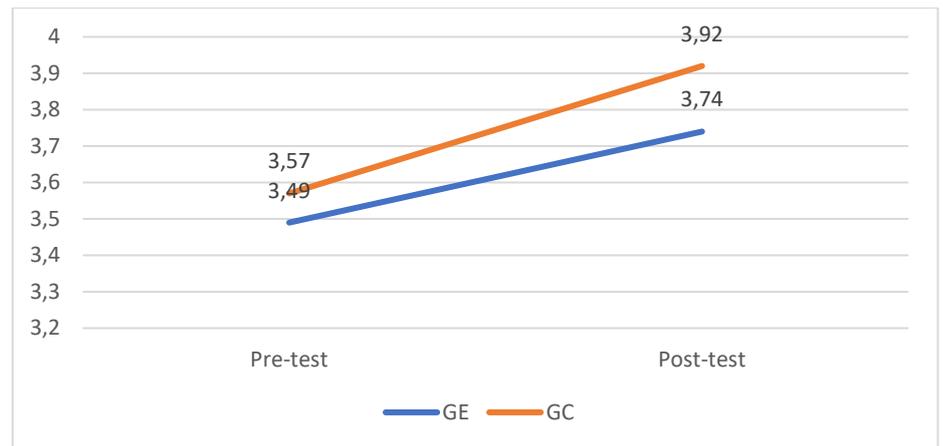


Figura 3. Distribución de las medias obtenidas en el cuestionario de las estrategias de autorregulación según GE y GC

Además, parece no haber diferencias estadísticamente significativas entre los agrupamientos (GE y GC) en lo que respecta a los resultados hallados del cuestionario de las estrategias de autorregulación. Sin embargo, resulta interesante destacar que, según la prueba de Levene, sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas con lo que respecta al post-test (y no pre-test) para el GE y GC en los diferentes ítems: a) *Cuando he entendido lo que debo hacer, procuro visualizar de forma concreta lo que debo ir haciendo y consiguiendo* [$t(28) = 2,105, p = ,044$], con un tamaño del efecto medio [$d = ,626$]; b) *Cuando algo no me ha ido muy bien en un trabajo o examen, pido al profesor/a que me dé más información sobre cómo mejorar* [$t(28) = 2,563, p = ,016$], con un tamaño del efecto alto [$d = ,942$]; c) *Busco situaciones a las que aplicar los contenidos del curso* [$t(28) = 2,512, p = ,018$], con un tamaño del efecto medio [$d = ,660$].

También se han estudiado correlaciones, siguiendo el segundo objetivo de la presente contribución, tales como si el hecho de haber participado previamente en experiencias de procedimientos de evaluación entre iguales ha condicionado la media del pre y post-test, o la media de las calificaciones (tarea y asignatura). En este sentido, hay que avanzar que las correlaciones establecidas con los datos obtenidos no muestran resultados aceptables de estas relaciones o conexiones. No obstante, sí que aparecen estadísticamente significativas las correlaciones en lo que respecta a la media del pre y post-test, con la media de las calificaciones (tarea y asignatura).

Se evidencia correlación estadísticamente significativa entre la calificación final de la tarea y la calificación final de la asignatura [$r(30) = ,753, p = ,000$], y también entre la media del pre-test y la media del post-test [$r(30) = ,501, p = ,005$].

		Calificación tarea (PECI)	Calificación final de la asignatura	Media_pre-test	Media_post-test
Calificación de la tarea (PECI)	Correlación de Pearson	1	,753**	-,015	-,262
	Sig. (bilateral)		,000	,939	,162
	N	30	30	30	30
Calificación final de la asignatura	Correlación de Pearson	,753**	1	,000	-,257
	Sig. (bilateral)	,000		,999	,170
	N	30	30	30	30
Media_pre- test	Correlación de Pearson	-,015	,000	1	,501**
	Sig. (bilateral)	,939	,999		,005
	N	30	30	30	30

Tabla 5. Correlaciones: calificaciones – cuestionario de las estrategias de autorregulación

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio demuestra los efectos positivos de la experiencia diseñada en el marco de la evaluación entre iguales mediada por las tecnologías, cuyo objetivo último era fomentar la autorregulación del aprendizaje y contribuir, así, al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, fortaleciendo la capacidad de generar conocimiento.

Se ha evidenciado que las calificaciones tanto de la tarea, objeto de evaluación entre iguales, como de la asignatura son superiores en el grupo experimental. Sin embargo, se muestra un incremento en el promedio del cuestionario pre y post-test, mostrando mayor diferencia entre el inicio y final de la asignatura para el grupo control. Y, finalmente, con relación a las posibles correlaciones existentes, se ha hallado que, a mayor media en el cuestionario pre, mayor ha sido la media en el cuestionario post, lo cual parece indicar que parte de los resultados pueden ser debidos a la capacidad de autorregulación del aprendizaje inicial, por lo que el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje de forma temprana podría ser una estrategia positiva (Panadero et al., 2019). No se han encontrado cambios derivados del uso de las tecnologías de monitoreo. Varias son las limitaciones de la experiencia que podrían explicar este dato.

En primer lugar, para contribuir al aprendizaje autorregulado, resultaría necesaria una dimensión temporal más amplia, en el sentido de que la experiencia de realización de la tarea, objeto de evaluación entre iguales, se lleva a cabo en un cuatrimestre y este es un lapso de tiempo probablemente insuficiente para que se produzcan cambios significativos. En segundo lugar, se hace necesario que las estrategias de evaluación entre iguales sean sostenidas a lo largo del grado universitario atendiendo a que el alumnado no suele disponer de oportunidades de practicar un feedback formativo integrando la información que recibe (Wibrowski et al., 2017). Sin ello, este tipo de experiencia requiere de tiempo y esfuerzo, lo cual puede incidir negativamente en el modo en que el estudiantado recibe esta propuesta. En tercer lugar, las tecnologías quizás debieran estar más integradas en la secuencia (Sánchez et al., 2021). Finalmente, en cuarto lugar, en ocasiones surgen limitaciones en lo que respecta a la sostenibilidad y organización de los grupos de trabajo del alumnado de la asignatura.

Por lo que respecta a las oportunidades, se destaca en primer lugar que ofrecer oportunidades y experiencias de evaluación entre iguales resulta de gran utilidad para autorregular el propio aprendizaje. A nivel práctico, esto solo ocurre cuando se asume que este tipo de procesos son imprescindibles para el aprendizaje, cosa que conlleva invertir tiempo y esfuerzo en la alfabetización con relación a la evaluación y al feedback del estudiantado y del profesorado (Baughan, 2020; Ducasse y Hill, 2018; Hoo et al., 2022). En este sentido, el fomento de acciones o actividades al inicio de la asignatura destinados a concienciar al estudiantado de dicha importancia, y a apropiarse de los criterios de evaluación y empoderarse en su rol como evaluadores cuando se establecen prácticas de evaluación entre iguales, es una estrategia fundamental.

En segundo lugar, el uso de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de la evaluación entre iguales hace posible agilizar y llevar a cabo un trabajo eficaz y obtener mayor información del alumnado (y grupos de trabajo), lo cual permite dar respuesta con mayor precisión a la primera oportunidad indicada con anterioridad. Sin embargo, se ha perseguido diseñar esta experiencia buscando el valor añadido que las tecnologías pueden aportar, no solo a los procesos cognitivos sino también a los metacognitivos y emocionales (Gros y Cano, 2021; Lui y Andrade, 2022). Asimismo, en cuanto al estudiantado, el diseño de las asignaturas y de las actividades planteadas debería promover estos nuevos hábitos de acostumbrarse a recibir y dar feedback de manera efectiva, y buscar transferencia del feedback a otras situaciones y contextos de aprendizaje, pero también es preciso que los planes de estudio generen instancias para instaurar una cultura evaluativa que permita trabajar explícitamente y de forma transversal todos estos procesos, en tanto que la potencialidad del uso de herramientas digitales en los procesos de evaluación depende del diseño de la propuesta de evaluación, tal y como ya ha sido detallado por Bennett et al. (2017). Solo así, podrá establecerse una estrategia sólida, coherente, continuada y efectiva para el desarrollo de la autorregulación del estudiantado con el soporte de las tecnologías digitales de monitoreo, siguiendo las recomendaciones de JISC (2022).

En tercer lugar, implementar estrategias de evaluación multi-agente desde el aprendizaje formativo y fomentando su participación activa (Winstone et al., 2017) permite al alumnado de la Facultad de Educación ser consciente de la importancia de una evaluación formativa y formadora, y poder, así, tener un aprendizaje más significativo de la labor docente, además de personalizado, según reclaman Bartolomé et al. (2019) y Bates (2015). Además, cabe subrayar que se requiere de un alineamiento de las competencias para contribuir a su desarrollo con los objetivos de aprendizaje, la metodología docente, la evaluación y las actividades de enseñanza-aprendizaje complejas que se van a diseñar y planificar (Boud y Molloy, 2013; Ibarra-Sáiz et al., 2020).

El diseño de la secuencia, las actividades y recursos que forman parte de la experiencia, se ha basado en el proceso cíclico de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2001, 2002). A su vez, para cada una de las fases del ciclo se ha considerado la importancia de que los estudiantes se apropien de los criterios de evaluación y sean capaces de reflexionar sobre cómo impactarán los comentarios futuros (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). El diseño de la secuencia busca que la tecnología, utilizada como soporte, aporte un valor añadido a la experiencia (Lluch y Cano, 2023). Esta forma parte de una propuesta bottom-up donde el profesorado, promotor de la innovación en el aula e investigador de su práctica y sobre su práctica, ha recogido y elevado evidencias de una propuesta evaluativa eficaz, la cual puede transferirse y, así, impactar en la mejora de las prácticas educativas.

Las herramientas digitales de monitoreo, que permiten recolectar, sistematizar y devolver la información al estudiantado, contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje del grupo de estudiantes que han hecho uso de las mismas; de modo que se corrobora el valor añadido que las tecnologías digitales pueden aportar al aprendizaje, tal y como han defendido Bhagat y Spector (2017) y Jivet et al. (2018). En el futuro, será interesante estudiar los retos que abre su diseño en cuanto a los efectos de las tecnologías de monitorización digital en el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del proyecto “Análisis de los efectos de la provisión de feedback soportado por tecnologías digitales de monitoreo sobre las competencias transversales”, con referencia: PID2019-104285GB-100, financiado por la Agencia Estatal de Investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemdag, E., y Yildirim, Z. (2022). Effectiveness of online regulation scaffolds on peer feedback provision and uptake: A mixed methods study. *Computers & Education*, 188, 104574. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104574>
- Altinpulluk, H. y Kesim, M. (2021). A systematic review of the tendencies in the use of learning management systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22, 40-54. <https://doi.org/10.17718/tojde.961812>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica digital technologies and educational change. A critical approach. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bhagat, K.K. y Spector, J.M. (2017). Formative Assessment in Complex Problem-Solving Domains: The Emerging Role of Assessment Technologies. *Educational Technology & Society*, 20(4), 312-317.
- Bartolomé, A., Castañeda, L. y Adell, J. (2019). Personalización desde la tecnología educativa: la ausencia de pedagogías subyacentes. En L. Castañeda y N. Selwyn (Eds.). *Reiniciando la universidad* (pp. 55-78). Oberta UOC Publishing, SL.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age*. BC Open Textbooks.
- Baughan, P. (2020). *On your marks: Learner-focused feedback practices and feedback literacy*. AHE.
- Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E. y Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 672-682. <https://doi.org/10.1111/bjet.12439>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6), 698-712.
- Brown, C., Daly, A. y Liou, Y. (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91. <https://doi.org/10.1108/jpcc-09-2015-0004>
- Castañeda, L., Attwell, G. y Dabbagh, N. (2022). Entornos personales de aprendizaje como marco de la educación flexible: explorando consensos, enunciando preguntas y marcando desafíos. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 80-94. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2347>
- Chou, C.-Y. y Zou, N.-B. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00233-y>

- Dawson, P., Carless, D. y Lee, P.P.W. (2021). Authentic feedback: Supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- Deeley, S.J. (2018). Using technology to facilitate effective assessment for learning and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 439-448. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356906>
- Ducasse, A.M. y Hill, K. (2018). Developing student feedback literacy using educational technology and the reflective feedback conversation. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 12(1), 24-37.
- Durall Gazulla, E., Martins, L. y Fernández-Ferrer, M. (2022). Designing learning technology collaboratively: Analysis of a chatbot co design. *Education and Information Technologies*, 27, 13.165. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11388-8>
- Esteve-Mon, F.M., Postigo-Fuentes, A.Y. y Castañeda, L. (2022). A strategic approach of the crucial elements for the implementation of digital tools and processes in higher education. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 558-573. <https://doi.org/10.1111/hequ.12411>
- Gamage, S.H.P.W., Ayres, J.R., y Behrend, M.B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *IJ STEM Ed*, 9(9). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Graham, A.I., Harner, C. y Marsham, S. (2022) Can assessment-specific marking criteria and electronic comment libraries increase student engagement with assessment and feedback?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1.071-1.086. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1986468>
- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Hoo, H.-T., Deneen, C. y Boud, D. (2022). Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 444-457. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1925871>
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. y van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: The role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- JISC (Joint Information Systems Committee) (2022). *Guide of principles of good assessment and feedback*. JISC. <https://www.jisc.ac.uk/guides/principles-of-good-assessment-and-feedback>
- Jivet, I., Scheffel, M., Specht, M. y Drachs-ler, H. (2018). License to evaluate: Preparing learning analytics dashboards for educational practice. En *Proceedings of the 8th international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 31-40). <https://doi.org/10.1145/3170358.3170421>
- Li, W. y Zhang, F. (2021). Tracing the path toward self-regulated revision: An interplay of instructor feedback, peer feedback, and revision goals. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612088>
- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Lui, A.M. y Andrade, H.L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7, 751548. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751548>
- Lluch, L. y Cano, E. (2023). How to embed SRL in online learning settings? Design through learning analytics and personalized learning design in Moodle. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 120-138. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.1.1127>

- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 71-89.
- Nicol, D.J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. y Lodge, J.M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Sánchez Galán, J.M. y Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 10-19.
- Panadero, E., Alqassab, M., Fernández Ruiz, J. y Ocampo, J.C. (2023). A systematic review on peer assessment: Intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1.053-1.075. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>
- Sánchez, A., Gisbert, M. y Esteve-Món, F. (2021). Integrating digital competence in higher education curricula: An institutional analysis. *Educar*, 57(1), 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1174>
- Stenalt, M.H. y Lasseen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
- Winstone, N.E., Nash, R.A., Parker, M. y Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Wibrowski, C.R., Matthews, W.K. y Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/1521025116629152>
- Yoshida, H., Nishizuka, K. y Arimoto, M. (2023). Examining the process of developing evaluative judgement in Japanese elementary schools—Utilising the co-regulation and evaluative judgement model. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(2), 151-176. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2193332>
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Gestión del Proceso Educativo utilizando Analíticas del Aprendizaje y Big Data en la Universidad

Educational Management Using Learning Analytics and Big Data in Higher Education

Verónica Villarroel-Henríquez¹, Consuelo Gallardo-Aguayo²

¹ Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. veronica.villarroel@uss.cl

² Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile. cogallardo@udd.cl

Recibido: 7/5/2024

Aceptado: 24/2/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Verónica Villarroel-Henríquez

Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación

Universidad San Sebastián. Sede

Concepción

Lientur, 1457

4080870 Concepción, Bío Bío, Chile

Resumen

El desarrollo de una cultura de aprendizaje institucional donde el uso de datos sea parte integral de la práctica educativa, es una necesidad de hoy en día. Mediante un enfoque mixto de investigación, se estudia el uso de analíticas de aprendizaje y big data para la mejora educativa. Se encuestó a 30 directivos de universidades chilenas estatales y privadas. Los resultados muestran que gran parte de los directivos están familiarizados con la recolección y el uso de datos para la mejora educativa. Es frecuente analizar el aprendizaje logrado por los estudiantes y es menos habitual predecir el futuro desempeño del egresado. Destaca la recolección de información del perfil de ingreso y el rendimiento académico para implementar correctores. Existen oportunidades de mejora en el levantamiento de datos desde el mundo del trabajo. Se requieren equipos capacitados y más recursos para el aprovechamiento de la información recopilada.

Palabras clave

Mejora Educativa, Calidad Educativa, Analíticas de Aprendizaje, Educación Superior

Abstract

The development of an institutional learning culture, where the use of data is an integral part of decision-making and educational practice, is a necessity nowadays. Through an exploratory quantitative approach, the use of learning analytics and big data for educational improvement is studied. Thirty managers from Chilean state and private universities were surveyed. The results show that most managers are familiar with the collection and use of data for educational improvement. It is common to analyze the learning achieved by students and, less frequently, to predict the future performance of the graduate. The collection of information on the income profile and academic performance is highlighted to implement corrective measures. There are opportunities for improvement in data collection from the world of work. In addition, trained teams and more resources are required to take advantage of the information collected.

Key Words

Educational Improvement, Educational Quality, Learning Analytics, Higher Education

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de datos en Educación Superior se concentra en apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stojanov y Daniel, 2024). Esta estrategia de levantamiento, gestión y uso de datos para la mejora educativa permite identificar necesidades de aprendizaje, ajustar el proceso educativo a partir de las evidencias recolectadas, predecir el desempeño académico y el abandono estudiantil (Albreiki et al., 2021), como también explorar las trayectorias laborales de los egresados (Qi, 2024). Esta información permite a las instituciones aprender de su propia experiencia, tomar decisiones basadas en la evidencia y resolver problemas de manera proactiva (Salazar Argonza, 2016).

Estos datos, patrones y estadísticas son conocidos como “analíticas de aprendizaje” y/o “big data” para la mejora educativa. Por ejemplo, utilizando big data, se logró disminuir la deserción mediante un algoritmo predictivo de estudiantes vulnerables (Amaya-Amaya et al., 2020). Nkhoma et al. (2020) lograron identificar las razones más comunes de abandono de la Educación Superior, tras analizar la frecuencia de palabras en cartas de estudiantes identificados de estar en riesgo de deserción. Hao et al. (2022) lograron predecir el rendimiento de estudiantes en cursos MOOC, junto con desarrollar un modelo que ofrece sugerencias de mejora para su desempeño. También Parra Armendáriz et al. (2022) han identificado el uso de minería de datos y de modelos de análisis predictivos para el marketing educativo por instituciones de Educación Superior, incluso para la captación de estudiantes.

Así, el levantamiento de datos de estudiantes, profesores, procesos de enseñanza-aprendizaje, resultados académicos y de administración educativa, forman parte de la gestión de información en las instituciones educativas. Es por esto que surge el interés por explorar cómo se desarrolla y utiliza la recolección y uso de datos por parte de instituciones de Educación Superior.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Gestión de datos de los estudiantes que ingresan a la Universidad

Diversos estudios han analizado las principales variables que explican el acceso y deserción de los alumnos en la Educación Superior. Por ejemplo, Martínez-Libano y Yeomans-Cabrera (2023) identificaron que una variable de riesgo para el abandono de la Educación Superior fue haber reprobado cuatro o más asignaturas. Por su parte, Opazo et al. (2021) analizaron la probabilidad de deserción en estudiantes de primer año de Ingeniería en dos universidades chilenas usando modelos de aprendizaje automático. Se descubrió que un puntaje alto en cualquier prueba de ingreso, a excepción de la prueba de lenguaje, disminuye la probabilidad de abandono. Por otro lado, el Servicio de Información de Educación Superior (2024) reportó que las mujeres tienen mejores tasas de retención en primer año que los hombres a nivel de pregrado, independientemente del tipo de institución.

Algunas investigaciones han explorado los determinantes de la retención y deserción de primer año de Universidad en Chile. Los resultados indicaron que las variables individuales más relevantes son: ranking individual, tener compañeros provenientes del

10% de alumnos con mejores notas de su generación, recibir una beca u obtener crédito y tener mayores puntajes en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) de Lenguaje y Matemática (Bordón et al., 2015). En la misma línea, Baeza-Rivera et al. (2016) estudiaron el constructo “Preparatividad Académica” a partir de la medición de factores asociados al éxito académico en Educación Superior, como: estrategias cognitivas, conocimiento y destrezas académicas, comportamiento académico, habilidades contextuales, autodeterminación personal, sociabilidad, modulación emocional, percepción de autoeficacia académica, anticipación analítica y comunicación efectiva. Respecto a las variables socioeconómicas, Cabrera-Pommiez et al. (2022) identificaron como factor de retención el que los estudiantes hayan ingresado a la Educación Superior desde colegios particulares subvencionados. Blanco et al. (2018), determinan que las probabilidades de deserción también aumentan en estudiantes que provienen de establecimientos de Enseñanza Media de dependencia municipal y de modalidad de formación técnico profesional. Por su parte, Espinoza et al. (2022), en un estudio cualitativo con estudiantes con gratuidad en universidades chilenas, analizaron sus percepciones sobre su permanencia en la Educación Superior, identificando que, si bien la gratuidad facilita la permanencia, algunos estudiantes de universidades privadas presentan dificultades para integrarse socialmente en estos contextos. Considerando la preocupación por la inclusión educativa, estos resultados permiten tomar medidas preventivas frente a estudiantes que ingresan en la Educación Superior con perfiles de ingreso proclives a la deserción o fracaso académico.

2.2. Gestión de datos sobre la trayectoria educativa en la Universidad

El estudio de la trayectoria educativa de los estudiantes se realiza a través del seguimiento de su desempeño en el plan de estudio, considerando los resultados de aprendizaje alcanzados en las asignaturas que lo conforman. Se analiza la matriz de resultados de aprendizaje y su tributación a las competencias del perfil de egreso, cautelando que los niveles de complejidad se ajusten a la etapa de la carrera que se está cursando. Este seguimiento involucra analizar los hitos evaluativos que miden las competencias de perfiles intermedios que tributan y se alinean con las competencias del perfil de egreso (Comisión Nacional de Acreditación, 2021).

De acuerdo con Urbina-Nájera (2021), el uso de la analítica del aprendizaje y la gestión de grandes volúmenes de datos del proceso educativo (big data) contribuyen a dar seguimiento y predecir el desempeño de los estudiantes. En su revisión sistemática, Banihashem et al. (2022) identificaron que, con el uso analíticas de aprendizaje, se ha logrado pronosticar el rendimiento y la retención basándose en variables como las calificaciones, historial académico y el esfuerzo de los estudiantes, lo cual demostró aumentar el porcentaje de retención. Algo similar realizan Yang et al. (2020) al construir un modelo predictivo para identificar cuáles de los estudiantes, que asisten a clases masivas (más de 50 inscritos), lograrán completar el curso. Tong y Zhan (2023) compararon métodos de aprendizaje automático para predecir el desempeño de estudiantes en cursos MOOC. Para ello, identificaron doce indicadores clave de comportamiento de aprendizaje, y observaron que los modelos basados en perceptrón multicapa (MLP) y árbol de clasificación y regresión (CART) demostraron mayor precisión.

En esta línea, Castillo-Sánchez et al. (2020) encontraron que la reprobación se debe a menor dedicación, falta de hábitos de estudio, deficiencia en conocimientos previos, desinterés por el curso y priorización hacia otra asignatura. Resultados similares encontraron Rodríguez et al. (2021) al analizar indicadores de la trayectoria académica de estudiantes de dos carreras de Ingeniería en México, encontrando que las causas eran la carencia de conocimientos básicos, alta complejidad del contenido y prácticas docentes deficientes.

De esta forma, los datos de la trayectoria académica de los estudiantes permiten estimar el logro del perfil de egreso, identificar áreas disciplinares logradas y por lograr, además de intervenir de manera correctora en las áreas y habilidades débiles de los estudiantes y profesores.

2.3. Gestión de datos del estudiante al egreso de la carrera

El perfil de egreso hace referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que debe haber adquirido el alumnado al titularse en un área disciplinar. Las universidades evalúan el logro de los perfiles de egreso a través de un levantamiento directo e indirecto del desempeño de sus estudiantes. La evidencia directa se basa en los resultados obtenidos en instancias académicas formales como evaluación diagnóstica a nivel de ingreso y egreso, evaluaciones de resultados de aprendizaje por curso, evaluaciones hito en asignaturas integradoras (intermedias y finales de carrera) e informes de rendimiento. La evidencia indirecta se basa en encuestas de percepción de logro a estudiantes que finalizaron la carrera, a egresados y a empleadores de dichos egresados (Comisión Nacional de Acreditación, 2021).

Estas experiencias muestran la necesidad de una evaluación en 360 grados del logro del perfil de egreso, considerando distintos puntos de vista: al estudiante, sus pares, profesores, supervisores de práctica y usuarios de la práctica profesional (clientes, pacientes, público), a través de técnicas cuantitativas y cualitativas.

2.4. Gestión de datos de los egresados como seguimiento post-egreso

La data de los primeros 5 años tras la graduación resulta valiosa para enriquecer, actualizar y validar el plan de estudios de una carrera (Scharager, 2018). La caracterización básica de los egresados tiende a basarse en indicadores como la cantidad de egresados, características sociodemográficas de los mismos, información sobre su rendimiento académico y la caracterización de las trayectorias laborales con datos de inserción, renta promedio y tasa de empleabilidad (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2020). Hu (2024), mediante el uso de técnicas de minería de datos, estudió los factores que influyen en los destinos laborales de egresados de una universidad en China. Los resultados indicaron que habilidades prácticas, nivel de inglés y nivel de conocimientos en computación son determinantes en las trayectorias profesionales de los graduados.

Considerando estos antecedentes, este estudio se orientó a profundizar en el uso de analíticas de aprendizaje y big data en la gestión educativa, a partir de la perspectiva de directivos de carreras universitarias en Chile.

3. MÉTODO

3.1. Enfoque metodológico

Se empleó un diseño mixto de investigación, donde los métodos cuantitativos y cualitativos se complementan. Específicamente, este diseño mixto fue de tipo anidación, donde el enfoque cuantitativo es el principal (no experimental, de corte transversal y correlacional), y lo cualitativo se inserta para abordar y profundizar en algún tema o hallazgo particular. Este diseño favorece la complementariedad y expansión, permitiendo clarificar y mejorar los resultados, al tiempo que se amplía el alcance de la investigación (Dawadi et al., 2021). Se utilizó un plan de análisis convergente, llevándose a cabo el análisis de datos cualitativos y cuantitativos por separado, combinándolos posteriormente para interpretar el fenómeno (Creswell y Plano Clark, 2017).

3.2. Variables

Siendo el enfoque principal un estudio cuantitativo correlacional, se consideraron las siguientes variables:

- *Variables de tipo independiente:* a) sexo del encuestado, b) rol (director o jefe de carrera, decano, coordinador académico), c) rango de edad del encuestado (adultez joven, adultez media y adultez mayor) y d) tipo de universidad a la que pertenecían los encuestados (privada vs estatal).
- *Variable de tipo dependiente:* gestión y uso de datos para la mejora educativa.

3.3. Muestra y muestreo

Se contó con la participación de 30 directivos de instituciones de Educación Superior: 21 directores(as) o jefes(as) de carrera, 5 decanos(as) y 4 coordinadores(as) académicos. El 30% de los encuestados pertenecían a carreras del área de Ciencias Sociales, el 20% a Ingeniería, el 20% a Educación, el 20% a Salud y el 10% a Ciencias Biológicas. El 60% de la muestra fueron mujeres, mientras que el 40% fueron hombres. La edad promedio fue de 51 años, con un mínimo de 33 y un máximo de 70. Los directivos pertenecían únicamente a universidades chilenas, siendo un 50% privadas y 50% estatales. El muestreo fue no probabilístico.

3.4. Instrumentos de obtención de información

Se aplicó un cuestionario online con 16 preguntas (8 cerradas y 8 abiertas), distribuidas en 3 partes: i) familiaridad con la gestión y uso de datos (2 preguntas abiertas y 2 cerradas), ii) frecuencia de la gestión y uso de datos (6 cerradas), y iii) descripción de la gestión y uso de datos (6 abiertas). Las preguntas cerradas se contestaban mediante una escala Likert de 1 a 10. La construcción del cuestionario se basó en una revisión bibliográfica y fue validado por jueces en su contenido, redacción y legibilidad. El índice de correlación intraclass de la revisión entre jueces de las preguntas en escala Likert (ICC) es de 0,85. En este sentido, el cuestionario cuenta con adecuados índices de validez de contenido.

3.5. Trabajo de campo

Se distribuyó la encuesta online a partir del contacto con las Vicerrectorías Académicas de 6 universidades de la VIII Región en Chile (3 privadas y 3 públicas). Los participantes firmaron un consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de los datos, anonimidad y uso exclusivo para investigación.

3.6. Análisis de datos

A partir de la información recolectada, se realizan análisis de estadística descriptiva a través del software SPSS versión 27, y análisis de contenido cualitativo usando el software Nvivo 14.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de ítems de respuesta cerrada

Se presentan datos provenientes de estadísticos descriptivos agrupados en: familiaridad con el proceso y frecuencia de empleo del mismo en la institución. Dentro de cada sección, se describen medidas de tendencia central y el porcentaje de respuesta en el rango positivo (considerando las puntuadas entre 6 y 10, en una escala Likert de 1 a 10). Se comparan las respuestas de directivos según tipo de universidad (estatal y privada), rol (director o jefe de carrera, decano, coordinador académico), edad (adulthood joven, adultez media y adultez mayor) y sexo.

4.1.1. Familiaridad con la gestión y uso de datos

Los directivos presentan respuestas positivas en cuanto al levantamiento de datos y la utilización de los mismos para la mejora educativa. Si bien el 90% de los directivos plantea que en su institución se recolectan datos, el porcentaje de familiarización con su uso es menor. En la Tabla 1 se expone el detalle.

No se observan diferencias significativas al comparar las respuestas según tipo de universidad, rol, sexo y edad de los encuestados.

Indicador	Media	Mediana	Moda	Ptje. mínimo	Ptje. máximo	Desv. Standard	% Rpta. positiva (6 a 10)
Recolecta datos para la mejora educativa	7,87	8	8	2	10	1,79	90,1%
Utiliza datos para la mejora educativa	7,40	8	8	3	10	1,94	76,6%

Tabla 1. Levantamiento y uso de datos para la mejora educativa

4.1.2. Frecuencia de la gestión y uso de datos

Las respuestas de los directivos son positivas respecto a la frecuencia con la cual gestionan y utilizan datos para la mejora educativa. Destaca el uso de datos para analizar

los niveles de aprendizaje logrados (asistencia, promedio de notas y tasas de aprobación, reprobación y repitencia), para proponer soluciones a las dificultades detectadas (por ejemplo, diseñar planes de apoyo, ofrecer remediales, entregar recomendaciones y tomar decisiones pedagógicas) y para analizar procesos de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, evaluación docente, registro de observaciones de clases, entrevistas con estudiantes y análisis de instrumentos de evaluación de asignaturas). La pregunta con menor puntuación se refiere al uso de datos para predecir el desempeño futuro del egresado (en el mundo laboral y en eventuales estudios de postgrado). La Tabla 2 muestra estos resultados.

En cuanto a la comparación de medias, no existen diferencias significativas según tipo de universidad, edad ni sexo de los encuestados. Se observan diferencias significativas sólo en el indicador: “Uso de datos para determinar el logro de competencias del perfil de egreso”, donde los coordinadores académicos y directores de carrera puntúan significativamente más alto que los decanos ($p < .05$; $F = 3,682$).

Indicadores	Media	Moda	Mediana	Ptje. mínimo	Ptje. máximo	Desv. standard	% Rpta. positiva (6 a 10)
Uso de datos para analizar nivel de aprendizaje logrado	7,77	8	8	3	10	1,54	86,5%
Uso de datos para diagnosticar o prevenir situaciones educativas	7,22	7	8	3	10	1,78	80%
Uso de datos para proponer soluciones a dificultades detectadas	7,48	8	8	3	10	1,68	83,3%
Uso de datos para determinar logro de competencias del perfil de egreso	7,12	8	8	2	10	2,11	80%
Uso de datos para predecir el futuro desempeño del egresado	6,09	8	7	2	10	2,57	56,7%
Uso de datos para analizar procesos de enseñanza-aprendizaje	7,45	8	8	2	10	2,15	79,9%

Tabla 2. Frecuencia de la gestión y uso de datos

4.2. Análisis de ítems de respuesta abierta

Se presenta un análisis de contenido de 8 preguntas abiertas, agrupadas en cuatro categorías: i) recolección y uso de datos desde la institución educativa, ii) descripción de la gestión realizada con ellos, iii) decisiones educativas basadas en la gestión y uso de datos, y iv) dificultades y desafíos.

4.2.1. Recolección y uso de datos desde la institución de Educación Superior

a. Tipos de información que levanta la institución

Los resultados obtenidos apuntan al levantamiento de información sobre los estudiantes, considerando aspectos sociodemográficos y características de entrada, desempeño académico y post-egreso, aludiendo también a datos administrativos y de gestión curricular. Se utilizan las encuestas y grupos focales para evaluar a los estudiantes y los docentes. La Tabla 3 resume los resultados obtenidos.

Datos que recolectan (qué)	Instrumentos/medios que utilizan (cómo)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos demográficos de estudiantes ▪ Perfil de ingreso de estudiantes ▪ Desempeño de los estudiantes (progresión académica) ▪ Sistema de alerta temprana para estudiantes con problemas ▪ Experiencia y nivel de satisfacción estudiantil ▪ Tasas de retención, aprobación y titulación oportuna ▪ Datos laborales de egresados ▪ Datos administrativos y de gestión curricular 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación docente (encuesta a estudiantes, autoevaluación y evaluación del director de carrera) ▪ Evaluaciones diagnósticas de conocimiento y competencias básicas a estudiantes de primer año ▪ Observación de clases con hoja de registro ▪ Grupos focales (estudiantes, académicos, egresados, empleadores, entre otros) ▪ Evaluación progresiva de perfil de egreso ▪ Encuesta de vinculación con el medio ▪ Reuniones y jornadas con estudiantes, docentes y comités curriculares o de carrera

Tabla 3. Datos recolectados e instrumentos/medios utilizados

Cabe destacar ciertas plataformas mencionadas, como son: plataforma de sistema de administración curricular, la plataforma Business Intelligent y aquellas de nivel institucional utilizadas para el seguimiento de la progresión académica. Finalmente, algunos de los directivos reportan que sus instituciones cuentan con unidades específicas para el levantamiento y análisis de datos para mejorar indicadores de calidad y de trayectoria curricular.

Sobre la recolección y uso de datos, algunas respuestas de los participantes fueron:

“[se recolectan] datos de los estudiantes, de su perfil de entrada, su progresión académica, datos que pudieran alertar de peligros de fracaso académico, datos de productividad académica, etc” (participante 12: jefe de carrera, universidad tradicional; sexo masculino, 49 años).

“[se aplican] encuestas docentes en relación al cumplimiento del modelo educacional y desarrollo de las actividades docentes (alumnos, académicos y evaluación a académicos). Plan operativo anual (POA) y aspectos de mejoramiento de indicadores del trayecto curricular, admisión y vinculación con el medio” (participante 16: jefe de carrera, universidad tradicional; sexo masculino, 59 años).

Respecto a los medios para el levantamiento de datos, se observaron respuestas tales como:

“(…) [se utilizan] encuestas de evaluación académica a estudiantes y jefes directos; focus group con académicos, estudiantes y egresados sobre competencias logradas; encuestas a egresados y focus group con empleadores” (participante 22: directora de docencia, universidad tradicional; sexo femenino, 38 años).

“Tenemos una unidad completa a cargo de construir encuestas y formatos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos” (participante 14: directora de asuntos estudiantiles, universidad tradicional; sexo femenino, 48 años).

b. Uso de la información recolectada por la institución

Los datos tienden a ser utilizados para retroalimentar a quien corresponda, con una lógica de mejoramiento sostenido, según reportan los encuestados. En el caso de los estudiantes, lo más frecuente es el diseño de planes para reforzar competencias y contenidos mediante tutorías y monitorear este proceso. Algo similar ocurre con los docentes, a quienes se evalúa para ofrecer los apoyos correspondientes. A nivel de facultades y departamentos, se destaca la oportunidad de analizar datos sobre administración y gestión para actualizar los programas, planes de estudio y mallas curriculares. Algunas instituciones complementan dicho proceso con el levantamiento de datos de egresados y sus empleadores. Esto se resume en la Tabla 4.

¿Qué datos se utilizan?	¿Cómo se utilizan?
Alertas de bajo rendimiento académico (al inicio de la carrera y durante ella)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de los estudiantes en riesgo académico para realizar planes de reforzamiento, monitoreo y tutorías
Desempeño de docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación para mejorar ▪ Capacitación según necesidades detectadas ▪ Toma de decisiones sobre continuidad de docentes en una asignatura
Resultados de examen de grado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de planes de capacitación, acompañamiento y seguimiento a las competencias declaradas en el perfil de egreso con resultados insuficientes
Datos administrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación del área curricular y equipos de gestión ▪ Reformulación de mallas curriculares y planes de estudio ▪ Micro y macro ajustes
Datos aportados por empleadores y egresados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora de planes de estudio y ajustes al perfil de egreso

Tabla 4. Uso de los datos recolectados

En algunas instituciones cuentan con unidades y direcciones especializadas y centralizadas para realizar mejoras de los procesos académicos y tomar decisiones estratégicas en torno a la gestión de recursos, espacios y plataformas, a partir de datos recolectados. En otras instituciones, la responsabilidad es de cada facultad y carrera, las que deciden qué hacer con los datos y de qué manera.

Algunos ejemplos de lo anterior fueron reportados en respuestas tales como:

“Se analizan todos los resultados de las encuestas y se implementan acciones para mejorar aquellos aspectos deficientes y mantener los buenos resultados en caso que corresponda. Las autoridades de la facultad están presentes en la entrega de resultados de percepción y se solicita un trabajo planificado para mejorar en caso de que haya preocupación en algún aspecto en particular” (participante 9: jefe de carrera, universidad privada; sexo femenino, 46 años).

“Los datos son de múltiples fuentes y son utilizados para la configuración de Planes de Desarrollo Institucional (tetra anuales) y planes anuales de cumplimiento de objetivos de parte de las Unidades. También se utilizan para la formulación de mallas curriculares y planes

de estudios de las carreras” (participante 25: coordinador académico, universidad privada; sexo masculino, 70 años).

4.2.2. Descripción de la gestión y uso de datos en el marco de la trayectoria estudiantil

a. Características de entrada de los estudiantes

Lo más frecuente es levantar datos sociodemográficos (situación socioeconómica, sexo, pertenencia a alguna etnia, nivel de escolaridad de los padres, situación de vivienda, entre otros), además del historial académico del estudiante (desempeño durante su trayectoria escolar, puntajes PSU [Prueba de Selección Universitaria, hoy PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior)], promedio de notas escolares [NEM] y características del establecimiento educativo de origen). La implementación de evaluaciones diagnósticas se realiza para determinar el nivel de conocimientos previos y competencias del perfil de ingreso (por ejemplo, en lenguaje, matemáticas, ciencias, inglés, resolución de problemas, motivación, autorregulación y autoeficacia). Todo esto, para el diseño de planes personalizados basándose en las necesidades detectadas. En la Tabla 5 se resumen los resultados obtenidos.

Levantamiento de datos	Uso de datos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos sociodemográficos ▪ Historial académico ▪ Evaluaciones diagnósticas sobre competencias y conocimientos de entrada ▪ Evaluaciones diagnósticas psicoeducativas y/o psicoemocionales ▪ Encuesta de situaciones de discapacidad ▪ Beneficios ministeriales, índice de vulnerabilidad a partir del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de diversos planes, según necesidad: ▪ Inducción a vida universitaria ▪ Acompañamiento ▪ Nivelación ▪ Tutorías ▪ Intervención en salud mental individual y grupal ▪ Becas e instrumentos de apoyo económico y social

Tabla 5. Gestión y uso de datos sobre características de entrada de los estudiantes

Cabe destacar que algunas instituciones cuentan con unidades específicas para el apoyo estudiantil, las cuales se encargan de ciertas evaluaciones iniciales, a modo de pesquisas, que brindan la posibilidad de ofrecer apoyos pertinentes y ajustados a la realidad del estudiante.

Un ejemplo de lo anterior es la siguiente respuesta de uno de los directivos:

“Cada carrera tiene claridad respecto al perfil de ingreso de sus estudiantes, debido a la recogida de datos e información recogidas por unidad de admisión, se suma a esto la prueba de competencias y habilidades de lenguaje y matemáticas la que luego de analizar sus resultados se realiza un plan de nivelación con CADA y la carrera (...)” (participante 3: jefa de carrera, universidad privada; sexo femenino, 45 años).

b. Análisis de la trayectoria de los estudiantes

Se destaca el levantamiento de indicadores evaluativos (tasas de aprobación, reprobación y repitencia) para ofrecer apoyo e instancias correctoras a los estudiantes que presenten mayores dificultades. Al detectarse las asignaturas con mayores tasas de repitencia, se llevan a cabo ajustes curriculares para la mejora educativa. La Figura 1 resume los principales resultados de este apartado.

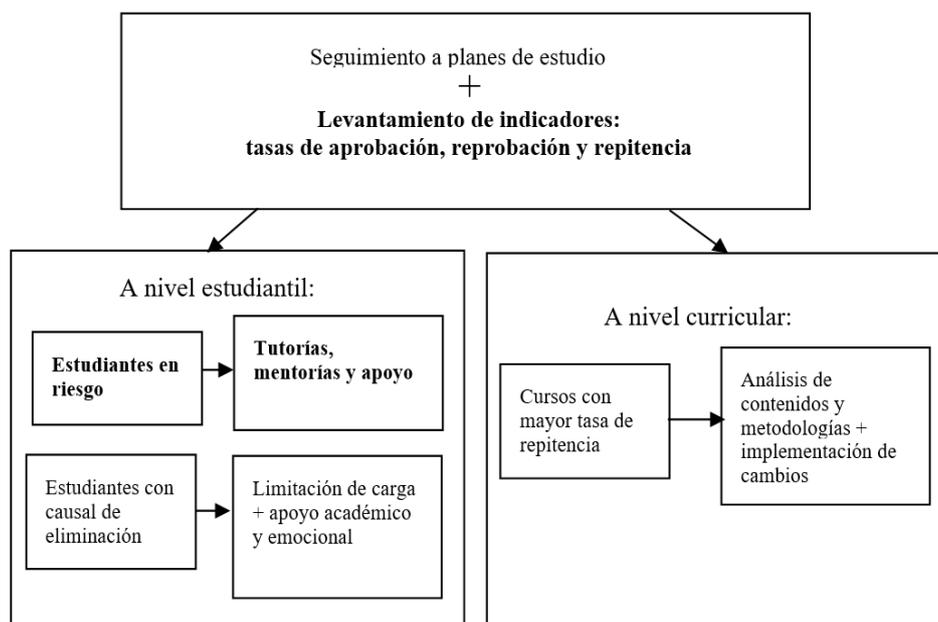


Figura 1. Gestión y uso de datos sobre trayectorias estudiantiles

Los encuestados aluden a: i) Informe Tableau, que incluye variables socioeconómicas y académicas de los estudiantes, ii) el sistema SIETE (Sistema Integrado de Evaluación de la Trayectoria del Estudiante), que permite levantar alertas y tomar decisiones para mejorar el proceso formativo, y iii) los estudios por DMI (Dirección de Marketing Intelligence), que permiten evaluar docentes, calidad del servicio, actividades, percepción y validar el perfil de egreso, entre otros.

Se menciona la elaboración de informes semestrales y anuales que se envían a jefaturas y directivos de carrera para la toma de decisiones, aunque no todas las instituciones cuentan con directrices institucionales para ello. Algunas poseen instancias y unidades específicas, pero la mayoría de los análisis son llevados a cabo por jefaturas de carrera, consejos y comités. En dos instituciones, se menciona que se deberían socializar más ampliamente estos informes.

c. Evaluación de perfiles de egreso

El perfil de egreso se evalúa a través de los estudiantes. Los resultados permiten determinar el logro de las competencias comprometidas y aportan al mejoramiento educativo y aseguramiento de la calidad, al orientar ajustes y cambios curriculares. Esto suele complementarse con información de empleadores y egresados mediante encuestas, entrevistas y reuniones. La Tabla 6 resume los resultados de este apartado.

Levantamiento de datos	Uso de datos para mejoramiento educativo
Evaluaciones a estudiantes para el monitoreo del logro de competencias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen de grado ▪ Evaluaciones escritas ▪ Trabajos en equipo ▪ Prácticas profesionales ▪ Evaluaciones mediante proyectos ▪ Ciclos de habilitación profesional ▪ Estudios a empleadores y egresados ▪ Encuestas de empleadores en prácticas laborales para conocer logro de competencias ▪ Grupos focales, entrevistas y reuniones con académicos, estudiantes y egresados Otros medios: rúbricas, pruebas escritas, pautas de cotejo, pautas de observación, protocolos, entre otros	Determinar logro de competencias comprometidas en perfil de egreso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisiones periódicas al perfil de egreso ▪ Definir ajustes al perfil ▪ Implementar cambios ▪ Incorporar evaluaciones

Tabla 6. Gestión y uso de datos en torno a la evaluación de perfiles de egreso

En varias instituciones se menciona la implementación de evaluaciones iniciales, intermedias y finales para hacer seguimientos e implementar planes de apoyo. Sin embargo, no todos los directivos perciben que se utilicen adecuadamente. Algunas cuentan con unidades y comités curriculares especializados para actualizar los perfiles de egreso. En otras, la responsabilidad recae en la facultad y/o carrera. Lo anterior se ve respaldado en la siguiente respuesta de un participante:

“[se realiza] para evaluar el logro de perfil de egreso declarado en una carrera. Con respecto a su revisión, esta se realiza cada 5 años e incorpora las observaciones y cambios que puedan originarse de la aplicación del Perfil. Para ello se considera la opinión del medio profesional por la vía de entrevistas en profundidad, análisis de contexto y reuniones de análisis. Este trabajo es coincidente con la propuesta de Agenda Estratégica, la cual permite darle el sustento de fundamentación y recursos a cualquier cambio del Perfil del Egresado. Los instrumentos utilizados son diversos de acuerdo a las competencias y resultados de aprendizajes declarados en cada uno de los programas de asignaturas (rúbricas, pruebas escritas, pautas de cotejo, pautas de observación, portafolios, etc.)” (participante 3: jefa de carrera, universidad privada; sexo femenino, 45 años).

d. Seguimiento de egresados

Se observan menos respuestas en esta pregunta. Gran parte de los encuestados desconocen este tipo de información, existiendo menor gestión y uso de datos en este nivel. Aluden al uso de encuestas y entrevistas para conocer las trayectorias laborales de sus egresados (empleabilidad, permanencia y remuneraciones) y mantener actualizadas las bases de datos. A su vez, se levanta información para retroalimentar perfiles de egreso e implementar ajustes curriculares. La Tabla 7 resume estos resultados.

Levantamiento y gestión de datos para el seguimiento de egresados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuestas a egresados sobre trayectoria laboral (empleabilidad, permanencia y remuneraciones) ▪ Actualización de bases de datos de egresados ▪ Levantamiento de información mediante encuestas y grupos focales para la construcción y el ajuste de perfiles de egreso ▪ Envío de información útil para egresados (ofertas laborales, talleres y educación continua)

Tabla 7. Gestión y uso de datos para el seguimiento de egresados

Algunas instituciones cuentan con unidades especializadas para el contacto y seguimiento de sus egresados; algunas trabajan en conjunto con las carreras.

4.2.3. Decisiones educativas basadas en la gestión y uso de datos

Respecto a ejemplos sobre decisiones educativas basadas en datos, destaca la implementación de apoyos personalizados a estudiantes en riesgo, la retroalimentación a los distintos actores y el diseño de cambios para el mejoramiento educativo. Lo anterior se resume en la Tabla 8.

Ámbito de las decisiones	Acciones concretas implicadas
Apoyo a estudiantes que lo requieran	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico y nivelación en asignaturas requeridas (apoyo académico-emocional, tutorías, reforzamiento/ nivelación)
Ajustes y cambios a planes de estudio, programas de asignaturas y mallas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios en distribución de competencias ▪ Cambios de creditaje de asignaturas y prerrequisitos ▪ Rediseño curricular ▪ Incorporación de asignaturas y talleres ▪ Ajuste de perfiles de egreso ▪ Implementación de estrategias didácticas innovadoras ▪ Cambio de metodologías de enseñanza

Tabla 8. Ejemplos de decisiones educativas basadas en gestión y uso de datos

Se menciona la implementación de programas de perfeccionamiento docente, la oferta de nuevas carreras y el aumento o disminución de cupos en las mismas. Un ejemplo de aquello se presenta en la siguiente respuesta de uno de los participantes:

“Los comités curriculares utilizan toda la información antes señalada con la finalidad de proponer ajustes menores a programas de asignaturas, ajustes a las planificaciones didácticas, además de ajustes mayores a mallas curriculares. Los consejos de carrera, a partir del seguimiento estudiantil, proponen ajustes pedagógicos metodológicos en situación de necesidades educativas especiales” (participante 27: encargada docente, universidad privada; sexo femenino, 55 años).

4.2.4. Principales dificultades y obstáculos para la gestión y uso de datos

Las dificultades que más se repitieron son la falta de sistematización y optimización del levantamiento y análisis de datos; el insuficiente tiempo y recursos financieros para analizar en profundidad la gran cantidad de información disponible; la falta de costumbre y resistencia al cambio. La Tabla 9 resume los resultados.

Dificultades y obstáculos para la gestión y uso de datos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de sistematización y optimización del proceso ▪ Falta de acceso a datos levantados y los resultados de su análisis ▪ Dificultad para levantar indicadores académicos a lo largo del semestre y no sólo al final ▪ Falta de trabajo colaborativo a nivel institucional en torno a los datos recopilados ▪ Falta de costumbre y resistencia al cambio ▪ Falta de un análisis de la información en tiempo real ▪ Falta de actualización de datos ▪ Falta de modelos predictivos para anticipar y prevenir dificultades académicas ▪ Falta tiempo para analizar profundamente gran cantidad de información disponible ▪ Dificultad para obtener respuestas por parte de estudiantes y egresados ▪ Falta de personal para estos elementos de gestión ▪ Recursos financieros insuficientes

Tabla 9. Principales dificultades y obstáculos para la gestión y uso de datos

Los siguientes extractos ejemplifican lo anterior:

“No tenemos todos los datos que necesitamos, por ejemplo, no existe una medición durante el semestre del desempeño de los alumnos, los datos están al final con el semestre cerrado. Se hace muy difícil levantar información durante el proceso. Sobre todo, si son carreras de muchos alumnos, requerimos de informes automatizados ya que no podemos buscar las notas de cada alumno por acta, eso es impracticable” (participante 9: jefe de carrera, universidad privada; sexo femenino, 46 años).

“[dificultades con] el tiempo: siempre sobran datos y falta tiempo para analizar en profundidad la gran cantidad de información con que se puede contar. En el fondo es la falta de recurso humano para gestión académica, y no tan sólo docencia” (participante 20: coordinadora curricular, universidad privada; sexo femenino, 64 años).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Bajo la premisa que las universidades son instituciones que aprenden y se retroalimentan a partir de su propia experiencia, este estudio buscó conocer la percepción de directivos de universidades chilenas sobre su experiencia en la gestión y el uso de datos en su carrera e institución. Los resultados muestran que los directivos están familiarizados con el levantamiento y uso de datos desde el momento en que los estudiantes se insertan en la institución (perfil de ingreso) hasta que egresan (perfil de egreso) y comienzan su vida laboral.

La información recolectada es coherente con las políticas de aseguramiento de la calidad educativa, donde el uso estratégico de datos permite llevar a cabo un seguimiento de los estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales, permitiendo obtener indicadores cuantitativos y cualitativos sobre la cobertura de las mallas curriculares y el eventual cumplimiento de los objetivos propuestos. Es así como los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional, propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación (2021), otorgan importancia a la gestión y el uso de datos para dar cuenta de la docencia y los resultados del proceso de formación, de la gestión estratégica y los recursos institucionales, para el aseguramiento de la calidad de los programas formativos, la vinculación con el medio y la investigación e innovación.

Incluso, cuando Ruiz et al. (2021) presentan la técnica de *Biplot* para *Big data* en el estudio de ranking internacional de Educación Superior, este supone un apoyo a la gestión universitaria. Los criterios e indicadores en la base de esta herramienta de análisis del desempeño institucional, pueden utilizarse como insumos para la toma de decisiones, siempre en miras del mejoramiento y aseguramiento de la calidad. Dentro de dichos indicadores, se encuentran la cantidad y cualificación de los docentes, el número de estudiantes y productividad científica, además de una serie de variables subjetivas como las encuestas de reputación de académicos y el grado de satisfacción de los empleadores en relación con los titulados de cada institución.

Sin embargo, aún se observan grandes desafíos en esta área. Existe un amplio campo de aplicación de *big data*, analíticas del aprendizaje, minería de datos para la gestión y el uso de datos para la mejora educativa, pero se requiere de equipos competentes para su análisis y el manejo de software cada vez más sofisticado, como también dar prioridad, recursos y tiempo a la reflexión de los hallazgos encontrados. Las universidades requieren sistematizar información y basar sus decisiones en datos actualizadas, que les permitan adelantarse proactivamente a las necesidades de sus estudiantes y docentes. Esto implica analizar el proceso educativo de manera sistémica, analizando datos del perfil de

estudiantes y profesores, la trayectoria educativa, contexto educativo, como también datos de resultados no solamente de corto plazo, sino también de mediano y largo plazo.

La gestión educativa, utilizando analíticas del aprendizaje y *big data* en la Universidad, necesita consolidar un trabajo colaborativo entre universidades para prever problemas e identificar desafíos comunes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la implementación y evaluación de la formación en competencias en estudiantes, la formación docente, el uso de tecnologías y el aprendizaje digital. También para vincularse con instituciones escolares, de modo que se entregue retroalimentación respecto a la formación de sus estudiantes, proponiendo mejoras en las competencias de ingreso en la Educación Superior, y con el mundo del trabajo, para ajustar planes y programas, prácticas pedagógicas y perfiles de egreso. De esta forma, el uso de las tecnologías, inteligencia artificial, herramientas digitales, analíticas de aprendizaje y *big data* les permitirán convertirse en *universidades inteligentes* como plantean Rico-Bautista et al. (2021).

Las limitaciones de este estudio tienen relación con el tamaño de la muestra como también con recolectar datos desde la percepción/opinión de los encuestados, siendo un estudio exploratorio y descriptivo. Futuras investigaciones esperan avanzar en el análisis de registros y productos concretos (tipo informes) generados a partir del análisis de datos y analíticas de aprendizaje en la Universidad, y cómo ellos nutren la toma de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Albreiki, B., Zaki, N. y Alashwal, H. (2021). A systematic literature review of student performance prediction using machine learning techniques. *Education Sciences*, 11, 552. <https://doi.org/10.3390/educsci11090552>
- Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F. y Flores-Rodríguez, C. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 166-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.712>
- Baeza-Rivera, M., Antivilo, A. y Rehbein, L. (2016). Diseño y validación de una escala de preparatividad académica para la educación superior en Chile. *Formación Universitaria*, 9(4), 63-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400008>
- Banihashem, S.K., Noroozi, O., van Ginkel, S., Macfadyen, L.P. y Biemans, H.J.A. (2022). A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, 37, Artículo e100489. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100489>
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: Trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 137-187. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Bordón, P., Canals, C. y Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: Nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-207.
- Cabrera-Pommiez, M., Arenas-Romero, R. y Lombardi Villalón, M. (2022). Factores de retención y de deserción: El caso de una universidad chilena. *Foro Educativo*, 39, 107-135. <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3217>
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R. e Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 219-245. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2020). *Evidencias N°46: Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18888>
- Comisión Nacional de Acreditación (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. <https://www.cnachile.cl/>

- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dawadi, S., Shrestha, S. y Giri, R.A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Espinoza, Ó., Larrondo, Y., Corradi, B., Maldonado, K., Sandoval, L. y González, L.E. (2022). ¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 57, 67-100. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1245>
- Hao, J., Gan, J. y Zhu, L. (2022). MOOC performance prediction and personal performance improvement via Bayesian network. *Education and Information Technologies*, 27, 7.303-7.326. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10926-8>
- Hu, L. (2024). Analysis of employment information of university graduates through data mining. *Automatic Control and Computer Sciences*, 58(1), 58-65. <https://doi.org/10.3103/S0146411624010073>
- Martínez-Libano, J. y Yeomans-Cabrera, M.-M. (2023). Post-pandemic psychosocial variables affecting academic dropout in a sample of Chilean higher-education students. *Frontiers in Education*, 8, Artículo e1293259. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1293259>
- Nkhoma, C., Dang-Pham, D., Hoang, A.-P., Nkhoma, M., Le-Hoai, T. y Thomas, S. (2020). Learning analytics techniques and visualisation with textual data for determining causes of academic failure. *Behaviour & Information Technology*, 39(7), 808-823. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2019.1617349>
- Opazo, D., Moreno, S., Álvarez-Miranda, E. y Pereira, J. (2021). Analysis of first-year university student dropout through machine learning models: A comparison between universities. *Mathematics*, 9(20), Artículo e2599. <https://doi.org/10.3390/math9202599>
- Parra Armendáriz, C., Ulloa Viteri, S. & Medina, P. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre marketing educativo. *Religación*, 7(33), Artículo e210943. <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i33.943>
- Qi, G. (2024). Research on employment stability evaluation and influencing factors of college graduates under data mining technology. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1), Article e20231208. <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01208>
- Rico-Bautista, D., Guerrero, C., Collazos, C., Maestre-Góngora, G., Hurtado-Alegría, J., Medina-Cárdenas, Y. y Swaminathan, J. (2021). Universidad inteligente: Una visión de la adopción de la tecnología. *Revista Colombiana de Computación*, 22(1), 44-55. <https://doi.org/10.29375/25392115.4153>
- Rodríguez, I., Pérez, R. y Flores, J. (2021). Estrategias para mejorar la calidad educativa con base en el análisis de la trayectoria académica en el área de ingeniería. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.858>
- Ruiz, M., Ruff, C. y Galindo, P. (2021). Técnicas Biplot para Big data en el estudio de ranking internacionales de Educación Superior y su apoyo a la gestión universitaria. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 43, 69-86.
- Salazar Argonza, J. (2016). Big data en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 17(1). <https://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/738>
- Scharager, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education* (24)2, 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>
- Servicio de Información de Educación Superior (2024). *Brechas de género en educación superior 2023*. Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/03/Brechas_genero_2023_SIES.pdf
- Stojanov, A. y Daniel, B.K. (2024). A decade of research into the application of big data and analytics in higher education: A systematic review of the literature. *Education and Information Technologies*, 29, 5.807-5.831. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12033-8>
- Tong, Y. y Zhan, Z. (2023). An evaluation model based on procedural behaviors for predicting MOOC learning performance: Students' online learning behavior analytics and algorithms construction. *Interactive Technology and Smart Education*, 20(3), 291-312. <https://doi.org/10.1108/ITSE-10-2022-0133>

- Urbina-Nájera, A. (2021). Variables que influyen en el rendimiento de los estudiantes de posgrado: Una perspectiva desde la analítica del aprendizaje. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 36-50. <https://doi.org/10.36390/telos231.04>
- Yang, Y., Hooshyar, D., Pedaste, M., Wang, M., Huang, Y.-M. y Lim, H. (2020). Predicting course achievement of university students based on their procrastination behaviour on Moodle. *Soft Computing*, 24(11), 18.777-18.793. <https://doi.org/10.1007/s00500-020-05110-4>

El uso de la cartografía participativa en la educación artística: representación simbólica de la identidad

The Use of Participatory Cartography in Art Education: Symbolic Representation of Identity

Victoria Martínez-Verez¹, Paula Gil-Ruiz²

¹ Universidad de Valladolid (UVa) vita.martinez@uva.es

² CES Don Bosco pgil@cesdonbosco.com

Recibido: 13/9/2024

Aceptado: 21/3/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Paula Gil-Ruiz

Departamento de Didácticas Específicas

CES Don Bosco Universidad

C. María Auxiliadora, 9

Moncloa - Aravaca

28040 Madrid, España

Resumen

Este estudio investiga el concepto de “acontecimiento” como un suceso personal y topográfico que impacta en la identidad a través de experiencias sensoriales, marcando un antes y un después en el ser. A partir de esta idea, se diseñó un proyecto educativo de arte de acción en cinco fases, culminando en una cartografía participativa que recoge las “epifanías” que afectan al ser humano. La investigación se centra en la fase final, que evalúa la efectividad de la cartografía participativa como herramienta para representar la identidad personal y social mediante el uso simbólico de la piedra, conectando eventos vitales con el mundo vivido. El análisis se estructura en tres unidades, cada una con un objetivo específico. La metodología empleada se ubica entre la geografía de la percepción, la topofilia y la psicogeografía, disciplinas que examinan cómo las percepciones, emociones y comportamientos de las personas que habitan un territorio se entrelazan, creando significados que pueden ser expresados artísticamente. Las técnicas de recolección de datos incluyen la revisión bibliográfica, observación participante, entrevistas y grupos focales. Los resultados cualitativos muestran que la cartografía participativa es una herramienta adecuada para representar eventos emocionales, temporales y topográficos que transforman la identidad y la percepción del mundo.

Palabras clave

Investigación Cultural, Educación Artística, Artes Visuales, Participación Comunitaria, Cartografía

Abstract

This study investigates the concept of “event” as a personal and topographical occurrence that impacts identity through sensory experiences, marking a before and after in the self. Based on this idea, a five-phase educational action art project was designed, culminating in a participatory cartography that captures the “epiphanies” affecting the human being. The research focuses on the final phase, which evaluates the effectiveness of participatory cartography as a tool to represent personal and social identity through the symbolic use of stone, connecting vital events with the lived world. The analysis is structured into three units, each with a specific objective. The

chosen methodology lies between perception geography, toponymia, and psychogeography, disciplines that explore how the perceptions, emotions, and behaviors of people inhabiting a territory intertwine, creating meanings that can be artistically expressed. Data collection techniques include literature review, participant observation, interviews, and focus groups. Qualitative analysis of the results shows that participatory cartography is an effective tool for representing emotional, temporal, and topographical events that transform identity and the perception of the world.

Key Words

Cultural Research, Art Education, Visual Arts, Community Participation, Cartography

1. INTRODUCCIÓN

A la identidad le gusta acurrucarse en el vientre de las ballenas
para tener una historia que contar
(Martínez-Vérez et al., 2018)

El proceso de creación artística parte de la necesidad de representar, a través de un símbolo, la corporalidad entendida de modo holístico, es decir, como el soporte de todo lo humano que nos envuelve.

Nacemos a un cuerpo que nos define y nos sitúa en el espacio-tiempo, un cuerpo habitado por la sensorialidad y la memoria, frágil, nítido, cambiante, casa del yo que es identidad, y del otro que lo identifica y lo preña de narraciones y vivencias, de cicatrices abiertas y cerradas, de puntos cardinales de sutura que marcan la ruta y el sendero que ha de seguir la brújula de eso que llamamos vida y es nuestra (Turner, 1994).

Más que de las certezas de cada día, el ser humano se alimenta del fruto de ese espacio intermedio, de esa incertidumbre, que nace de la relación que establecemos con el mundo y de la necesidad de distanciarnos de él, de liberarnos de él (Stoller, 2020, p. 23). Y es en ese interludio donde se gesta el nudo del relato corporal del yo, el acontecimiento tras el cual, la persona se enfoca y cambia de perspectiva, existiendo un antes y un después del suceso narrativo, del corte en la piel del yo, que, aun siendo visible, pasa desapercibido.

Así, la base de este proceso creativo se centra en la necesidad de acercarse al ser humano, desde la epifanía, entendida como aquel “momento y experiencia interaccional, de crisis, que deja marca en la vida de las personas” (Denzin, 2014, p. 85), alterando las estructuras de significado del yo, reconstruyendo la memoria episódica en torno a un nuevo eje o nudo gordiano, el acontecimiento que da forma a la trascendencia de cada identidad.

Sin embargo, no es sencillo expresar estos acontecimientos, precisamente por el grado de conmoción que implican. A menudo la trascendencia es difícil de contener en el verbo y por ello, suele ser interiorizada sin más, como un hecho anecdótico, una vivencia que casi resulta ajena; lo cambia todo, es obra nuestra, pero la limitación de la palabra, el ruido externo, el escaso lenguaje interior, la sucesión continua de experiencias que vive el ser humano posmoderno y el apenas tiempo del que goza el yo para arrullarse en la almohada de su propia historia, hacen que el nudo del relato, la epifanía, la parte de la narración que merece ser contada mientras el café se queda frío en la taza, pase desapercibida.

Y así, poco a poco, es cómo el ser humano, enajenado de sí mismo, se va sintiendo ajeno a su relato y va diluyendo su identidad en una autoestima cada vez más empobrecida (Byung-Chul, 2022). –¿Qué me ha sucedido que merezca la pena ser contado? ¿Que sea salvífico, que implique cambio?– Si a cualquiera de nosotros se nos hiciera esta pregunta, diríamos, -apenas nada- o incluso -nada- y, sin embargo, el yo, pequeño y nuestro, se gesta en la epifanía y existe preñado de ella.

Así, con el fin de ahondar el autoconocimiento, identificar el suceso narrativo que afecta a cada yo, y profundizar en la transformación, se promueve un proyecto artístico, centrado en la piedra, como objeto simbólico, depositario de la presencia, es decir, la corporalidad de la memoria y la identidad del ser humano, a través del cual, se desarrollan acciones ligadas al yo y a su presencia en el Otro, a través de los hechos que le acontecen en los espacios de interacción puesto que, todo aquello que carece de lugar resulta inabordable (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020). En este caso, no se trata tanto de conocer el impacto de los acontecimientos globales en la identidad personal, sino más bien, de ahondar en cómo los sucesos narrativos, se suceden e impactan en el yo, y a través de éste, en la comunidad.

Las piedras han sido casa, lienzo, arma, soporte y marcador geográfico, nos han servido bien y de algún modo su historia está ligada a la nuestra. Es común, de hecho es un gesto humano, detenerse ante su belleza, una piedra en el lecho de un río, en una playa, en el marco de un camino, es bella y sugerente, por eso, en un gesto íntimo, de comunión con la tierra, plegamos el cuerpo y la recogemos, dando ya a esa piedra un significado propio, el de ese momento que no queremos olvidar porque implica un tránsito del yo, un viaje, un descubrimiento, una conmoción de placer y belleza o de dolor y experiencia. Así es como las piedras simples, redondeadas u ovaladas, nos acompañan a lo largo de la vida, sobreviven a las mudanzas y, en ocasiones, son incluso el primer objeto elegido para ser transportado a la nueva vida. Tienen algo de epifanía. Son símbolos de ella. Si hablasen, si existiese un lenguaje pétreo, posiblemente éste tendría algo de humano, por ello el objeto artístico de este proyecto es, precisamente, hacer hablar a las piedras y escucharlas de modo simbólico, puesto que, desde el ámbito de la salud y el bienestar se considera que las prácticas artísticas favorecen la identificación, el reconocimiento y la expresión consciente de los acontecimientos o experiencias que impactan en las personas, provocando un cambio cognitivo.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio está situado en la intersección entre la cartografía participativa, la percepción geográfica, la memoria colectiva y la expresión artística. Estos elementos permiten comprender cómo el territorio se construye simbólicamente a través de experiencias individuales y colectivas, estableciendo un diálogo entre el espacio, la subjetividad y la identidad, aspecto fundamental en el ámbito de la educación artística (Macaya-Ruiz, 2017). En este contexto, el proyecto se apoya en nociones como psicogeografía, topofilia, alteridad y epifanía, que proporcionan herramientas teóricas para explorar la relación entre arte, territorio y comunidad.

Así, se observa cómo en los últimos años, la cartografía ha dejado de entenderse exclusivamente como una técnica de representación espacial y se ha expandido hacia nuevas formas de visualización del conocimiento y del territorio, permitiendo mapear

conexiones sociales, narrativas culturales y experiencias individuales dentro de un contexto geográfico específico (Arosteguy y Gomes, 2023). En este sentido, Macaya-Ruiz (2017) considera que el mapa, en su sentido más amplio, puede ser un medio artístico y conceptual para hacer visibles conexiones, no solo entre lugares, sino también entre ideas y experiencias. Esta perspectiva resuena con los enfoques contemporáneos de la cartografía social y participativa, en los que la representación del territorio no es estática, sino que emerge de un proceso de interacción y diálogo con el entorno (Castaño-Aguirre et al., 2023). Un ejemplo de esta evolución es la RED CRUSOE, que se ha incorporado a un consorcio europeo en el marco del Patrimonio Cultural Digital, promoviendo nuevas formas de cartografía dentro del Turismo Digital. Este proyecto, situado en Galicia e impulsado por la Dirección General de las Regiones de la Comisión Europea, destaca cómo la cartografía contemporánea puede ser una herramienta clave para favorecer la preservación del patrimonio y la dinamización de los territorios a través de medios digitales e interactivos.

La psicogeografía, introducida por Guy Debord (2006), es un marco fundamental para comprender cómo el entorno urbano afecta la percepción y el comportamiento humano. Debord propuso la práctica de la deriva, un recorrido sin rumbo fijo que permite experimentar la ciudad de manera subjetiva, revelando sus efectos emocionales y simbólicos. Esta metodología ha sido adoptada en estudios recientes sobre exploración territorial y arte urbano, en los que se analizan los impactos de la experiencia sensorial en la construcción del significado del espacio (Bogossian, 2019; Carrion y Pérez-Albert, 2022). En el presente estudio, la psicogeografía se manifiesta en la forma en que los participantes recorren A Coruña y seleccionan puntos específicos para intervenir con piedras escritas, transformando el territorio en un archivo emocional.

En estrecha relación con la cartografía y la psicogeografía, el concepto de topofilia, desarrollado por Yi-Fu Tuan (1974), permite entender el vínculo afectivo con el espacio. Así, la topofilia describe cómo ciertos lugares se convierten en anclajes de identidad, influidos por la memoria y la experiencia personal. En este sentido, la ciudad no es solo un conjunto de coordenadas geográficas, sino un espacio vivido y sentido. Estudios recientes han confirmado la relevancia de la topofilia en la investigación sobre la apropiación del espacio urbano y su impacto en el bienestar emocional (Cruz-López et al., 2022). En el contexto de A Coruña, el uso de piedras como soporte simbólico refleja esta idea, pues el acto de escribir sobre ellas y devolverlas al espacio público refuerza la conexión emocional con el territorio. Este gesto remite a las tradiciones gallegas de los milladoiros, acumulaciones de piedras depositadas por caminantes, que funcionan como marcas simbólicas de tránsito y memoria (Mandianes, 2010).

La alteridad es otro elemento clave en la cartografía participativa, ya que el espacio no solo es construido por los individuos, sino que se resignifica a través de la interacción con los otros (Levinas, 1993). Por ello, como señala Escobar (2010), el territorio debe entenderse como una red de significados compartidos, en la que la identidad se moldea en función de la relación con la comunidad. En el presente estudio, la alteridad se manifiesta en la forma en que las piedras escritas circulan entre los participantes, generando un diálogo simbólico. Quienes encuentran y leen las piedras no solo las interpretan, sino que pueden resignificarlas desde su propia experiencia. Este proceso se apoya en investigaciones recientes sobre cartografías emocionales y narrativas del territorio, en las que se exploran las múltiples capas de significado que emergen de la

interacción social con el espacio (Bondis-Luna, et al., 2024; Núñez-Camarena et al., 2023).

En el constructo de alteridad, influye de una forma determinante el concepto de epifanía desarrollado por Denzin (2014), puesto que los momentos de revelación personal que transforman la percepción del mundo tienen lugar en un contexto social de interacción. Por ello, en este estudio, la epifanía se materializa en la selección de frases y recuerdos significativos que los participantes inscriben en las piedras, convirtiéndolas en marcas tangibles de experiencias trascendentales. Este acto simbólico se apoya en investigaciones previas, que señalan que la representación simbólica de momentos epifánicos contribuye a la elaboración de la memoria colectiva y al fortalecimiento de la identidad personal (Espinosa-Díaz, 2024). En el contexto de la cartografía participativa, este concepto cobra especial relevancia, ya que la ciudad se convierte en un escenario de revelaciones compartidas, donde cada piedra es un vestigio de una historia individual que se inscribe en el paisaje urbano.

Atendiendo a estas cuestiones y ya desde una perspectiva metodológica, la cartografía participativa se enmarca en la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1972), quienes consideran que son los individuos a través de las intersubjetividades percibidas quienes definen el mundo social. En este sentido, mientras que los mapas convencionales buscan representar el espacio desde una lógica cuantitativa y objetiva, la cartografía participativa introduce una dimensión subjetiva, experiencial y colectiva, coherente con la propuesta de Berger y Luckmann (1972). Por ello, en el presente estudio, el resultado cartográfico no es un mapa tradicional, sino un dispositivo narrativo, en el que las piedras funcionan como nodos de significación. Esta visión encuentra respaldo en estudios recientes que exploran el papel de la cartografía en la representación de comunidades marginalizadas y en la recuperación de memorias silenciadas (Cole y Moustakim, 2022; Ramón y Alonso-Sanz, 2022).

De modo similar, los resultados de Macaya-Ruiz (2017) refuerzan esta idea al demostrar que la cartografía puede ser utilizada como un formato artístico para la representación del conocimiento. Su investigación en contextos educativos destaca cómo los mapas pueden visualizar no solo relaciones espaciales, sino también trayectorias de aprendizaje, emociones y narrativas personales. Así, atendiendo a esta idea, en el presente estudio, la cartografía participativa no solo documenta el territorio, sino que busca activar procesos de reflexión y transformación en los participantes.

En consecuencia, en el marco del presente trabajo, la cartografía participativa no es simplemente una herramienta metodológica, sino un proceso de resignificación del territorio. En el caso de A Coruña, la combinación de psicogeografía, topofilia, alteridad y epifanía permite entender cómo la experiencia del espacio se traduce en prácticas artísticas que favorecen la construcción de identidad. La ciudad deja de ser un fondo neutro para convertirse en un paisaje habitado, donde cada piedra escrita y cada interacción generan un rastro de memoria y significado. Esta concepción del territorio como un mapa vivo de experiencias compartidas es fundamental para la interpretación de los resultados y para la valoración del impacto de la cartografía participativa en la representación de la identidad personal y social.

2.1. Objetivos y operativización

Atendiendo a las cuestiones anteriormente señaladas, se establece el objetivo del presente trabajo: valorar la idoneidad de la cartografía participativa como herramienta artística para representar la identidad personal y social a través de la piedra, entendida como un objeto simbólico que relaciona el acontecimiento vital con el mundo de la vida (Berger y Luckman, 1972).

Este objetivo, siguiendo a Ruíz (2012), se operativiza a través de tres unidades de análisis:

1. La piedra como objeto simbólico y relacional de la identidad.
2. La cartografía participativa y el autoconocimiento emocional.
3. La cartografía participativa y los procesos de alteridad y empatía.

Para cada una de estas unidades de análisis se establece un objetivo específico y unas unidades de medida, que describen dicho objetivo.

1. Así, para la primera unidad de análisis, se propone: determinar la idoneidad de la piedra, como objeto simbólico para la representación de los acontecimientos vitales.
2. El objetivo asociado a la segunda unidad de análisis es: analizar la capacidad de la cartografía participativa para favorecer una dinámica artística que facilite el autoconocimiento, escuchando los espacios y el tiempo vivido.
3. La tercera unidad de análisis se concreta en el siguiente objetivo: identificar la potencialidad de la cartografía participativa, para apoyar los procesos de alteridad y empatía, a través de la similitud entre los acontecimientos vitales del “yo” y del “otro”.

3. MÉTODO

“Investigar es un acto de la razón y del corazón”
(Galeano, 2021, p. 106)

3.1. Plan de trabajo artístico

Para alcanzar el objeto de estudio definido en el apartado anterior, se estableció un plan de trabajo artístico desarrollado en cuatro fases, asociadas a tres proyectos de innovación educativa: dos de la Universidad de Vigo, situados en el marco de las convocatorias ministeriales de los cursos 2014 y 2017 y otro de la Universidad Complutense de Madrid, Museos y Universidad IV, ligado al laboratorio Pantono, desarrollado a lo largo de diferentes convocatorias y estando actualmente en funcionamiento.

1. En la primera fase, “de ideación”, se determinaron tanto los objetivos del proyecto, como el contexto artístico y de investigación, ceñido a la ciudad de A Coruña. También en esta fase se elige la piedra como objeto simbólico, atendiendo a cuatro razones:
 - a) Se trata de un objeto marítimo, que señala el límite entre la costa y el océano, y que es propio del territorio, siendo de fácil obtención.
 - b) Permite la escritura y la grafía simbólica.
 - c) Atendiendo al acervo cultural, en Galicia, desde la antigüedad, los milladoiros de piedras, situados en puntos determinados del camino al finis terrae marítimo,

simbolizaban la presencia de aquellos que alcanzaron su propio destino, interior o exterior.

- d) Y desde una perspectiva artística, la piedra escrita, al generar “extrañamiento”, despierta la curiosidad del interlocutor.

Así pues, la piedra escrita, como objeto simbólico, “representa el yo, que habla a un otro, al que interpela, estableciendo de este modo una relación entre voz, presencia, topografía y palabra” (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020, p. 179).

2. La segunda fase “Cuerpo-Palabra”, desarrollada en el curso 2014-2015, se centró en el autoconocimiento, en torno a los sucesos que afectan al “yo” y suponen un cambio cognitivo.

Atendiendo a esta premisa, se solicitó a las personas participantes, que acudieran a un lugar tranquilo, ligado a su historia de vida, y establecieran un diálogo interior que les permitiera identificar experiencias significativas. Para que, posteriormente, tras elegir y recoger en ese lugar, tantas piedras como sucesos quisieran simbolizar, escribieran en ellas, una frase asociada a los mismos y las depositaran en un punto de encuentro.

Tras la recogida se generó una obra colectiva y significativa ligada al arte de acción (Figura 1). Así, las piedras se instalaron en el espacio, primero formando un cuerpo humano, posteriormente, se construyó una mándala que representaba al “nosotros” colectivo y, por último, se rodeó el edificio que acogía a la instalación para simbolizar la voz del lugar que habla a través de la acción humana. Los resultados de esta segunda fase se publicaron en la revista *Atenea* (Martínez-Vérez, 2018).



Figura 1. Cuerpo y palabra. Imagen de los autores

3. “La Voz del Lugar”, implementada en el curso 2016-2017, pretende determinar el impacto del diseño arquitectónico de los lugares de interacción en las emociones y vivencias, escuchando las voces de las personas que los habitan.

Para ello, en primer lugar, se realizó un mapeo sistemático de los espacios sociales más significativos, es decir, de aquellos que pudieran tener un discurso propio, al ser creados para atender una necesidad humana y social.

En segundo lugar, continuando con la metáfora de la piedra, como arquitectura simbólica de ese yo que se establece en unas coordenadas y que anhela ser hallazgo de un Otro, se recuperaron la mitad de las piedras escritas en la fase anterior, a las cuáles se les adhirió un cuestionario encriptado en un código QR, en el cual se solicitaba un pensamiento, una emoción o un sentimiento suscitado por el lugar en el que ésta se hallaba, y se distribuyeron en los espacios elegidos (Figura 2), obteniendo un total de 244 mensajes. Con el paso del tiempo, se recibieron mensajes procedentes de otras regiones y países puesto que, las piedras viajaron y fueron escuchadas y dialogadas por otras personas. Las conclusiones de esta tercera fase se publicaron en la revista EURE (Martínez-Vérez y Montero-Scoane, 2020).



Figura 2. Piedra a la deriva. Imagen de los autores

4. En la cuarta fase “El Territorio y La Memoria”, se decide utilizar las piedras restantes, para analizar el peso de la edad en los recuerdos de las personas, a fin de decantar los acontecimientos que habitan el “yo” y lo conforman. Para ello, se establece un plan dirigido a dibujar la memoria afectiva, así, primeramente, se realizó un mapeo sistemático de los espacios sociales de interacción, utilizando criterios objetivos, cartográficos, como la distribución de la población y los usos y costumbres de los

habitantes. Posteriormente, se distribuyeron las piedras en los espacios elegidos, las cuáles, también contenían un cuestionario encriptado en un código QR, que describía las tres dimensiones de la memoria: 1. los datos demográficos de los participantes; 2. la aportación de un recuerdo biográfico importante; y 3. los sentimientos asociados al mismo. A continuación, se distribuyeron las piedras en los espacios elegidos, obteniendo un total de 256 recuerdos de al menos 9 generaciones de habitantes. También en esta fase, las piedras viajaron más allá del territorio, y se obtuvieron mensajes de otras partes del país y del mundo. Los resultados de esta cuarta fase se publicaron en la Revista Brasileira de Educação (Martínez-Vérez et al., 2022).

5. La quinta fase se centró en determinar la idoneidad de la cartografía participativa como herramienta artística para representar los acontecimientos que determinan la identidad, a fin de descubrir si, desde un punto de vista pedagógico, el proyecto artístico alcanzó los objetivos. Los resultados y las conclusiones de esta quinta fase se concretan en el presente informe de investigación.

3.2. Participantes

El estudio analiza tres experiencias de cartografía participativa asociadas a tres proyectos de innovación educativa, combinando diferentes técnicas metodológicas para obtener información. A continuación, se presenta el **número total de participantes** y su **distribución**.

Los participantes en las experiencias cartográficas forman la base del estudio, ya que su interacción con las metodologías artísticas generó los datos analizados. Atendiendo a los proyectos, participaron directamente las personas que se indican en la Tabla 1.

Proyecto	Categoría	Total Participantes	Mujeres	Hombres
Cuerpo y Palabra (2014-2015)	Estudiantes	125	119	6
	Profesores	25	23	2
La voz del lugar, el lugar de la voz (2016-2017)	Estudiantes	51	44	3
	Profesores	3	2	1
	Cartografías ciudadanas (respuestas QR)	244	201	43
El Territorio y la Memoria (2018-2019)	Estudiantes	47	44	3
	Profesores	3	2	1
	Cartografías ciudadanas (recuerdos QR)	256	208	48

Tabla 1. Participantes en las experiencias de cartografía Participativa

Para profundizar en los hallazgos de las experiencias, el estudio incluyó entrevistas dirigidas a la mediadora artística y a los proponentes y tres grupos focales en los que participaron personas seleccionadas de entre los participantes con experiencias directas en las acciones artísticas.

Entrevistas individuales:

- 1 mediadora artística
- 3 proponentes (líderes de cada una de las tres experiencias analizadas)

Grupos focales (GF):

Se organizaron tres grupos focales de 9 personas cada uno, seleccionadas de entre los participantes con experiencias directas en las acciones artísticas. El total de los participantes fueron 27 personas.

- Grupo Focal 1 (GF1): Percepciones ligadas a acontecimientos vitales.
- Grupo Focal 2 (GF2): Emociones y sentimientos asociados a la vivencia.
- Grupo Focal 3 (GF3): Cambios cognitivos o modificaciones de conducta derivados de la experiencia.

La Tabla 2 refleja una síntesis de los participantes en la fase de análisis de estudio.

Proyecto	Categoría	Total Participantes	Mujeres	Hombres
Fase de Análisis del Estudio	Mediadora artística	1	1	0
	Proponentes	3	2	1
	Grupo Focal 1 (Percepciones)	9	7	2
	Grupo Focal 2 (Emociones y sentimientos)	9	7	2
	Grupo Focal 3 (Cambios cognitivos)	9	7	2

Tabla 2. Participantes en la fase de análisis

Además de las entrevistas y grupos focales, se aplicó la observación directa a los participantes de las tres experiencias previas (totalizando más de 450 personas).

3.2.1 Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia y validez del estudio, la selección de los participantes se realizó con base en los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

- Consentimiento informado y participación voluntaria.
- Compromiso con todas las fases del estudio.
- Vinculación con espacios urbanos y prácticas simbólicas.
- Experiencia en comunicación y cartografía emocional.
- Diversidad sociocultural y de género.
- Apertura a la participación en prácticas artísticas y performativas.

Criterios de exclusión:

- Falta de consentimiento informado.
- Dificultades en la reflexión simbólica.
- Desvinculación del contexto urbano estudiado.
- Incapacidad para participar en actividades artísticas.
- Relación directa con los investigadores (para evitar sesgos).

3.3. Diseño del proyecto de investigación

Atendiendo al objeto de estudio y al alcance del contexto de la investigación, se opta por un diseño cualitativo puesto que permite profundizar en la perspectiva de los actores teniendo en cuenta las intersubjetividades que se producen entre éstos y las circunstancias del yo y del otro (Hammersley y Atkinson, 1994), al asumir que la comprensión de la realidad es un proceso colectivo, subjetivo e histórico, en el cual, tanto el sujeto que percibe, como el acontecimiento percibido y la acción de percibir son aspectos interdependientes (Gadamer, 1998).

Así, teniendo en cuenta estas cuestiones paradigmáticas, el diseño metodológico se sitúa en un espacio intermedio, fenomenológico, situado entre la geografía de la percepción (De Castro, 1995), la topofilia (Tuan, 2007) y la psicogeografía (Careri, 2003), disciplinas que consideran que las percepciones, los afectos y la conducta de las personas que cohabitan en un territorio se mezclan entre sí, generando valores y significados que atribuyen al lugar que habitan. En este sentido, la estrategia metodológica aplicada, de acuerdo con las cinco fases expuestas en el subapartado anterior, se basó sobre todo en la etnografía enfocada (Boyle, 2003), centrada en la comprensión de la identidad personal y social a través de las emociones que suscitan los acontecimientos que se viven y nos hacen ser lo que somos, humanos, sociales, habitantes y habitados. Para ello, se propusieron un conjunto de acciones simbólicas y artísticas que confluyeron en la creación de cartografías.

En consecuencia, a la hora de determinar el planteamiento metodológico, se decidió aplicar de forma combinada diferentes técnicas de investigación, atendiendo a las unidades de análisis y a los objetivos específicos de éstas, como se puede observar en la Tabla 3.

Participantes	Instrumento aplicado	Código
Mediadora Artística	Entrevista	M.A.
Proponente Cuerpo-Palabra	Entrevista	P1
Proponente La Voz del Lugar	Entrevista	P1
Proponente El Territorio y La memoria	Entrevista	P1
Participantes Directos - Categoría 1: las percepciones ligadas al acontecimiento vital	Grupo Focal	G.F.1
Participantes Directos - Categoría 2: las emociones y sentimientos suscitados por la vivencia	Grupo Focal	G.F.2
Participantes Directos - Categoría 3: los cambios cognitivos o modificaciones de conducta ligados al hecho analizado	Grupo Focal	G.F.3
Proceso Artístico	Observación	Figuras
	Directa	1, 2 y 4

Tabla 3. Claves de identificación para entrevistas y grupos focales

Así, se emplearon, además de la revisión bibliográfica para determinar el estado de la cuestión del arte de acción y el simbolismo artístico de la piedra en relación con la identidad, las entrevistas individuales (Kvale, 2011), dirigidas tanto a la mediadora artística (M.A.) como a los proponentes (P), las cuales se centraron en conocer aspectos técnicos, simbólicos y artísticos, así como percepciones acerca de la idoneidad de las acciones propuestas.

Además, con el fin de obtener una visión más amplia del objeto de estudio, se optó por utilizar con los participantes directos la entrevista en grupo (Alonso, 1999), organizando tres grupos focales (G.F.), atendiendo a las siguientes categorías: “las percepciones ligadas al acontecimiento o suceso vital” (G.F.-1); “las emociones y sentimientos suscitados por la vivencia” (G.F.-2); y “los cambios cognitivos o modificaciones de conducta ligados al hecho analizado” (G.F.-3), (Tabla 2).

Y se aplicó la observación participante y la escucha aprehensiva, empática, para documentar y dotar de sentido al proceso, ya que escuchar a las personas y a los lugares y entender que éstos se han construido culturalmente, permite visibilizar otras realidades no geográficas, ni físicas, pero sí generadoras de identidad; por ello, de acuerdo con Molano (2001), en el marco del presente estudio, el diseño metodológico se centra en la

siguiente idea: para comprender un hecho social, el camino no es estudiar a la gente, sino escucharla.

Por último, para mantener la coherencia metodológica, las instituciones participantes adoptaron un protocolo de buenas prácticas (Asociación Médica Mundial, 2008), concretado en dos fases: se informa a las personas participantes acerca de la naturaleza, el objeto y el procedimiento metodológico, solicitando su colaboración; y se les solicita el consentimiento informado, que determina la confidencialidad de los datos, limita su divulgación al ámbito académico y científico y establece una responsabilidad personal y un lugar físico para su custodia.

Tras la recogida de los datos, éstos se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido (Vallés, 1999), codificando y categorizando la información atendiendo a las dimensiones y a los objetivos establecidos anteriormente para operativizar el objeto de estudio. Por último, se redacta el informe de resultados.

3.4. Instrumentos de Investigación

Atendiendo al diseño de las preguntas de las entrevistas y grupos focales estas se enmarcan en un enfoque fenomenológico y tienen por objetivo comprender la experiencia subjetiva de los participantes en relación con la cartografía participativa, el simbolismo de la piedra y la construcción de identidad. Para su elaboración se utilizaron los siguientes criterios:

1. Coherencia con los objetivos de la investigación
 - Cada pregunta fue diseñada para responder directamente a una dimensión clave del estudio (identidad simbólica, autoconocimiento emocional, alteridad y empatía).
 - Se aseguraron preguntas abiertas que permitieran a los participantes narrar libremente sus experiencias sin estar condicionados por respuestas predefinidas.
2. Diversidad de perspectivas
 - Se formularon preguntas que abordaran diferentes niveles de experiencia en la cartografía participativa:
 - Experiencia personal y emocional (ej. “¿Cómo te hizo sentir el proceso de escribir en la piedra?”).
 - Percepción del espacio y la memoria (ej. “¿Qué relación encuentras entre el lugar donde dejaste tu piedra y tu experiencia personal?”).
 - Impacto en la comunidad y alteridad (ej. “¿Cómo influyó en tu percepción del otro el leer los mensajes escritos en otras piedras?”).
3. Uso de preguntas reflexivas y evocadoras
 - Se incluyeron preguntas que fomentaran la introspección y permitieran a los participantes profundizar en su experiencia emocional y cognitiva.
 - Se utilizaron metáforas y elementos visuales en los grupos focales (ej. imágenes de piedras escritas por otros participantes) para facilitar la reflexión.
4. Validación mediante una prueba piloto
 - Antes de la recolección de datos, se realizó una prueba piloto con tres participantes para evaluar la claridad y pertinencia de las preguntas.

- Se ajustaron algunas preguntas para evitar ambigüedades y asegurar que las respuestas proporcionaran información relevante para el análisis.

Para la recopilación de datos se emplearon diversos instrumentos cualitativos que permitieron obtener información detallada sobre la experiencia y sus impactos en los participantes. A continuación, se detallan los instrumentos utilizados:

1. Entrevistas individuales

Las entrevistas fueron dirigidas a la mediadora artística y a los tres proponentes de las experiencias analizadas. Estas entrevistas fueron semiestructuradas (Kvale, 2011) y abordaron aspectos técnicos, simbólicos y metodológicos de la investigación.

Guion de entrevista para la mediadora artística:

- ¿Cómo surgió la idea de utilizar la piedra como objeto simbólico en el proyecto?
- ¿Qué criterios se utilizaron para diseñar las fases del proyecto artístico?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades en la implementación de la cartografía participativa?
- ¿De qué manera considera que la cartografía participativa puede contribuir al autoconocimiento y a la expresión emocional?
- ¿Qué impacto cree que tuvo la metáfora de la piedra en la participación de los sujetos?
- ¿Cómo se abordó la interpretación de los mensajes escritos en las piedras?
- ¿Hubo diferencias en la respuesta de los participantes según su edad o contexto socioeconómico?

Guion de entrevista para los proponentes:

- ¿Qué motivó la elección de cada una de las tres metodologías implementadas en las experiencias analizadas?
- ¿Cómo describiría el impacto emocional que tuvieron estas prácticas en los participantes?
- ¿Considera que el uso de la cartografía participativa influyó en la percepción del espacio y la memoria de los participantes?
- ¿Cómo se gestionaron las respuestas ciudadanas a los cuestionarios encriptados en los códigos QR?
- ¿Qué aspectos mejorarían en futuras aplicaciones de esta metodología?
- ¿Cuáles fueron los principales hallazgos en términos de identidad y representación emocional?

2. Grupos Focales

Los tres grupos focales fueron diseñados para analizar diferentes aspectos de la experiencia de los participantes. Cada grupo estuvo compuesto por 9 participantes, seleccionados por su vinculación directa con las actividades realizadas.

Grupo Focal 1 (GF1): Percepciones ligadas a acontecimientos vitales

Guion de preguntas:

- ¿Cómo describirían la relación entre los acontecimientos de su vida y el espacio en el que ocurrieron?
- ¿Qué papel juegan los objetos simbólicos (como las piedras) en la construcción de la memoria personal?
- ¿Cuál fue la sensación al ver su mensaje reflejado en la obra colectiva?
- ¿Cómo influyó en su percepción de la identidad el haber participado en esta experiencia?

Dinámica utilizada:

- Proyección de imágenes de las piedras con inscripciones de los participantes y reflexión sobre su significado.
- Técnica del “mapa del recuerdo”, donde cada participante ubicaba mentalmente un evento en un mapa personal y lo describía al grupo.

Grupo Focal 2 (GF2): Emociones y sentimientos asociados a la vivencia

Guion de preguntas:

- ¿Qué tipo de emociones surgieron al escribir en la piedra?
- ¿Cómo se sintieron al compartir sus vivencias con otros?
- ¿Percibieron algún cambio en su manera de expresar emociones después de la actividad?
- ¿Cómo creen que el proyecto influyó en su bienestar emocional?

Dinámica utilizada:

- Selección de una piedra por cada participante y narración en voz alta del significado de la inscripción.
- Técnica de “diálogo reflexivo”, donde los participantes comentaban sus emociones tras leer los mensajes de otros.

Grupo Focal 3 (GF3): Cambios cognitivos o modificaciones de conducta

Guion de preguntas:

- ¿Qué aprendizajes consideran que han adquirido gracias a la cartografía participativa?
- ¿Les ha hecho reflexionar sobre sus experiencias personales de manera diferente?
- ¿Ha cambiado en algo su forma de interactuar con el entorno después de esta experiencia?
- ¿Creen que este tipo de actividades deberían incorporarse en contextos educativos formales?

Dinámica utilizada:

- Actividad de “línea del tiempo”, donde los participantes identificaban cómo su perspectiva sobre ciertos eventos había cambiado tras la actividad.
- Discusión en grupo sobre el impacto de la experiencia en sus decisiones futuras.

3. Observación directa

Además de las entrevistas y grupos focales, se aplicó la observación directa a los participantes de las tres experiencias previas, totalizando más de 450 personas. Se tomaron notas de campo y se registraron interacciones clave que permitieron enriquecer la interpretación de los datos obtenidos.

Esta integración de instrumentos cualitativos permitió profundizar en el análisis de la relación entre identidad, territorio y emociones, facilitando una comprensión holística del impacto del proyecto en los participantes.

3.5. Procedimiento de Análisis de Contenido

Para el análisis de los datos se utilizó la **Teoría Fundamentada** (Glaser & Strauss, 1967), que permite generar categorías emergentes a partir de los discursos de los participantes. Se empleó el software **Atlas.ti** para la codificación y análisis cualitativo de las entrevistas y grupos focales, permitiendo identificar patrones y relaciones conceptuales en los datos obtenidos.

El proceso de análisis de contenido se llevó a cabo en tres fases:

Codificación Abierta:

- Se realizó una lectura exploratoria del material transcrito para identificar unidades de significado en los discursos de los participantes.
- Se generaron códigos preliminares a partir de términos recurrentes en las entrevistas y grupos focales.

Codificación Axial:

- Se establecieron relaciones entre los códigos generados en la primera fase, agrupándolos en categorías más amplias.
- Se identificaron dimensiones clave dentro de los discursos, como el impacto emocional, la percepción del espacio y la identidad simbólica (Ver Figura 3).

Codificación Selectiva:

- Se integraron las categorías en un modelo teórico que explica la relación entre la cartografía participativa y la construcción de identidad.
- Se refinaron las categorías para eliminar redundancias y asegurar la coherencia del análisis.

La Figura 3 muestra las conexiones entre las **dimensiones de análisis (identidad simbólica, autoconocimiento emocional y alteridad)**, los **participantes clave** y los **conceptos principales** identificados en el estudio. **Dimensiones (azul claro)**: Representan los ejes centrales del análisis. **Participantes (verde claro)**: Incluyen la mediadora artística, los proponentes y los grupos focales. **Conceptos clave (rojo claro)**: Elementos emergentes de los testimonios y análisis de datos.

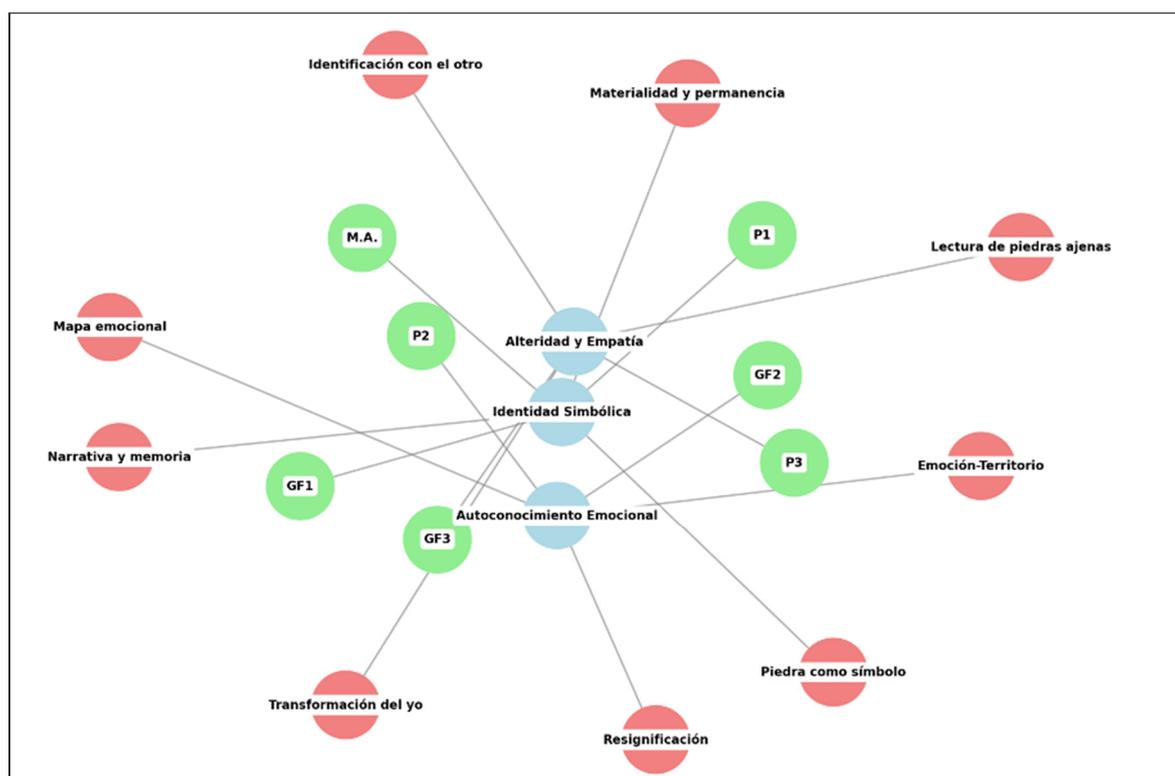


Figura 3. Diagrama de relaciones entre dimensiones, participantes y conceptos clave

3.6. Categorías Generadas

El análisis cualitativo permitió identificar tres categorías principales y sus respectivas subcategorías:

1. **Impacto Emocional de la Experiencia Artística**
 - a. Expresión de emociones a través de la piedra.
 - b. Relación entre la memoria y la escritura simbólica.
 - c. Procesos de transformación personal derivados de la actividad.
2. **Percepción del Espacio y la Cartografía Participativa**
 - a. La piedra como marcador de experiencias significativas.
 - b. Construcción simbólica del territorio a partir de la memoria colectiva.
 - c. Influencia del espacio en la identidad personal y comunitaria.
3. **Construcción de Identidad a través del Arte de Acción**
 - a. Impacto del proceso participativo en la autopercepción.
 - b. Alteridad y empatía como mecanismos de construcción identitaria.
 - c. Dinámicas de comunidad y representación en la obra colectiva.

El software **Atlas.ti** facilitó la organización y el análisis de los datos mediante las siguientes herramientas:

- **Creación de redes semánticas:** Se establecieron conexiones entre códigos y categorías, lo que permitió visualizar las relaciones conceptuales emergentes.
- **Análisis de coocurrencias:** Se identificaron patrones en la frecuencia y combinación de códigos dentro de las transcripciones.

- **Memos analíticos:** Se elaboraron anotaciones interpretativas durante el proceso de análisis, lo que permitió construir una argumentación fundamentada en los datos empíricos.

3.7. Triangulación de datos

Para garantizar la fiabilidad y validez de los hallazgos, se implementó una triangulación metodológica basada en tres estrategias:

1. Triangulación de fuentes
 - a. Se compararon los testimonios de diferentes participantes (entrevistas individuales, grupos focales y observación directa) para identificar patrones y divergencias en la interpretación de la experiencia.
 - b. Se analizaron respuestas de participantes con distintos grados de implicación en el proyecto (estudiantes, docentes, ciudadanía) (Tabla 4).
2. Triangulación de métodos
 - a. Se combinaron entrevistas individuales, grupos focales y observación participante para obtener una visión integral de la experiencia.
 - b. El uso de códigos QR para la recopilación de testimonios ciudadanos permitió contrastar los datos obtenidos en los grupos focales con los recuerdos espontáneamente compartidos por los participantes externos.
3. Triangulación de investigadores
 - a. El análisis de datos fue realizado por una investigadora independiente, quien codificó y categorizó los datos por separado antes de compararlos y llegar a un consenso.
 - b. Se utilizó el software Atlas.ti para garantizar una codificación estructurada y minimizar el sesgo interpretativo.

Categoría	Código de Identificación	Aportaciones
Mediadora artística	M.A.	Coordinación del proyecto y facilitación de la cartografía participativa.
Proponente 1	P1	Conceptualización de la piedra como símbolo identitario.
Proponente 2	P2	Diseño metodológico y enfoque artístico del proyecto.
Proponente 3	P3	Estrategia de participación y recopilación de testimonios.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I1	Experiencia sobre la relación entre la piedra y la identidad personal.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I2	Reflexión sobre la memoria y su conexión con la piedra.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I3	Percepción del territorio y su simbolismo en el proyecto.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I4	Expresión de emociones a través de la inscripción en la piedra.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I5	Impacto del acto de situar la piedra en el espacio público.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I6	Interacción con otras piedras y resignificación del mensaje.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I7	Comparación entre la experiencia individual y la colectiva.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I8	Dificultades encontradas en la representación de emociones.
Grupo Focal 1 - Percepciones	GF1-I9	Exploración del arte como medio de autoexpresión.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I1	Relación entre las emociones y la ubicación espacial de la piedra.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I2	Impacto de la cartografía participativa en el autoconocimiento.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I3	Percepción del tiempo y su influencia en la experiencia emocional.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I4	Identificación de patrones emocionales en los testimonios.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I5	Dificultades en la verbalización de la experiencia emocional.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I6	El papel de la interacción con otros en la transformación del yo.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I7	Diferencias en la percepción emocional entre individuos.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I8	Conexión entre memoria y lugar en el proceso creativo.
Grupo Focal 2 - Emociones	GF2-I9	La epifanía como motor de cambio en la identidad personal.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I1	Evolución del significado del acontecimiento en el tiempo.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I2	Reconocimiento del otro como sujeto con una historia propia.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I3	Empatía generada al leer testimonios ajenos en las piedras.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I4	Alteridad como elemento clave en la cartografía participativa.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I5	Impacto del reconocimiento del otro en la percepción del yo.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I6	Transformación personal a partir de la interacción simbólica.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I7	Dificultad en compartir experiencias personales en un espacio común.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I8	Importancia del contexto en la interpretación de las emociones.
Grupo Focal 3 - Cambios cognitivos	GF3-I9	Resignificación de la identidad a partir del contacto con otras experiencias.

Tabla 4. Códigos de identificación y aportaciones de los participantes

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados, atendiendo a las unidades de análisis que describen el objeto de estudio, teniendo en cuenta que el alcance de los hallazgos se ciñe al contexto de investigación delimitado en el apartado anterior.

4.1. La piedra como objeto simbólico y relacional de la identidad

Atendiendo a la creación de la metáfora que da forma al proyecto, la piedra como símbolo de un yo holístico, la mediadora artística explica que la hipótesis que sustenta el proyecto se basa en la idea del acontecimiento, “entendido como un hecho personal y topográfico, que sucede en un tiempo y en un lugar e impacta en el yo a través del mundo sensible, condicionando la cognición y la toma de decisiones, siendo la piedra, un medio o canal, que permite reflexionar y situar la vivencia, dotándola de sentido” (M.A.).

En este sentido, las personas proponentes que formaron el grupo motor señalan que “lo que nos sucede se encarna en las coordenadas del verbo, del ser que es” (P3), así, “cada suceso se concreta en un hecho más o menos cotidiano, que es percibido como único y significativo, y que afecta a las decisiones conductuales que se derivan de él”

(P1), hasta el punto de que “el ser humano siente que su arquitectura se (re) construye a través de ese acontecimiento y es capaz de nombrarlo y situar, en un historia, un antes y un después” (P2).

De modo que, “cada hecho significativo es percibido por las emociones que suscita la vivencia” (P1), las cuales “derivan en pensamientos que elaboramos a partir de la experiencia” (P2), y que “nos conducen a la toma de decisiones que marcan definitivamente el antes y el después” (P3). Así, a veces, “la vida sucede, acontece y nos detiene en el límite de la herida, pero el deseo de escapar del dolor hace que no nos detengamos el tiempo suficiente para ver, juzgar y actuar en consecuencia” (P1), sino que más bien “tomamos decisiones rápidas, emocionales, poco profundas, que camuflan el dolor, restando importancia a la vivencia y por eso, caemos una y otra vez en la misma piedra” (P3).

De ahí “la necesidad de analizar las emociones, los pensamientos y las acciones que sentimos, elaboramos y ejecutamos, para generar un camino de reflexión” (P2), “que admita el poder, pero también la temporalidad de las emociones, y nos procure un discernimiento más templado” (P1).

La razón de utilizar la piedra como símbolo, es respondida por la mediadora artística, de la siguiente manera: “existen un conjunto de criterios objetivos, que ya se explicaron en su momento, y es obvio que están ahí y son ciertos, pero respecto a los mecanismos propios que trazaron en mi interior la metáfora, dándole forma, responden a mi yo sensible y encarnado, a mi propia vivencia, a mi yo de niña, a la mano de mi madre, a... infinitos recuerdos, que no se pueden explicar” (M.A.).

Atendiendo a por qué funcionó, los proponentes explican: “¿quién no ha recogido alguna vez una piedra?, o ¿establecido algún símil entre lo pétreo y la vida?” (P1). Por otra parte, como refiere la mediadora artística “vivimos en una sociedad de soledades que privilegia el éxito y la felicidad individual, a la vez que esconde y humilla el dolor y la tristeza” (M.A.), por lo que, “cuando sufrimos estamos solos, y cuando nos alegramos, al final, también, ya que, volcamos la alegría en las redes sociales, contamos los “me gusta” y olvidamos” (M.A.), vivimos por lo tanto, “en una comunidad sin relato compartido, que visibiliza sólo una parte del yo y que ni siquiera la acompaña. Necesitamos ese relato” (M.A.).

En este sentido, “aunque la participación fue inesperada y superó las expectativas, no sé cómo no nos dimos cuenta de que algo así iba a suceder” (P1) puesto que, “las personas necesitamos encontrarnos primero con nosotros mismos, expresar cada vivencia sentida, y compartir con los otros” (P3), por eso, “ahora pienso que lo que pasó fue lo normal, la expresión es una necesidad, lo único que hicimos fue darle un cauce” (P1).

En relación con el éxito de convocatoria, la mediadora artística explica que “le llegó a generar preocupación” (M.A.), ya que, “en un principio no se pretendía generar una amplia convocatoria, se trataba más bien de dar respuesta a la inquietud de un grupo concreto, pero éstos sin darse cuenta fueron extendiendo el proyecto, hasta que se desbordó” (M.A.).

Así, señala que “que en un primer momento pensé en acotar la idea y ceñirme a lo previsto, pero en un segundo momento, me di cuenta de que no podía desdeñar la participación” (MA), y es que estaba claro que la idea, “había tocado alguna fibra en las personas y había que hacerse cargo” (P 2). Para ello, era importante “determinar un lugar donde guardar las piedras y un procedimiento para hacerlo ya que éstas eran muchas más

de las previstas” (P3). Pero, además, era importante adaptar la acción, es decir, “pensar qué hacer con las piedras, antes, durante y sobre todo después, ya que no podían permanecer para siempre en ese espacio, había que darles una segunda vida” (P3), y ahí fue, cuando la mediadora artística decidió “poner en marcha una escucha cartográfica de los lugares y de la memoria” (M.A.) puesto que, “¿cuántas veces no hemos escuchado la frase “los lugares hablan” sin pararnos a pensar en su significado? Para mí cada vez estaba más claro que el exceso de participación era una señal, tantas piedras y personas, tantos mensajes, debían tener algún significado y que había que aprovechar la oportunidad” (M.A). “Fue así como del miedo y la ansiedad pasamos a la ilusión, de repente todo tenía sentido y nos pusimos en marcha” (P.2).

4.2. La cartografía participativa y el autoconocimiento emocional

A la pregunta de por qué se eligió el arte de acción y, en concreto la cartografía participativa, la mediadora artística explica que “desde el principio se pretendió generar una dinámica colaborativa que llevase al “yo” hacia el “nosotros”, para favorecer el autoconocimiento y desde ahí, los procesos de alteridad, que nos definen como iguales, y de empatía que favorecen tanto la comprensión personal como la del otro, mejorando la autoestima personal y grupal”.

Atendiendo a la idoneidad de la propuesta, los proponentes consideran que funcionó en todas las fases. Así, “cuando recibimos los mensajes que procedían de otros lugares del país, de Europa e incluso del mundo, en idiomas diferentes, nos dimos cuenta de la trascendencia” (P3), y es que “las personas incluso habían traducido por su cuenta el cuestionario” (P1) y no sólo eso “sino que al menos 107 personas habían respondido a lo que se preguntaba” (P2). De hecho, como señala la mediadora artística “han pasado años y todavía, de vez en cuando, aparece algún mensaje” (M.A.).

A la hora de elegir las categorías para organizar los grupos focales, los proponentes señalan que “éstas responden a la necesidad de analizar, aquello que acontece desde la percepción, la cognición, y la acción derivada de las dos primeras, para luego poner en común y concordar nuevas formas de discernir” (P3), puesto que las personas participantes escribieron en las piedras, “frases y versos, metáforas, ideas y acciones relacionadas con las emociones, los pensamientos y las decisiones relacionadas con los sucesos que más placer y/o dolor les han causado” (P1): “la alegría del enamoramiento y la tristeza profunda del desamor” (M.A.); “el rechazo del fracaso y la euforia del éxito” (P.3); “la plenitud de la familia frente a la ausencia y el duelo que deja la pérdida de un familiar” (P.1.); y “la seguridad de la aceptación, de la pertenencia a un grupo humano, frente al rechazo y la inseguridad que provoca la exclusión” (P.2).

Así, tras analizar las conversaciones surgidas en los tres grupos focales es posible destacar los siguientes resultados

El Grupo Focal 1 (GF1), centrado en las emociones, explica cómo “la euforia y el dolor emocional son las percepciones más fuertes”, generan “un bloqueo del yo”, “un desborde tan grande, que no te dejan ver” (GF1-I-6)¹. Respecto a la euforia, definida como “la alegría desmedida” (GF1-I-3), en ocasiones, “te aleja de las personas e incluso del hecho que la origina, ya que desborda el yo y no te deja ver el estado emocional del otro ni la

¹ Con la finalidad de identificar al informante y mantener el anonimato, al lado de cada cita textual se señalan las iniciales GF (Grupo Focal), seguidas del número de GF, de la letra I, que significa informante y del número de orden que ese informante ocupa en la base de datos.

relatividad de la vivencia” (GF1-I-4), además, “apenas nadie puede sostenerla por mucho tiempo, es un empacho de felicidad momentánea” (GF1-I-1). En este sentido, he aprendido que “la euforia es una emoción tan intensa que, a veces, nos aleja de lo que realmente importa. En mi caso, me impidió ver que necesitaba equilibrio y no solo momentos de felicidad extrema” (GF1-I-3).

Por otra parte, el Grupo Focal 2, explica, en relación con los pensamientos ligados a la euforia, que: “no digo que no sea agradable, que lo es, sino que es una emoción tan (perdón por la expresión) emotiva, que cuando desaparece, te deja como sin fuerza” (GF2-I-3), por ello, el Grupo Focal 3 (GF3), centrado en el discernimiento y la toma de decisiones, advierte que “cualquier decisión que se tome en ese estado, es difícil de llevar a cabo puesto que, la fuerza del yo, su potencialidad, es otra” (GF3-I-1), por ello, “ante la euforia, conviene básicamente la calma, la visión de ese otro que nos contempla estupefacto, el matiz de esa alegría, que pese a merecer ser vivida, necesita de un cauce” (GF3-I-2) y “las personas que nos quieren pueden ser ese cauce, ya que nos ayudan tanto a vivir la emoción de forma contenida como a pensar la acción del verbo, teniendo en cuenta el yo real y no en ese otro yo desbordado de sí mismo” (GF2-I-7).

Atendiendo al dolor, dibujado como “una tristeza y una soledad que parecen extenderse más allá de uno mismo” (GF1), “es un abatimiento tan grande, que se extiende a través de ti y parece contaminar el ambiente” (GF1-I-4), “en la mente se vuelve recurrente, es como si no pudieras dejar de pensar en la tristeza, en la injusticia de sentirla” (GF2-I-3), “cuando hablas, sólo puedes hablar de eso, y siempre existe una sensación de no llegar al fondo del asunto” (GF2-I-5). “En mi opinión y creo que en la de las compañeras, el dolor psíquico se siente como un vacío, como si todo lo demás desapareciera. Aprender a reconocerlo me ayudó a no dejarme llevar por la desesperanza.” (GF1-I-5)

Al final, la recurrencia, “te incomunica” (GF2-I-5), “genera indefensión” (GF2-I-3), aparece “una conciencia de aislamiento” (GF2-I-7), ya que te parece que “nadie sufre como tú, que tu dolor es único en el mundo” (GF 2-I-3) y que, por ello, “nadie lo puede entender, ni acoger” (GF2-I-5). Incluso “a veces, parece que la gente se escapa, se aleja” (GF3-I-1), pero “en realidad es la persona doliente la que desaparece del mapa de la vida” (GF3-I-2), “te quedas en casa, te aquietas. Dices, si no me muevo nadie podrá hacerme daño. –Nadie, salvo tú mismo, claro –. Es una respuesta trampa” (GF3-I-5).

En ocasiones, “el yo intenta decidir, y lo hace arrastrado por la fuerza del dolor” (GF3-I-1) y “al igual que sucede con la euforia, cualquier decisión que se tome en esta primera fase es inabordable, ya que todavía no ha entrado en escena la resiliencia” (GF3-I-2); además, en este caso, “no ser capaz de mantenerse en una decisión, dinamita la autoestima y el autoconcepto del yo” (GF3-I-5); y es que “no somos conscientes de cuánto nos afectan las emociones hasta que alguien nos obliga a detenernos y mirarlas de frente.” (GF1-I-7).

De nuevo, es necesario “ahondar en la temporalidad de los estados de ánimo, incidir en la calma” (GF3-I-I-2), “buscar al otro, permitirle ser cauce del dolor” (GF3-I-5), y “no ponerse metas ni decisiones propias de la épica” (GF3-I-4). Es decir, “dejar que el dolor pase, aceptar el duelo como un tránsito, como una herida” (GF3-I-5), ya que, “al igual que vuelan las hojas, caen las ramas, regresan los pájaros y anidan, la vida deviene en ciclos, nada es permanente, ni siquiera el tiempo” (GF3-I-5).

4.3. La cartografía participativa y los procesos de alteridad y empatía

Para simbolizar la comunidad y generar una obra colaborativa “que nos representara a todas y todos, tanto desde un punto de vista individual, en el reconocimiento de las piedras escritas individualmente, como colectivo, identificando en los otros acontecimientos vividos y generando un discurso colectivo ligado a la comprensión y a la estima” (M.A.), se decidió, “realizar una acción artística que no implicase destreza técnica, así, situamos las piedras formando primero una mándala y nos dimos cuenta de que las personas se habían vaciado por dentro” (P1), había “textos en espiral, escritos en piedras diminutas” (P3); “palabras señaladas en rojo” (P2); “muerte, vida, deseo, amor, desamor, éxitos y fracasos. En resumen, trazos de identidad” (M.A.); “leyendo y colocando las piedras, nos dimos cuenta de que lo humano que compartimos es tanto, que estamos llamados a la empatía” (P2), pues “todos nacemos de una mujer, experimentamos la aceptación y el rechazo, el amor y desamor, la pérdida de los seres queridos y la propia muerte” (P1) y, por ello, “es lógico que aparecen estos sucesos vitales en las piedras” (P2).

Atendiendo estas cuestiones, los proponentes consideran que “la piedra ha simbolizado perfectamente el “yo” desde una perspectiva holística y ha permitido a los participantes reflejar los acontecimientos que les identifican” (P1) y que “el arte de acción ha favorecido la participación y la co-creación de una obra que ha dejado de ser nuestra, para ser de todas y todos” (P2).

Atendiendo a los grupos focales, los participantes consideran que “he aprendido mucho de mí misma, pero también de los otros” (GF1-I-2). “Me he comprendido mejor y de esa comprensión ha nacido otra aún más profunda que incluye al ser humano” (GF1-I-3), “quién soy yo para enjuiciar a nadie, si también vivo y respiro, sin intención, pero equivocándome” (GF3-I-5).

Ya que, “a fin de cuentas, si algo he aprendido es que, ante los problemas, no necesitamos consejo” (GF3-I-5); en este sentido, explica el grupo focal 1 “cuando te pasa algo malo, todos sabemos qué hay que hacer” (GF1-I-2); “si suspendes, te toca estudiar; si una persona te hace daño, tienes que poner distancia; si pierdes a un ser querido, sabes que hay que seguir adelante” (GF1-I-2); pero, “lo difícil es encontrar la fuerza para hacer lo que tienes que hacer” (GF2-I-5); es decir, “la motivación” (GF2-I-3) y muchas veces “alguien que te acompañe sin juzgarte ni presionarte” (GF3-I-7), ya que, “no es fácil hacer lo correcto, lo que es bueno para ti, renunciar a la recompensa inmediata de contactar con esa persona que no te conviene y sabes que te va a hacer daño” (GF3-I-7); o “levantarte de la cama para poner en marcha tu vida” (GF3-I-6).

Por ello, a partir de ahora, “voy a intentar no dar consejos, sino sólo acompañar” (GF3-I-7); “y, sobre todo, no juzgar cuando alguien no es capaz de hacer lo correcto, insistiendo para que lo haga” (GF3-I-6), porque, “como dice el refrán, el ser humano es el único animal que tropieza dos veces en la misma piedra, y no porque sea tonto o no reconozca la piedra, sino porque es muy difícil dejarla atrás” (GF2-I-5).

Atendiendo a la conducta, “me ha sorprendido comprender que las tragedias del camino son las mismas para todos y nos duelen por igual, y que si existe alguna diferencia es de decisión, pero sobre todo de tiempo de reacción” (GF3-I-1). Para el grupo focal 2 sobre esta variable intervienen, “la sensibilidad y la resiliencia, ya que al igual que existe un umbral de dolor psíquico, existe un umbral de dolor psíquico que no es igual para todos” (GF2-I-3), por eso, “aconsejar acerca de lo que es bueno hacer o no hacer y juzgar, según esto se haga o no se haga, sirve de bien poco” (GF3-I-6); es más “los juicios y los

consejos que ofrecemos nos alejan de las personas cuando más nos necesitan, lo mejor que podemos hacer es simplemente estar y apoyar” (GF3-I-7); “en España parece que todos llevamos un psicólogo en el interior, pero en realidad, la psicología es un grado y nosotros –qué quieres que te diga– no somos expertos en nada, ni siquiera en nosotros mismos” (GF1-I-1), por eso, “lo importante es primero acompañar, segundo acompañar y tercero acompañar, es lo que, ahora, me gustaría que hicieran conmigo y es lo que voy a intentar hacer” (GF3-I-6).

En este sentido, “tras analizar lo que siento ante el dolor y la alegría y comprender cómo las emociones interfieren en la forma de captar la realidad de lo que vivo” (GF1-I.7), “considero que no es fácil ser consecuente con lo que se decide, estamos llenos de incoherencias” (GF2-I-5), por eso creo que “aprender a verse reflejado en el otro, en sus certezas e incertidumbres, en sus aciertos y errores, nos ha llevado a todos –y en esto hay acuerdo general– a ser más empáticos y creemos que es bueno” (GF3-I-3). Lo cual, “no impide que no volvamos a equivocarnos, en aconsejar y juzgar, pero al menos ahora, sabemos que es un error” (GF2-I-6).

Respecto a la fase del proyecto que más ha trabajado los procesos de alteridad y empatía, los grupos focales no son capaces de llegar a acuerdo, hay diferencia de opiniones, así una participante considera que “durante la fase 2 –cuerpo palabra– al leer en la mándala los mensajes me identifiqué con todos” (GF2-I-3), sin embargo, otro participante del mismo grupo focal considera que para él “fue fundamental escuchar los lugares y ver cómo todas las personas que compartían ese espacio pasaban por las mismas vivencias” (GF2-I-5). Por su parte, otra persona, refiere que para ella “fue clave comprender que cada época histórica tiene sus propios retos” (GF1-I-6). Es decir, que tal y como señala una participante, “no podría decir qué parte del proyecto favorece en mayor medida la conducta empática, ya que las tres comparten símbolo y objetivo” (GF1-I-6).

5. DISCUSIÓN

La cartografía participativa, entendida como herramienta metodológica y expresiva, permite mapear memorias, emociones y narrativas subjetivas, transformando el territorio en un espacio de significación (Bondis-Luna et al., 2024; Castaño-Aguirre et al., 2023). En este sentido, el presente estudio ha permitido constatar que la relación entre identidad, territorio y afecto se configura en un entramado simbólico que cobra sentido a través del acto de inscripción en la piedra y su posterior disposición en el espacio, aspecto relevante para la educación artística. Esta práctica responde a una larga tradición cultural y antropológica en la que los objetos se convierten en depositarios de memorias y vínculos comunitarios (Cruz-López et al., 2022; Mandianes, 2010; Helguera, 2011), ya que, en este proyecto todo, hasta la metáfora, es identidad relacional, construcción social proyectada en un relato y en un objeto simbólico (Le Breton, 2013). Así, la carga cultural de la piedra sugiere una posible herencia compartida, explicando el éxito de la convocatoria y la participación espontánea (De Bruyne y Gielen, 2011). En un contexto social marcado por la individualización extrema y la racionalización de la experiencia emocional (Byung-Chul, 2022), la acción de escribir mensajes en la piedra se configura como un acto de resistencia ante la invisibilización de las emociones en el espacio público.

Desde una perspectiva de la psicogeografía, la cartografía participativa ha sido utilizada en estudios previos para comprender la manera en que los espacios urbanos influyen en la subjetividad y las prácticas sociales (Bogossian, 2019; Carrion y Pérez-Albert, 2022), ya que el uso de la piedra como símbolo se enmarca en una dinámica de vinculación emocional con el espacio, donde los participantes establecen una conexión previa a la racionalización de la elección. Este relato interior implica memoria afectiva, recuerdo e impulso emocional, convirtiendo a la piedra en un elemento del mundo sensible de la proponente y, por tanto, en un dispositivo artístico (Baudrillard, 2006) (Figura 4). Así, en el caso del presente estudio, los resultados muestran que la selección de lugares donde se depositaron las piedras estuvo determinada por la carga emocional y simbólica del entorno, generando un proceso de resignificación del territorio que refuerza la concepción del espacio como un constructo intersubjetivo (Cole y Moustakim, 2022).



Figura 4. La metáfora y el símbolo. Imagen de los autores

Además, la topofilia, como vínculo afectivo con el espacio (Tuan, 1974), se manifiesta en la manera en que los participantes han integrado la experiencia en su construcción de identidad. El hecho de ubicar las piedras en lugares específicos evidencia cómo el territorio no solo se habita, sino que también se carga de significados personales y colectivos. Este hallazgo concuerda con estudios previos que destacan la importancia de los espacios urbanos en la conformación de la memoria y la identidad (Núñez-Camarena et al., 2023; Lindón, 2009) y se considera relevante para la educación artística en tanto que proporciona un medio para trabajar el autoconocimiento, piedra angular de la competencia emocional (Goleman, 1996), y un método para para investigar cómo se adquiere dicha competencia, desde los procesos artísticos (Macaya y Ruiz, 2017; Illouz, 2006).

Por otro lado, los resultados también sugieren que la experiencia de escribir y depositar la piedra actúa como una forma de exteriorización del yo, facilitando procesos de autoconocimiento y reflexión emocional (Denzin, 2014). Esta dimensión introspectiva refuerza la hipótesis de que las prácticas artísticas y performativas pueden constituirse en

metodologías válidas para la investigación de la subjetividad y la construcción identitaria (Macaya y Ruiz, 2017; Aubán Borrell, 2017).

Desde la perspectiva de la alteridad y la empatía, la cartografía participativa permite generar un espacio de reconocimiento del otro a través de la inscripción y lectura de los mensajes en las piedras. Como sugieren estudios previos, la posibilidad de compartir experiencias a través de una intervención simbólica en el territorio favorece la generación de vínculos y narrativas colectivas (Levinas, 1993; Escobar, 2010). En este sentido, los hallazgos del presente estudio refuerzan la idea de que la resignificación del territorio a partir de la cartografía emocional puede constituirse en una herramienta de cohesión social (Ramón y Alonso-Sanz, 2022), puesto que el reconocimiento del otro dentro del espacio emocional compartido transforma la experiencia individual en una vivencia colectiva, donde la comunidad se convierte en el “lugar de ser” (Rosenwein, 2006).

En relación con la relevancia educativa, los resultados sugieren que el uso de la cartografía participativa en el ámbito de la educación artística puede constituirse en un recurso pedagógico que favorezca la expresión identitaria y emocional, así como la comprensión de los vínculos entre espacio, memoria y subjetividad (Castaño-Aguirre et al., 2023). La integración de metodologías participativas y performativas en el diseño de estrategias educativas puede facilitar procesos de aprendizaje significativo y promover la reflexión crítica sobre la construcción social del espacio y la identidad (Red CRUSOE, 2024).

Finalmente, la comparación con investigaciones previas confirma que la cartografía participativa no solo permite representar el territorio desde una perspectiva subjetiva, sino que también posibilita la construcción de nuevas narrativas sobre la experiencia humana en el espacio (Mandianes, 2010). A partir de estos hallazgos, se sugiere que futuras investigaciones exploren el impacto de esta metodología en otros contextos socioculturales y educativos, así como su potencial para la investigación de la memoria y la identidad en comunidades diversas (Firth-Godbehere, 2022).

6. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación se extraen las siguientes conclusiones, organizadas en torno a las tres dimensiones estudiadas.

1. La piedra como objeto simbólico y relacional de la identidad

Los datos analizados confirman que la piedra fue percibida por los participantes como un objeto simbólico significativo, facilitando la representación de su identidad a través de un proceso artístico y reflexivo. La construcción de la metáfora de la piedra surgió de manera espontánea dentro de la comunidad participante, consolidándose como un elemento relacional que permitió la expresión de memorias individuales y colectivas. La materialidad de la piedra reforzó su función simbólica, ya que su tacto, peso y permanencia en el tiempo contribuyeron a la construcción de un yo visualizado y tangible. Además, el alto grado de participación sugiere que la necesidad de narrar y simbolizar la identidad responde a un interés colectivo dentro del contexto del estudio.

2. La cartografía participativa y el autoconocimiento emocional

Los resultados muestran que la cartografía participativa facilitó un proceso de autorreflexión emocional al permitir que los participantes ubicaran sus experiencias en un contexto espacial y temporal específico. Se evidenció que las emociones más intensas, como la euforia y el dolor psíquico, fueron representadas de manera recurrente, lo que sugiere una relación directa entre la expresión emocional y la materialización simbólica del acontecimiento en el territorio. Asimismo, la ubicación de las piedras en espacios concretos favoreció la identificación de factores desencadenantes de las emociones y permitió a los participantes resignificar sus experiencias a partir de una nueva perspectiva.

3. La cartografía participativa y los procesos de alteridad y empatía

El estudio evidencia que la cartografía participativa no solo facilitó la introspección, sino que también promovió un proceso de alteridad y reconocimiento del otro. La posibilidad de observar y reflexionar sobre las experiencias ajenas generó un marco de empatía en el que las emociones compartidas adquirieron un significado social. La relación establecida entre el cuerpo, la emoción y el territorio permitió a los participantes comprender el papel del otro como agente transformador de su propia identidad y experiencia, reforzando así la dimensión comunitaria del proceso.

Así, es posible afirmar que el arte de acción, concretado en la cartografía participativa, permitió en el marco de este estudio dar forma a la emoción, haciéndola visible y susceptible de ser compartida. Se concluye que este enfoque artístico y metodológico favorece la expresión identitaria, la toma de conciencia emocional y la empatía, proporcionando un espacio simbólico para la construcción de memorias personales y colectivas. Aspecto que es interesante para la educación artística, al proporcionar un medio para trabajar la competencia emocional y un método para investigarla sin desvirtuar los procesos artísticos.

No obstante, se reconoce la existencia de limitaciones metodológicas, como la posible falta de representatividad de la muestra y la subjetividad inherente al análisis cualitativo. Se sugiere que, tras comprobar el impacto de la cartografía artística en la adquisición de la competencia emocional, futuras investigaciones exploren metodologías mixtas que combinen datos cualitativos y cuantitativos, ampliando la comprensión del impacto emocional y social de la cartografía participativa en otros contextos educativos y artísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Médica Mundial (2008). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos* (59ª Asamblea General, Seúl, Corea). https://www.wma.net/wp-content/uploads/2024/05/DoH-Oct-2008_S.pdf
- Alonso, L.E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis.
- Arosteguy, A. y Gomes, C.L. (2023). Leisure, culture and territory: A social cartography in two suburbs of Belo Horizonte, Brazil. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 53(2), 122-135. <https://doi.org/10.1080/10632921.2023.2172121>
- Aubán Borrell, M. (2017). La dignidad de los márgenes. Aproximaciones afectivas a la ciudad informal. *Revista INVI*, 32(91), 67-89. <https://doi.org/10.4067/s0718-83582017000300067>
- Baudrillard, J. (2006). *Las estrategias fatales*. Anagrama.

- Berger, P.L. y Luckman, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Amorrurtu.
- Bogossian, R. (2019). Psychogeography and urban experience: an analysis of contemporary urban space through artistic practices. *Urban Studies Journal*, 56(4), 789-805.
- Bondis-Luna, I., Rojo-Mendoza, F. y Escalona-Ulloa, M (2024). Misma lucha, distintos objetivos: estrategias territoriales por el derecho a la ciudad en dos campamentos de Temuco, Chile. *Revista Urbano*, 27(49), 56–75 <https://doi.org/10.22320/07183607.2024.27.49.04>
- Boyle, J.S. (2003). Estilos de etnografía. En J. M. Morse (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-217). Editorial Universidad de Antioquia.
- Byung-Chul, H. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Careri, F. (2003). *Walkscapes : El andar como practica estética*. Editorial Gustavo Gili.
- Carrión, A. y Pérez-Albert, M.Y. (2022). La cartografía social como herramienta de investigación participativa del territorio. Diagnóstico de paisajes ancestrales en comunidades indígenas de la Amazonia ecuatoriana. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 20(1), 123-137. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2022.20.008>
- Castaño-Aguirre, C.A., Bermúdez Mejía, P.A. y García Ordóñez, I.D. (2023). Percepciones, memorias e imágenes urbanas del centro de Armenia: Cartografías colectivas y dispositivos interactivos como herramientas para el (re)conocimiento del territorio. *Revista Kepes*, 20(27), 463-493. <https://doi.org/10.17151/kepes.2023.20.27.16>
- Cole, P. y Moustakim, M. (2022). The flash of a van: A cartography of a mobile educational initiative in the Claymore district of Sydney. *European Educational Research Journal*, 21(6), 900-921. <https://doi.org/10.1177/14749041211020244>
- Cruz-López, L., Digón-Regueiro, P. y Méndez-García, R.M. (2021). Social cartography as a participatory process for mapping experiences of Education for Sustainable Development and Global Citizenship: an account of the design. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 212–224. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1966621>
- Debord, G. (2006). Introduction à une critique de la géographie urbaine. *En Les Lèvres nues*, 6, en *Euvres* (pp. 204-209). Gallimard. (Trabajo original publicado en 1955).
- De Bruyne, P. y Gielen, P. (2011). *Community art. The politics of trespassing*. Valiz.
- De Castro, C. (1995). Geografía de la percepción como instrumento de planeamiento urbano y ordenación territorial. *II Jornadas de Geografía Urbana*, 241–253. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24660731113138495222202/index.htm>
- Denzin, N. (2014). *Autoetnografía interpretativa* (2nd ed.). Sage.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimiento, vida, redes*. Envión Editores.
- Escobar, A. (2018). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Espinosa-Díaz, C.E. (2024). Everyday processes of state-building in the Colombian Caribbean. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue Canadienne Des Études Latino-Américaines et Caraïbes*, 49(2), 170-189. <https://doi.org/10.1080/08263663.2024.2316454>
- Firth-Godbehere, R. (2022). *Homo Emoticus. La historia de la humanidad contada a través de las emociones*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Galeano, M. E. (2021). *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Books
- Illouz, E. (2006). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Kvale, Z. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.

- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós Ibérica.
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1, 6–20.
- Macaya-Ruiz, A., (2017). Trayectos en el mapa: artes visuales como representación del conocimiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 387-404. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55105>
- Mandianes, M. (2010). *El camino del peregrino*. Sotelo Blanco.
- Martínez V, V., Abad M.,J. y Hernández P.D. (2018). Cuerpo de escritura: El lugar de la palabra. *Atenea*, 517, 89-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000100089>
- Martínez-Vérez, V. (2018). *Amuras*. O Figurante ediciones.
- Martínez-Vérez, V. y Montero-Seoane, A. (2020). La voz del lugar, el lugar de la voz: cartografías ciudadanas. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 46(138). <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612020000200175>
- Martínez-Vérez, M.V., Montero-Seoane, A., Albar-Mansoa, P.J. y Cabello García, S. (2022). El territorio de la memoria: una cartografía ciudadana de los recuerdos. *Revista Brasileira De Educacao*, 27 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270041>
- Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Pergium Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Núñez-Camarena, G.M., Clavijo Núñez, S., Rey Pérez, J., Aladro Prieto, J.M. y Roa Fernández, J. (2023). Memory and identity: Citizen perception in the processes of heritage enhancement and regeneration in obsolete neighborhoods—The case of Polígono de San Pablo, Seville. *Land*, 12(6), 1.234. <https://doi.org/10.3390/land12061234>
- Ramón, R. y Alonso-Sanz, A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepez*, 19(25), 531-563. <https://doi.org/10.17151/kepez.2022.19.25.18>
- Red CRUSOE (2025, febrero 18). Jornada del Grupo de Trabajo de Patrimonio Cultural Digital en Santiago de Compostela. RedCrusoe. Recuperado de <https://redcrusoe.com/jornada-del-grupo-de-trabajo-de-patrimonio-cultural-digital-en-santiago-de-compostela/>
- Rosenwein, B.H. (2006). *Emotional communities in the early middle ages*. Cornell University Press.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Skewes, J.C., Trujillo, F. y Guerra, D. (2017). Traer el bosque a los domicilios. Transformaciones de los modos de significar el espacio habitado. *Revista INVI*, 32(91), 23–64. <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/1224>
- Stoller, P. (2020). Conclusion: The World According to Rouch. En P. Vanninni (Ed.). *Routledge Handbook of Ethnographic Film and Video*. Routledge.
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Editorial Melusina, S.L.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas en investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Estudio sobre destrezas docentes a través de la elaboración de materiales digitales para la enseñanza artística musical

Study on teaching skills in teacher training through the development of videos for teaching music art

Carolina Bonastre Vallés¹, Laura Cuervo Calvo², Desirée García Gil³

¹ Universidad Complutense de Madrid cbonastr@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid lcuervo@ucm.es

³ Universidad Complutense de Madrid desirega@ucm.es

Recibido: 21/2/2024

Aceptado: 25/2/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Carolina Bonastre Vallés

Facultad de Educación y Formación del
Profesorado

Edificio La Alameda

C/ Rector Royo Villanova, 1

Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Resumen

Los recursos audiovisuales son habituales en el campo de la educación, esta investigación va más allá consiguiendo crear redes de comunicación entre la Universidad y los centros escolares para lograr un mayor aprendizaje musical y una mejora de las competencias relacionadas con la docencia de estudiantes universitarios. En concreto, en este trabajo se implicó a 103 estudiantes universitarios de Educación para la elaboración de recursos audiovisuales destinados al alumnado de Infantil y Primaria con el fin de apoyar el aprendizaje educativo musical. El objetivo es proporcionar recursos educativos a los centros escolares y mejorar las competencias relacionadas con la docencia en futuros maestros. Para evaluar el estudio se recogió información de los estudiantes mediante un cuestionario ad hoc. Los resultados indican que se encontraron diferencias en las apreciaciones del estudiantado sobre la experiencia en relación con el curso y asignatura de los participantes, a favor de las asignaturas con aprendizaje metodológico. Las conclusiones apoyan que los estudiantes valoraron positivamente la investigación siendo una aproximación que refuerza la práctica profesionalizante y se aconseja realizar este tipo de estudios en el último curso de Grado para ampliar su práctica educativa y su conexión con los centros educativos.

Palabras clave

Educación Musical, Educación Superior, Formación del Profesorado, Herramientas Audiovisuales, Tecnología Aplicada

Abstract

Audiovisual resources are common in the field of education, but this research goes further by creating communication networks between the university and schools to achieve greater musical learning and improve the teaching skills of university students. Specifically, this work involves 103 university students of education for the

development of audiovisual resources for pre-school and primary school pupils to support musical education learning. The objective is to provide educational resources to schools and to improve the teaching skills of future teachers. The information was collected from the students through a questionnaire ad hoc to evaluate the study. The results indicate that differences were found in the students' appreciation of the experience in relation to the participants' course and subject, in favour of subjects with methodological learning. The conclusions showed that students positively valued the research as an approach that reinforces professional practice. Therefore, it is advisable to carry out this type of project in the last year of the degree to broaden their educational practice and their connection with educational centres.

Key Words

Music Education, Higher Education, Teacher training, Audiovisual Tools, Applied Technology

1. INTRODUCCIÓN

En el actual siglo XXI y debido, en parte, a la aplicación de un criterio de igualdad, la enseñanza debe tener en cuenta cuestiones relacionadas con su ámbito de aplicación, su idoneidad, el cuestionamiento de los enfoques didácticos, pedagógicos y curriculares que se están llevando a cabo, y el uso eficaz de las tecnologías que tenga en cuenta su “impacto personal y social”, incluyendo un “enfoque de la competencia digital más moderno y amplio” (LomLoe, 2020, p. 122.871). En este sentido, el aprendizaje y la enseñanza por competencias se ha revelado especialmente útil para que el alumnado, más allá de adquirir conocimientos de forma pasiva –memorística y de irregular relevancia–, obtenga una formación que le posibilite el desarrollo de destrezas y habilidades que repercutan en su autonomía diaria a lo largo de su vida (Rodríguez, 2020), como también en el correcto desempeño de una futura profesión u ocupación (Guizado et al., 2019).

Teniendo en cuenta lo planteado, el presente estudio presta atención a algunas competencias curriculares que conforman la raíz epistemológica de este trabajo. En primer lugar, deben tenerse en cuenta las competencias docentes, las cuales están en relación con las tareas y los desempeños que dichos profesionales deberían llevar a cabo de forma exitosa dentro y fuera del aula, estando vinculadas a su vez, a tres grandes agentes sociales y contextuales, esto es, la comunidad, la institución y el alumnado y/o el grupo clase (Valqui et al., 2023). Dichas competencias suponen la introducción en el aula de metodologías activas y participativas que deberían dar lugar a aprendizajes significativos (Romero y Arribas, 2020). En segundo lugar, se llama la atención sobre la competencia tecnológica (Lázaro et al., 2018; Nousiainen et al., 2018; Prendes et al., 2018), la cual hace referencia a la destreza para gestionar recursos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza a través de dispositivos digitales (Boscán et al., 2021). La adquisición de estas competencias posibilita la digitalización social contemporánea, aunque no son todavía totalmente satisfactorias en la formación del profesorado, hecho que puede repercutir a su vez en la reducción de la brecha digital (Sa y Serpa, 2020). Y, por último, se toma en consideración el trabajo cooperativo, a través del cual se faculta para asumir una doble responsabilidad, consistente en el aprendizaje propio y el de los otros, hibridación que resulta sumamente compleja (Negro y Torrego, 2020). Además, todas estas competencias pueden articularse de forma efectiva dentro del Área Artística, en concreto en el Área de Educación Musical y, en esta línea, algunos investigadores

(Gök y Sen, 2022; Miettinen, 2021) señalan cómo dicha disciplina es beneficiosa para el desarrollo de destrezas y habilidades específicas, si bien es necesario utilizar un modelo de aprendizaje idóneo y efectivo (Liberal y Barrientos, 2022). De forma específica, la música favorece el desarrollo de la socialización en grupo, el procesamiento y la competencia fonológica, la competencia lingüística, la expresión escrita y la creativa (Campollo y Cremades, 2022). Además, en la educación musical se puede abordar la competencia digital desde un punto de vista crítico-reflexivo integrada de forma óptima en el proceso educativo (Peñalver y Porta, 2021). Al tiempo, desde el punto de vista profesionalizante, las competencias docentes relacionadas con el Área de Educación Musical se pueden resumir en “utilizar estrategias que promuevan la autodisciplina del alumnado, establecer líneas claras para las tareas de los estudiantes, crear y mantener un entorno de aprendizaje cooperativo en el aula y expresar las ideas con claridad” (Carrillo, 2015, p. 14).

En cuanto a los recursos digitales, cabe destacar que gran parte de la música que se consume hoy en día ha sido tratada digitalmente, teniendo acceso a su almacenamiento y/o manipulación. En cierta manera, el acto de la escucha ya no se limita a una acción pasiva, en la que solo interviene la audición, hecho que puede tener cierta utilidad educativa (Yu et al., 2020). En este sentido, Murillo et al. (2019) señalan que la manipulación del sonido y su interacción con imágenes ha facilitado su comprensión, lo que, a su vez, ha incidido en los procesos de creación, interpretación y almacenamiento musical. Con todo ello, los recursos digitales suponen una aportación significativa a la docencia en el Área de Educación Musical, aunque deben ser considerados como un medio y no como un fin en sí mismos (Márquez y Sempere, 2013).

En este sentido, la elaboración de vídeos musicales didácticos es una estrategia que puede contribuir al desarrollo de competencias creativas, así como habilidades propias de un docente de Educación Infantil en su formación inicial como “trabajo en equipo, búsqueda de información, capacidad para planificar proyectos didácticos”; no obstante, puede presentar limitaciones relacionadas con la calidad visual y sonora del vídeo resultante (Gertrúdx y Rivas, 2015, p. 290). En este sentido, la calidad de las explicaciones, la originalidad en la presentación de los contenidos y el tono de la voz son relevantes para la efectividad del uso de vídeos educativos (Shoufan, 2019). Por su parte, Fabra y Roig (2022) se refieren al impacto del uso de vídeos educativos, porque facilitan la autonomía personal de los estudiantes. También se han obtenido resultados muy positivos en la infancia con el uso de vídeos con contenidos musicales y de entretenimiento con finalidades educativas (Salwani et al., 2022). Debemos tener en cuenta la realidad actual, en la que la plataforma YouTube está considerada como el tercer agente en la educación infantil, junto a la familia y el centro escolar, lo que hace necesario promocionar la alfabetización digital, mediante la incorporación de valores y normas de comportamiento adecuados (Caldeiro-Pedreira et al., 2022).

Por su parte, el análisis que hacen Felipe y Manuel Gertrúdx (2014) acerca de la viabilidad metodológica del empleo de vídeos didáctico-musicales en Educación Infantil, corrobora que el aprendizaje de los universitarios pasa a estar dirigido a su práctica como futuros docentes del alumnado infantil, y también que incorpora –de manera implícita–, la ludificación como motor para las actividades desarrolladas, junto a la sensación de presencia, inmersión e interactividad, lo que puede llegar a redundar positivamente en la futura labor docente de dichos estudiantes.

Más allá, están emergiendo estudios que presentan los beneficios del uso de videojuegos en Educación Musical (Calderón et al. 2019), entre ellos EAdventure y Muvizu (Ramos et al., 2017), y de diferentes redes sociales (Moghavvem et al., 2018).

Por último, hay que destacar que para aprovechar el potencial de los recursos tecnológicos es necesaria una actitud proactiva de los/las docentes, por lo que las carencias en la formación tecnológica eficaz del profesorado, así como la falta de estrategias metodológicas específicas, pueden incidir en problemas del manejo del software musical (Riaño et al., 2022).

Por todo ello, este estudio se plantea los siguientes objetivos:

a) Explorar la percepción de futuros maestros/as sobre la mejora de sus destrezas docentes a través del aprendizaje musical.

b) Valorar las percepciones de los universitarios sobre la creación de materiales digitales como recurso en el aprendizaje musical.

2. MÉTODO

Se realizó una investigación exploratoria cuantitativa cuasiexperimental sin grupo de control, utilizando cuestionarios con un muestreo incidental no probabilístico (León y Montero, 2015).

2.1. Muestra

Se compuso de 103 estudiantes universitarios de una universidad pública madrileña de los Grados de Maestro en Educación Infantil (88,35%) y Maestro de Educación Primaria (11,65%). La mayoría de los y las participantes fueron mujeres (95,14%) con edades comprendidas entre 18 y 25 años (Media=20,52; DT=1,49). Los y las participantes eran de tercer curso (43,69%), y cuarto curso (56,31%). Las asignaturas en las que se implementó la investigación fueron variadas, aunque todas pertenecían al Área de Educación Musical: Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil (43,69%, en adelante, Desarrollo) Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil (44,66%, en adelante Didáctica), Audición Musical: Análisis y Metodología, en la Mención de Música en Educación Primaria (11,65%, en adelante Audición).

Se solicitó la participación voluntaria del estudiantado universitario y se les informó de todo lo referente a la investigación y al cuestionario que debían rellenar, y se garantizó el anonimato de sus respuestas. De este modo, los y las participantes aceptaron el consentimiento informado que se les proporcionó por escrito y se resolvieron todas las dudas que surgieron al respecto. A su vez, aceptaron la difusión pública de los recursos creativos diseñados por ellos y de los datos aportados para la investigación educativa. El estudio fue aceptado por el Comité de Ética de una universidad pública española.

2.2. Instrumento

Se utilizó un cuestionario ad hoc formado por 68 ítems. El cuestionario consta de unas primeras preguntas descriptivas generales sobre las características de los participantes (5 ítems). Además, su diseño contiene varias subescalas: a) *Motivación*, constituida por 8 ítems ($\alpha=,957$); b) *Competencia Docente*, formada por 8 ítems ($\alpha=,952$); c) *Lenguaje Oral*

y *Escrito*, con 10 ítems ($\alpha=,979$); d) *Trabajo Cooperativo*, con 8 ítems ($\alpha=,963$); e) *Competencia Artística*, con 8 ítems ($\alpha=,964$); y f) *Competencia Tecnológica*, 8 ítems ($\alpha=,934$). Todas las subescalas contienen respuestas tipo Likert (1-5) desde “muy en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. La consistencia interna de la escala total fue elevada: Alpha de Chronbach $\alpha =,986$.

Finalmente se incluyen 10 ítems con el mismo tipo de respuesta, pero como herramienta informativa sobre la elaboración del vídeo: a) audiencia escolar; b) duración del vídeo; c) valoración del contenido; d) importancia de la información; e) uso del lenguaje; f) uso de la imagen; g) interés; se añade alguna pregunta sobre los materiales aportados como curso al que va destinado, idioma, y dos preguntas abiertas sobre aplicaciones utilizadas y temas abordados.

2.3. Procedimiento en la intervención

La presente investigación es parte de una iniciativa didáctica amplia titulada “La TV online como escenario de aprendizaje compartido entre la Universidad y los centros educativos”, de la que formaron parte varias universidades españolas a lo largo del curso 2020-21. Su principal objetivo ha sido ampliar y difundir el canal de televisión online llamado DIDACTICTAC TV que fue creado en 2018 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, dentro del proyecto “La TV online en la Formación del Profesorado: una herramienta multilingüe y multidisciplinar”. DIDACTICTAC TV es un canal de tv online gestado por medio de productos audiovisuales que explican contenidos curriculares de diferentes asignaturas como matemáticas, música, y ciencias para que el alumnado de diferentes niveles educativos pueda adquirir esos conocimientos de una manera lúdica y asequible. Además, se propicia la interacción entre las propias facultades y los centros educativos.

De forma concreta, las diferentes fases que aparecen a continuación describen un estudio realizado en el Área de Educación Musical, en una universidad pública de la Comunidad de Madrid que cedió las creaciones a la iniciativa DIDACTICTAC TV.

1. Fase de diseño y organización previa

Los y las docentes participantes fueron informados sobre las características de la intervención y profundizaron sobre las posibles aplicaciones y ventajas que se podrían aportar desde el aula de música. En los meses previos al primer cuatrimestre del curso académico 2020/2021, el equipo docente que participaba en la investigación planeó su aplicación en las diferentes asignaturas ya citadas, así como las actividades y contenidos que debían conformar los videos. En cuanto a la descripción de las asignaturas: a) Desarrollo, pertenece al tercer curso del Grado de Infantil y es la primera asignatura de aprendizaje musical en la que se exploran los conceptos y destrezas musicales necesarios para poder ser desarrollados en esta etapa; b) Didáctica, es una asignatura de cuarto curso del Grado de Infantil dirigida al aprendizaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical y de metodología musical; c) Audición, es una asignatura de cuarto que forma parte de la especialización de Música de los futuros Maestros y Maestras de Primaria para el aprendizaje musical a través del análisis.

2. Fase de desarrollo de la propuesta

El estudiantado universitario aplicó los conocimientos adquiridos en el aula de música mediante la creación de vídeos para su uso, tanto en el aula de Infantil, como de Primaria. Se planteó una metodología colaborativa con pequeños grupos de 5 ó 6 integrantes.

Los objetivos generales que se plantearon en las asignaturas fueron:

1. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos audiovisual y musical.
2. Desarrollar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes y el aprendizaje de los contenidos en el alumnado de Ed. Primaria.
3. Desarrollar herramientas pedagógicas y comunicativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Musical.
4. Fomentar el uso de tecnologías de manera reflexiva y creativa para la elaboración de recursos con fines didáctico-musicales.
5. Reforzar las destrezas comunicativas y expresivas del alumnado universitario desde el punto de vista artístico.

En cuanto a las actividades realizadas:

a) Se elaboraron vídeos didácticos sobre los contenidos musicales de cada asignatura, teniendo en cuenta que estaban destinados a ser utilizados en las escuelas como recursos que pudieran apoyar el aprendizaje de contenidos diversos.

b) Se revisó el currículo de Educación Primaria e Infantil, así como las características del alumnado al que iban dirigidos los recursos: curso al que se dedicaba la propuesta, planteamiento de la Unidad Didáctica, objetivos didácticos, etc.

c) El estudiantado diseñó el guion sonoro y visual de los vídeos. Revisaron aplicaciones para la grabación en móviles o tablets. Organizaron los contenidos, los elementos gráficos, el texto y el escenario de trabajo.

d) Se informó a los grupos sobre cómo utilizar las herramientas digitales para la elaboración de vídeos desde el Área de Educación Musical. Con ese fin, se les dieron a conocer diferentes recursos y aplicaciones educativas que se pudieran adaptar al formato de vídeo, entre las que se encuentran Edpuzzle que permite retroalimentación y evaluación de actividades dinámicas propuestas a través de vídeos; Power Point con el que se pueden diseñar de Musimovigramas; y el editor de música MuseScore para la creación de recursos sonoros. También se sugirió que buscaran otras herramientas digitales para su uso en la edición de los vídeos.

e) Se les dio libertad para seleccionar los editores y las aplicaciones educativas más apropiadas a sus iniciativas. Una vez conocidas las posibilidades, los y las estudiantes grabaron y editaron los vídeos.

3. Fase de evaluación y difusión

Los materiales creados fueron puestos en común a través de un canal de YouTube y se añadieron a la plataforma de almacenamiento virtual para que todos los centros agregados a la iniciativa DIDACTICTAC TV pudieran hacer uso de estos en sus aulas. Desde el punto de vista didáctico, los estudiantes evaluaron y reflexionaron sobre la idoneidad de las creaciones en relación con la edad del alumnado al que van dirigidas las propuestas, y sobre el aprendizaje que se podría alcanzar a partir de los materiales didácticos elaborados y sus posibles usos en el aula.

Los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta fueron:

1. Adecuación de la propuesta a la didáctica de la Música en Educación Primaria/Infantil.
2. La adaptación de los contenidos de la materia a formato vídeo con fines educativos para la creación de nuevos recursos didácticos.
3. La creatividad de la propuesta: planteamiento, recursos utilizados y nivel de edición.
4. La organización de los elementos de los vídeos y la coherencia de la estructura.
5. La actitud del alumnado hacia el uso de las tecnologías: dominio de herramientas tecnológicas, utilización crítica de las mismas.

Cabe añadir que, en relación con los resultados de los materiales didácticos elaborados por los y las estudiantes, ellos y ellas crearon personajes protagonistas de las enseñanzas que iban guiando las diferentes secuencias en algunos vídeos. También fue cuidado el lenguaje empleado en los vídeos adaptándose a la maduración biológica de las diferentes etapas educativas del alumnado al que iban dirigidos y, con la intención de mantener su atención, la duración máxima de cada vídeo no debía superar los 3 minutos. En cuanto a la creatividad, se instruyó a los universitarios en la creación y edición de partituras rítmicas y de canciones mediante el editor MuseScore, que luego fueron añadidas a los videos en formatos mp3. Algunas de estas composiciones acompañaron los ya citados musimovigramas.

2.4. Análisis estadístico

Se analizaron descriptivamente las respuestas obteniendo frecuencias de respuestas y porcentajes. Se comprobó la normalidad de los datos en las subescalas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (valores por debajo de $p < ,05$ se consideraron indicadores para no asumir normalidad en la distribución).

Además, se realizaron pruebas paramétricas porque se podía asumir normalidad como comparaciones entre grupos según diferentes factores como el curso de los estudiantes (3º vs. 4º) mediante pruebas T de comparación de medias para muestras independientes. En las comparaciones entre dos grupos se estimaron además los tamaños del efecto (d de Cohen), asumiendo los criterios usuales para su valoración (Cohen, 1988): d menor de 0,30 sería un efecto insignificante; entre 0,30 y 0,50 un efecto pequeño; entre 0,50 y 0,80 un efecto moderado; y mayor de 0,80 un efecto grande.

Asimismo, se realizaron comparaciones en relación con las materias en las que se desarrolló la investigación considerando las tres agrupaciones resultantes: Didáctica, Desarrollo y Audición. Se efectuaron pruebas de ANOVA univariado con la variable "signatura" como Variable Independiente con los tres valores indicados y con la puntuación en cada una de las subescalas del cuestionario como Variables Dependientes. Se estimaron además los tamaños del efecto (eta cuadrado parcial) para los efectos globales intersujetos y se realizaron pruebas post-hoc para las comparaciones pareadas si el efecto ómnibus resultaba significativo con $p < ,05$ (Bonferroni si pudo asumirse la homocedasticidad, o Games-Howell en caso contrario). El tamaño del efecto de cada una de estas comparaciones se transformó como la raíz cuadrada de eta cuadrado que puede ser considerado equivalente a r (Rosenthal et al., 2000). Valores de r superiores a ,37 pueden ser considerados grandes y superiores a ,24 como efectos medios (Cohen, 1988).

Todos los análisis fueron realizados con el software SPSS 19.0 para Windows (IBM, 1989-2010).

3. RESULTADOS

Se analizaron descriptivamente las respuestas (ver columnas de totales en la Tabla 1) y se comprobó la normalidad de la distribución en las subescalas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados obtenidos muestran que se puede asumir normalidad en la distribución de las subescalas.

Además, los resultados de las comparaciones entre grupos según el curso de los estudiantes, mediante pruebas T de comparación de medias para muestras independientes fueron estadísticamente significativas (Tabla 1).

Subescalas	Curso 3º M(DT)	Curso 4º M(DT)	Total M (DT)	t(p)	d
Motivación	23,27 (7,64)	32,28 (7,08)	28,34 (8,56)	6,19(<,001)	1,23
Competencia Docente	24,47 (7,20)	30,93 (7,15)	28,11 (7,83)	4,54 (<,001)	0,90
Competencia Lingüística	32,04 (10,40)	40,40 (8,47)	36,75(10,20)	4,49 (<,001)	0,89
Cooperativa	32,16(6,81)	36,57(4,52)	34,64 (6,02)	3,76 (<,001)	0,78
Competencia Artística	27,84 (8,20)	32,76 (6,74)	30,62 (7,78)	3,34 (,001)	0,66
Competencia Tecnológica	25,71(7,74)	32,03 (6,61)	29,27 (7,76)	4,47 (<,001)	0,89

Nota: Cuarto curso= (N=58); Tercer curso (N=45); DT= desviación típica; t= t de Student con grados de libertad=N-2; d: tamaño del efecto d de Cohen. Los valores de t se expresan en valores absolutos. Los contrastes son bilaterales y la dirección de las diferencias son a favor del 4º curso

Tabla 1. Resultados del Análisis de comparaciones de grupos entre cursos

En las comparaciones entre los y las estudiantes de las diferentes asignaturas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones en todos los ANOVAs (ver Tabla 2) para los descriptivos de cada grupo en cada subescala y la dirección de las diferencias. En todos los casos los efectos principales fueron significativos y los tamaños del efecto moderados o elevados. Los análisis post-hoc intergrupos indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas con valores superiores en Didáctica respecto a Desarrollo ($p=,001$ en todas las variables; con $p<,001$ en Motivación y $p=,018$ en Competencia Artística); también entre Audición con valores mayores que en Desarrollo ($p<,001$ en Motivación y Competencia Docente; $p=,001$ en Competencia Lingüística, $p=,002$ en Competencia Tecnológica; $p=,014$ en Competencia Artística y $p=,026$ en Trabajo Cooperativo); y, finalmente, no se encontraron diferencias entre Audición y Didáctica en ninguna de las comparaciones.

Subescalas	Desarrollo M(DT)	Didáctica M(DT)	Audición M (DT)	F(p)	r
Motivación	23,27 (7,64)	31,39 (7,53)	35,67 (3,45)	21,25 (<,001)	,546
Competencia Docente	24,47 (7,20)	30,17 (7,33)	33,83 (5,78)	11,70 (<,001)	,436
Competencia Lingüística	32,04 (10,40)	39,67 (8,96)	43,17 (5,77)	10,78 (<,001)	,421
Cooperativa	32,16 (6,81)	36,44 (4,56)	37,08 (4,50)	7,78 (<,001)	,367
Competencia Artística	27,84 (8,20)	32,22 (7,15)	34,83 (4,53)	6,17 (,003)	,332
Competencia Tecnológica	25,71(7,74)	31,52 (7,11)	34,00 (3,84)	10,57 (<,001)	,417

Nota: Asignaturas= Desarrollo (N=45), Didáctica (N=46) y Audición (N=12); DT= desviación típica; F=F de Snedecor con grados de libertad=2, N-3; r= tamaño del efecto r de Rosenthal et al., 2000. Los contrastes son bilaterales y la dirección de las diferencias se interpreta en función de los datos descriptivos.

Tabla 2. Resultados del Análisis de comparaciones de grupos entre las asignaturas.

A continuación, se exponen los resultados descriptivos de los 10 ítems sobre la elaboración de los vídeos (recogidos en la Tabla 3 y presentados como subescala). Los materiales fueron creados en castellano y los resultados indican que se enfocaron en diferentes grados y cursos. Específicamente, fueron dirigidos al alumnado de Educación Infantil del aula de 4 años (14,6%) y de 5 años (72,8%), y a Educación Primaria, donde las creaciones fueron destinadas a todos los cursos de esta etapa (1º=1%, 2º=1,9%, 3º=5,8%, 4º=1,9%, 5º=1%, 6º=1%). Las propuestas educativas abordaron diversas temáticas: a) desarrollo musical en sí mismo (78,64%), incluyendo el aprendizaje de las cualidades del sonido (2,91%), las notas musicales (5,83%), las figuras rítmicas (10,30%), la melodía (0,97%), los instrumentos (4,85%); la voz y el canto infantil (3,88%), las formas musicales como el rondó (2,91%) o el rap (1,94%); b) desarrollo de la motricidad y del movimiento (33,01%); c) algunos elementos sonoros e imágenes de entornos infantiles como la naturaleza (27,17%), los animales (15,53%), el circo (3,88%); la granja (1,94%), los planetas (3,88%) en relación con los colores (4,85%), el mar (0,97%) y la conciencia sobre el medio ambiente (0,97%); d) la Navidad (13,59%), la sociedad (2,91%) y el trabajo en equipo (0,97%); y por último, e) el cuerpo (2,91%) y las emociones (2,91%).

Las aplicaciones más utilizadas fueron el editor de partituras MuseScore (28,16%) y el uso del PowerPoint (22,33%) y Powtoon (3,88%) para crear presentaciones animadas, y el empleo de editores de vídeo en general (69,90%). Algunos de los y las participantes especificaron los editores utilizados: VN (3,88%), VivaVideo (6,80%), Windows Movie Maker (4,85%), iMovie (6,80%), Audacity (0,97%), Animaker (1,94%), Filmora (12,62%), Animótica (1,94%), InShot (30,10%), PicsArt (0,97%), Adobe Character Animator (0,97%) u OpenShot (0,97%). Asimismo, se aludió al uso de recursos didácticos como Edpuzzle (2,91%), o Canva (2,91%), y a otros recursos como Google Drive (2,91%), grabadoras (0,97%), Skype (0,97%) y Croma (0,97%).

Además, se recogen otros aspectos descriptivos aportados por los participantes (Tabla 3) con el fin de lograr una reflexión sobre las características de los materiales creados por ellos mismos. Los resultados indican que la valoración del estudiantado fue positiva.

Ítems	Porcentajes de respuesta					Mediana (RIQ)
	1	2	3	4	5	
Audiencia escolar	1,9%	1,9%	16,5%	24,3%	55,3%	5(4,5)
Duración del vídeo	1,9%	4,9%	16,5%	28,2%	48,5%	4 (4,5)
Valoración del contenido	1,0%	1,9%	13,6%	27,2%	56,3%	5 (4,5)
Importancia de la Información	1,0%	2,9%	19,4%	30,1%	46,6%	4 (4,5)
Uso del lenguaje	0,0%	3,9%	7,8%	25,2%	63,1%	5 (4,5)
Uso de la imagen	0,0%	1,9%	10,7%	35,0%	52,4%	5 (4,5)
Interés	1,0%	4,9%	17,5%	24,3%	52,4%	5 (4,5)

Nota: RIQ: Rango intercuartil. Descripción de las respuestas desde 1: nada importante y 5: muy importante

Tabla 3. Resultados descriptivos sobre las valoraciones del estudiantado de los vídeos realizados

4. DISCUSIÓN

Este estudio llama la atención sobre la importancia del desarrollo de competencias docentes en el aula de Música, ya que investigaciones recientes resaltan el hecho de que

el profesorado que imparte dicha disciplina en el ámbito escolar, no se siente lo suficientemente seguro como para llevarla a cabo de manera satisfactoria (Poulter y Cook, 2020). Así, se considera que la mejora de dichas destrezas proporcionará una correcta apreciación y asimilación del arte sonoro –de manera global– que está supeditada a la experiencia pedagógica de quien la imparte (Ibbotson y Huat, 2021; Welch, 2020). En este sentido, estrategias didácticas como las que se han implementado abren una vía en la mejora de dicha situación, puesto que ayudan en la adquisición de conocimientos disciplinares y pedagógicos (López y Botella, 2022), los cuales resultarán clave en la formación en la competencia docente en el aula escolar de Música de manera efectiva.

Las valoraciones del estudiantado sobre el interés de los materiales digitales creados fueron positivas y altas; del mismo modo, otorgaron importancia al valor de los contenidos y al uso del lenguaje y de la imagen en los vídeos. En el ejercicio de transposición didáctica que realizan para transformar un objeto de saber en uno de enseñanza, sujeto a un soporte de vídeo y adecuado a la etapa a la que va dirigida, los resultados indican que el alumnado es consciente de la necesidad de aplicar un lenguaje menos técnico para que resulte comprensible al discente y de tener en cuenta el uso adecuado de la imagen en dichos materiales. Es decir, los futuros y las futuras docentes desarrollan cierta intencionalidad pedagógica y adquisición de competencias técnicas en el presente estudio. Estas destrezas forman parte de la “autoeducación” y resultan necesarias para controlar el proceso educativo y decidir sobre formas de intervención adecuadas que le aporten calidad (Longueira, 2011, p. 525).

Cabe destacar que el estudio se desarrolló en varios niveles educativos a la vez: el universitario, formando al estudiantado en los contenidos de las asignaturas de Música, y el escolar en el que los futuros y futuras docentes han podido desarrollar las citadas competencias creando materiales educativos. En este sentido, el trasvase de los vídeos a las escuelas mediante su alojamiento en un canal de YouTube, ha sido una motivación importante que puede haber incidido positivamente en la identidad y desempeño de los maestros y maestras en formación, y en la propia percepción de su motivación.

Si bien su aplicación fue la misma en todos los grupos, la interpretación y valoración de sus beneficios fue significativamente diferente según las asignaturas estudiadas. Los resultados indican que el alumnado de la asignatura de Análisis percibió mejoras más claras de todos los factores a los que se hizo referencia, principalmente en competencia docente, lingüística y tecnológica. En relación con el curso, las diferencias también fueron relevantes y su valoración fue significativamente más alta en cuarto curso, aunque éstos eran muy próximos.

Quizás el enfoque aplicado de la intervención ha sido percibido como más útil en estudiantes con una mayor formación previa, aunque también la especificidad de la asignatura ha podido influir en la percepción de los estudiantes sobre las aplicaciones de las herramientas educativas utilizadas. Se ha apreciado la utilización de los elementos multimedia –audios, vídeos y materiales gráficos– como soportes con cierto potencial para transformar el aprendizaje musical, que ya de entrada es un tanto teórico y abstracto. De esta manera, el aula se ha transformado en un pequeño laboratorio sonoro, en el que se ha podido trabajar desde una metodología innovadora que podría favorecer el incremento de la calidad educativa (Murillo et al., 2019). Por ello, la utilización del soporte de vídeo ha sido percibida por los futuros maestros y maestras –sobre todo el alumnado de Audición– como ventajosa, ya que, al permitir reproducir el sonido junto a imágenes, se ha contribuido a mejorar la formación en conocimientos musicales

(Moghavvemi et al., 2018; Yu et al., 2020) y la autopercepción de desarrollo de destrezas docentes.

A su vez, a tenor de los resultados parece que en Desarrollo y Didáctica en Educación Infantil se valoran menos los recursos tecnológicos, lo cual podría ser debido a la relevancia que tiene el uso de materiales didácticos tangibles en esta etapa. Estos resultados van en línea con lo observado por Ciurana y Alsina (2019) respecto al interés en Educación Infantil por la exploración de instrumentos musicales y otros objetos susceptibles de producir sonido. Además, las puntuaciones más bajas de los futuros maestros en dichas asignaturas concuerdan con la investigación de Gou y Dezuanni (2018), quienes señalan la necesidad de limitar el uso de pantallas digitales en este período. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estas asignaturas a favor de Didáctica. En esta línea, parece que la comprensión metodológica y no solo musical podría justificar las diferencias de percepción sobre las mejoras competenciales que aportó la investigación.

El estudio didáctico mejoró la competencia artística, según la opinión de los y las participantes, con valores más próximos entre grupos, aunque existieran diferencias, una percepción motivada seguramente por la preparación artístico musical que conllevó el desarrollo de la investigación. En cuanto a la capacidad de trabajar cooperativamente, los estudiantes tienen una valoración alta en general. Esta percepción muestra que pueden considerar que, organizados en grupos estructurados con objetivos comunes bien planteados, aprenden de manera efectiva y se desarrollan socialmente (Pegalajar, 2018). Además, este estudio propone un uso de la tecnología en el aula de Música que favorezca el cambio de relaciones entre los agentes educativos (Duarte y Sigal, 2019), ya no solo porque el docente deja de ser el centro del aprendizaje, sino porque dicho proceso pasa a ser más dinámico y vivencial, llegando, tal como ha sido reflejado en los destinatarios de los vídeos, incluso a grupos educativos distantes física y académicamente entre sí. Esto es, la iniciativa presentada propone, en definitiva, un nuevo contexto de aprendizaje más amplio y sin límites físicos o temporales, en el que el alumnado es quien imagina el nuevo espacio educativo (Calderón et al., 2019).

Además, la diferencia significativa en los niveles de motivación de los futuros maestros y maestras en la asignatura de Audición va probablemente ligada a una mayor madurez competencial docente, a una mayor formación previa y al reconocimiento de la utilidad de elaborar este tipo de elementos multimedia, ya que dicha motivación también aumenta en 4º curso respecto del 3º. En este sentido, debe llamarse la atención del trabajo de Calderón et al. (2021) que pone de manifiesto la escasa presencia en diferentes universidades españolas de actividades que impliquen el uso y posterior desarrollo real de la tecnología en Educación Musical, puesto que, en parte, se implementan supeditadas a la metodología tradicional.

Así pues, resulta necesario afirmar que en el aula de música sigue siendo necesario el desarrollo de habilidades que impulsen la competencia docente (Jurado et al, 2022), pero –a tenor de los acontecimientos históricos ocurridos, como la COVID-19–, también la tecnológica, la cual tiene en cuenta “innovaciones en la pedagogía, adaptaciones en el diseño curricular y en la organización del aula en función de los recursos TIC disponibles” (Cuervo et. Al., 2022). Aun cuando en el presente estudio la muestra no ha sido muy grande, se pone de manifiesto la importancia de seguir estudiando el efecto del buen uso de la tecnología en esta especialidad, con experiencias prácticas como la que aquí presentamos, ya que podría abrir puentes tanto a nuevas metodologías como a nuevos

escenarios de aprendizaje, mejorando la motivación y el desarrollo competencial, a través de aprendizajes significativos y en consecuencia productivos, tanto fuera como dentro de las aulas (Oriola, 2021). Aun así, la adquisición de la competencia digital no es garantía de un ejercicio profesional eficiente, por lo que debe aplicarse cierto criterio pedagógico (Palau et al., 2019). En el caso planteado, el alumnado debía presentar un contenido musical acorde con el nivel educativo de aquellos a quienes iban dirigidos los vídeos y específico de educación musical (siendo conocedores de la materia). En relación con esto, cabe tener en cuenta la necesidad de la formación permanente que asegure la adquisición de destrezas específicas para la docencia (Marín Suelves et al., 2022), y de enfoques docentes prácticos y profesionalizantes para el estudiantado universitario que conecten directamente con los centros educativos.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio aborda el desarrollo de competencias relacionadas con la docencia en la formación de maestros, a través de la creación de recursos audiovisuales para implementar contenidos propios de la materia de Música. De este modo, los resultados han apoyado la profunda relación existente entre ambos elementos y cómo las competencias docentes son necesarias para una correcta implementación del currículum específico. Una herramienta educativa de vídeo con música diseñada para ser implementada en un entorno educativo real puede ayudar en la mejora de las destrezas docentes y de la identidad profesional como futuros maestros y maestras.

Al mismo tiempo, se llama la atención sobre la idoneidad de utilizar recursos tecnológicos como medio del aprendizaje musical, lo cual está supeditado a la comprensión de su utilización en el diseño curricular y organización de la práctica educativa. En este sentido, este tipo de propuestas de creación de recursos didácticos tecnológicos les puede ayudar en el desarrollo de sus destrezas relacionadas con la docencia si tienen una mayor formación previa y se acentúa su utilidad con conocimientos didácticos y metodológicos, por ello sería aconsejable realizarlos en el último curso de Grado.

Si se tiene en cuenta que las competencias docentes implican una amalgama de destrezas pedagógicas y disciplinares, se plantea la necesidad de una mayor formación del maestro en disciplinas específicas, ya que el profesorado generalista deberá hacerse cargo de todos los requerimientos teóricos y prácticos reflejados en la legislación. Esto es, aun cuando la enseñanza en los primeros niveles educativos debe ser global y atender a una multiplicidad de ramas del saber, esa misma disparidad implica un profundo conocimiento de diversas ramas del saber. Se pone de manifiesto la necesidad de dar formación específica a los futuros maestros y maestras de las diferentes materias que habrán de impartir, con indiferencia del nivel educativo.

Además, teniendo en cuenta el nuevo modelo educativo, los futuros y futuras docentes han de desarrollar diferentes competencias que favorecerán su posterior desempeño profesional y su integración social. En este sentido, de las percepciones positivas hacia el trabajo cooperativo se desprende que los y las estudiantes lo asumen como una opción válida de aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y con implicaciones positivas en su identidad profesional.

En cuanto al aprendizaje en contextos reales mediante la creación de conexiones entre la Universidad y los centros escolares, este trasvase y cooperación también fomenta la identidad profesional de los futuros y futuras maestros y maestras.

BIBLIOGRAFÍA

- Boscán, M., Lozada Vilca, R.A., Ordóñez Espinoza, C.G. y Acosta de Mavárez, A. (2021). Competencias tecnológicas y gestión administrativa en instituciones educativas públicas ecuatorianas del nivel de bachillerato, en escenarios de pandemia. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 44, 315-325.
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Renés-Arellano, P., Castillo-Abdul, B. y Agudaded, I. (2022). Youtube videos for young children: an exploratory study. *Digital Education Review*, 41. 32-43. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.32-43>
- Calderón, D., Cisneros, P., García, I.D., Fernández, D. y de las Heras, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Calderón, D., Carrera, X. y Gustem, J. (2021). La presencia de las TIC en las asignaturas de música de los Grados de Maestro: un análisis de los planes docentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 127-138. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.64882>
- Campollo-Urkiza, A. y Cremades-Andreu, R. (2022). Contribuciones de la Educación Musical al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 51-61. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76647>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de Música: Fundamentación teórica y análisis. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(3), 11-21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Casanova, O. y Serrano, R. (2016) Internet, tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, 14(1), 405-422. https://zaguan.unizar.es/record/56660/files/texto_completo.pdf
- Ciurana, M. y Alsina, M. (2019). El aula de Música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 42-62. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erbaum (2nd ed)
- Countryman, J. y Rose, L.S. (2017). Wellbeing In The Secondary Music Classroom: Ideas From Hero'S Journeys And Online Gaming. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 128-149. <http://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.25.2.03>
- Cuervo, L., Bonastre, C. y García, D. (2022). Tecnología digital en la educación musical infantil. *Praxis & Saber*, 13(32), e13201. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13201>
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de Música de Educación Secundaria en los centros de titularidad pública durante la pandemia derivada de la COVID-19. *LEEME*, 47, 80-97. <http://dx.doi.org/10.7203/LEEME.47.19379>
- Duarte, M. y Sigal, J. (2019). Working with electroacoustic music in rural communities: the use of an interactive music system in the creative process in primary and secondary school education. *Organised Sound*, 24(3), 228-239. <https://doi.org/10.1017/S135577181900030X>
- Emo, M. (2022). Ableton Live professional learning development for secondary school music teachers. *Journal of Music, Technology and Education*, 14(1), 43-68. https://doi.org/10.1386/jmte_00033_1
- Fabra-Brell, E. y Roig-Vila, R. (2022). Flipped Learning, videos and learning autonomy in music: impact on families and adolescents. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 65, 95-120. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93549>
- Gertrúdx, F. y Gertrúdx, M. (2014). Flipped Classroom en la creación de videos didáctico-musicales para la Educación Infantil. Un análisis de la viabilidad metodológica. En E. Martín

- Barroso y J. Hernández Ortega (Coords.). *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia* (pp.66-77). Servicio de publicaciones Universidad Rey Juan Carlos.
- Gertrúdx, F. y Rivas, B. (2015). Producción y diseño instructivo de vídeos didáctico-musicales. Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 277-294. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222601>
- Gök, M. y Sen, Ç. (2022). Evaluation of the Physical and Acoustical Competences of Vocational Music Education Institutions in Terms of the Requirements of Music Education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(1), 284-307.
- Gómez, C.J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gou, H. y Dezuanni, M. (2018). Towards understanding young children's digital lives in China and Australia | Hacia la comprensión de las vidas digitales de los niños en China y Australia. *Comunicar* 26(57), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-08>
- Guizado, F., Menacho, I. y Salvatierra, A. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos. *Hamut 'ay*, 6(1), 54-70. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1574>
- Ibbotson L. y Huat, B. (2021). Delivering Music Education Training for Non-Specialist Teachers through Effective Partnership: A Kodály-Inspired Intervention to Improve Young Children's Development Outcomes. *Education Sciences*, 11(8), 433-456. <https://doi.org/10.3390/educsci11080433>
- Jurado Ronquillo, M., Vaccaro Witt, G.F., Gonzabay Bravo, E.M. y Baquerizo Cabrera, M.B. (2022). Las competencias docentes de los profesores universitarios. *Recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 6(2), 242-249. [http://dx.doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.242-249](http://dx.doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.242-249)
- Lázaro-Cantabrana, J.L., Gisbert-Cervera, M. y Silva-Quiroz, J.E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- León, O.G. y Montero, I. (2015). Métodos de investigación en *Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Mc Graw Hill Education.
- Lesh, B.A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grades 7-12*. Stenhouse.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, del 30 de diciembre de 2020, pp. 122.868-122.953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Liberal Ormaechea, S. y Barrientos Báez, A. (2022). *Tecnologías y metodologías para el aprendizaje por competencias*. McGrawHill.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- López, F. y Botella, A.M. (2022). Creencias y expectativas de los estudiantes de música del máster de profesor de educación secundaria en la Universitat de Valencia. *Artseduca*, 33, 25-38. DOI: 10.6035/artseduca.6327
- Marín-Suelves, D., Gabarda, V. y Cuevas, N. (2022). Educación Musical y tecnología: tendencias en investigación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 261-273. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74693>
- Márquez, J.A. y Sempere, J.F. (2013). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical*. Universidad de Cádiz.
- Mérida-Serrano R., González-Alfaya M.E., Olivares-García M. de los Á, Muñoz-Moya M. y Rodríguez-Carrillo J. (2023). Evaluación del impacto de un programa de mujeres y ciencia en el alumnado de Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 21-33. <https://doi.org/10.5209/rced.76691>
- Miettinen, L. (2021). Towards Relational Music Teacher Professionalism: Exploring Intercultural Competence through the Experiences of Two Music Teacher Educators in Finland and Israel. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 226-238. <https://doi.org/10.1177/1321103X20936399>

- Moghavvem S., Sulaiman, A., Jaafar, N. y Kasem, N. (2018) Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- Murillo, A. (2015). ¿Más que música? Natura 3.0: diluyendo las fronteras del arte en las aulas de música de secundaria. En A. Giráldez (Coord.). *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual* (pp. 49-67). Graó.
- Murillo, A., Riaño, E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 6-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Negro, A. y Torrego, J.C. (2020). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza.
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J. y Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>
- Oriola Requena, S. (2021). Instrumentos musicales 2.0: Un proyecto intercentro para el desarrollo de la competencia digital y artística en Educación Primaria. *Innovación Educativa*, 31, 1-11. <https://doi.org/10.15304/ie.31.7664>
- Pachet, F. (2010). The Continuator: Musical Interactio with style. *Journal of New Music Research*, 32(2), 333-341. DOI: 10.1076/jnmr.32.3.333.16861
- Palau, R., Usar, M. y Ucar, M. (2019). La competencia digital en los docentes de los conservatorios. Estudio de autopercepción en España. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 24-41. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15709>
- Pegalajar, M.C. (2018). Formación en competencias en alumnado universitario de Educación Social mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 829-844. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53970>
- Peñalver, J.M. y Porta, A. (2021). La competencia digital en el futuro maestro: un proyecto docente para las nuevas tecnologías aplicadas a la música. *Dedica. Revista De Educação E Humanidades*, 19, 2021, 35-62. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15650>
- Poulter, V. y Cook, T. (2022). Teaching music in the early years in schools in challenging circumstances: developing student teacher competence and confidence through cycles of enactment. *Educational Action Research*, 30(2), 192-208. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1765185>
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <https://doi.org/10.1088/0022-3735/9/10/015>
- Ramos, S., Botella, A.M. y Jiménez, T. (2017). El videojuego como recurso didáctico en el aula de música, Juegos educativos con EAdventure y Muvizu. *El artista. Revista de investigación en Música y Artes Plásticas*, 14, 13-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87451466002>
- Riaño, E., Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Rodríguez Martínez, C. (2020). *Políticas educativas en un mundo global*. Octaedro.
- Román, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 481-495. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-09>
- Romero Martín, M.R. y Arribas Galarraga, S. (2020). Aprendizaje cooperativo, expresión corporal y competencias docentes en actividad física. *Riccafd: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 133-143. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8310>
- Rosenthal, R., Rosnow, R.L. y Rubin, D.D. (2000). *Contrasts and Effect Sizes in Behavioural Research: A Correlational Approach*. Cambridge University Press.
- Sa, M.J. y Serpa, S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4.520-4.528. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081020>

- Salwani, H., Syamsul, B. y Hisham, A. (2022). The Significance of Edutainment Concept in Video-Based Learning in Proposing the Elements of Educational Music Video for Children's Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(5), 91-106. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i05.23711>
- Shoufan, A. (2019). Estimating the Cognitive Value of YouTube's Educational Videos: A Learning Analytics Approach. *Computers in Human Behaviour Journal*, 92, 450-458. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.036>
- Torres, L. (2010). *Las TIC en el aula de educación musical. Bases metodológicas y posibilidades prácticas*. MAD.
- Valqui, J., Huerta, R., Córdoba, M. y Meneses, A.R. (2023). Competencias digitales y el desarrollo profesional en docentes de las instituciones públicas de Perú. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 195-204. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527630>
- Valls, R. y Colomer, J.C. (2018). El modelo de historias generales. En V. Peris, D. Parra y X. M. Souto (Coords.). *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 23-36). Nau llibres.
- Waldron, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. *International Journal of Music Education*, 31(1), 91-105. <https://doi.org/10.1177/025576141143486>
- Welch, G.F. (2020). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 12(191), 1.972-1.984. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1792895>
- Yu, G., Liu, C.-C. y Chang, M.Y. (2020). Considering computer aided system of music skills and digital teaching. *Computer-Aided Design and Applications* 18(S2), 102-112. <https://doi.org/10.14733/cadaps.2021.S2.102-112>

Juegos de mesa y enseñanza de la economía: un puente entre las ciencias sociales y las matemáticas

Board games and teaching economics: a bridge between social sciences and mathematics

Alfonso Iglesias Amorín¹, Helena Iglesias González²

¹ Universidade de Santiago de Compostela alfonsoamorin@yahoo.es

² Investigadora independiente helena.iglesias09@outlook.es

Recibido: 27/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Alfonso Iglesias Amorín

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La economía es una de las áreas del conocimiento con mayor potencial para ser enseñada en los diferentes niveles educativos con el apoyo de juegos de mesa. La posibilidad de crear simulaciones económicas de una complejidad adaptada al alumnado permite al docente explicar en la práctica conceptos y procesos que serían más difíciles de asimilar por los alumnos desde lo puramente teórico. Además, la interdisciplinariedad resulta muy fácil de conseguir, pues, aunque la economía sea una ciencia social, las sinergias que su enseñanza puede generar con el área de las matemáticas son múltiples, facilitando que las actividades realizadas aporten aprendizajes significativos en diversos ámbitos.

En este artículo se busca determinar diferentes aspectos de la economía que pueden ser trabajados con juegos de mesa, proponiendo juegos específicos y mecánicas generales que los docentes puedan utilizar tanto para el uso directo de juegos ya existentes como para la creación de otros adaptados a sus necesidades. Además, se analizará cómo favorecer la introducción de aprendizajes de otras materias en juegos centrados en la economía, con especial atención a los relativos a las matemáticas.

Palabras clave

Aprendizaje Basado en Juegos, Juegos de Mesa, Economía, Matemáticas, Educación

Abstract

Economics is one of the fields of knowledge with the greatest potential to be taught at different educational levels with the support of board games. The possibility of creating economic simulations with complexity adapted to the students allows the teacher to explain in practice concepts and processes that would be more difficult for students to grasp purely from a theoretical perspective. Additionally, interdisciplinarity is easy to achieve, since although economics is a social science, the synergies that its teaching can generate with the area of mathematics are numerous, facilitating activities that provide meaningful learning in various areas.

This article aims to identify different aspects of economics that can be addressed through board games, proposing specific games and general mechanics that teachers can use both for the direct use of existing games and for creating others adapted to

their needs. Furthermore, it will explore how to promote the integration of learning from other subjects into games focused on economics, with particular attention to those related to mathematics.

Key Words

Game-based Learning, Board Games, Economy, Mathematics, Education

1. INTRODUCCIÓN

Aunque los juegos de mesa lleven milenios entre nosotros y su potencial educativo ha sido explotado desde antiguo de diversas maneras, no ha sido hasta los últimos años cuando su uso pedagógico se ha sistematizado y han proliferado las investigaciones para pulir las metodologías utilizadas y para medir los resultados de estas actuaciones. El atractivo innato para los niños de este tipo de juegos, así como el momento álgido que vive su mercado y la facilidad de adaptarlos a su uso en un aula son elementos que hacen muy interesante su implementación en los diferentes niveles educativos. No obstante, aunque introducir juegos en una clase resulta algo muy sencillo, no lo es tanto conseguir que su aprovechamiento sea óptimo, puesto que su uso debe ir ligado a facilitar aprendizajes significativos y una integración adecuada en el ritmo y los contenidos de la materia. Por ello, el docente debe hacer un buen trabajo previo para asegurarse de sacar el máximo rendimiento posible.

La tendencia cada vez mayor a introducir elementos del juego en la educación y otros ámbitos como el laboral ha llevado a la popularización del concepto “gamificación”, que apareció en 2008 y tuvo un gran éxito desde 2010 (Deterding et al., 2011, p. 9). Sin embargo, a pesar de que es frecuente su utilización para referirse al uso de juegos con fines no principalmente lúdicos, nosotros preferimos evitar este término y utilizar el concepto de “aprendizaje basado en juegos”, sobre el que luego profundizaremos. En cualquier caso, estamos convencidos del potencial del juego como elemento educativo, considerando además que la economía es una de las áreas del conocimiento en las que puede resultar más eficaz, incluso en la Educación Superior (Platz, 2022; van Wyk, 2013). La posibilidad de crear simulaciones económicas de diferentes niveles a través del juego puede permitir al alumnado poner en práctica conocimientos que en una clase normal difícilmente pasarían de lo teórico o de la utilización de ejemplos. Poder tomar decisiones, consensuarlas con otros jugadores, comprobar sus resultados o analizar las partidas en su conjunto son aspectos que facilitan no solo familiarizarse con conceptos y prácticas económicas, sino también entender mejor su funcionamiento.

Un elemento central en relación con la enseñanza de la economía es su vinculación directa con las matemáticas y, por lo tanto, con su enseñanza. A pesar de que en distintas ocasiones las matemáticas se presentan de manera aislada y fuera de contexto, están íntimamente ligadas a múltiples ciencias sociales como a la demografía o a la economía, siendo la base de esta última (Rodríguez, 2011). La comprensión de conceptos básicos de la economía como la oferta y la demanda, las inversiones o el crecimiento económico, parte del dominio previo de conceptos y procesos matemáticos como el cálculo, la resolución de ecuaciones o la estadística. En este sentido, los juegos nos permiten desarrollar diferentes conceptos y habilidades matemáticas, como el conteo, la resolución de problemas o la recogida de datos, que serán necesarias para progresar en el

conocimiento y adquisición de las nociones matemáticas (Sánchez y Casas, 1998; Alsina, 2001) y económicas.

Además, el trabajar con juegos suele asegurar una cierta interdisciplinariedad, que puede aumentar mucho si se plantea como un objetivo. Aunque un juego se centre en los elementos económicos va a tratar seguro otras cuestiones, y es una lástima no aprovecharlas. Por ejemplo, es fácil que haya elementos históricos si el juego está ambientado en el pasado o si existen elementos que evolucionan (Iglesias, 2022); también la geografía suele estar presente si el juego tiene un mapa o algún tipo de entorno que no sea abstracto; y dentro de ciencias sociales el arte, la política o la sostenibilidad son elementos curriculares que es interesante que aparezcan. También de otras áreas como las ciencias naturales o la lengua se pueden introducir elementos a través de contenidos y mecánicas, pero si hablamos de juegos económicos pocas áreas del conocimiento encajan tan bien como las matemáticas, cuya integración resulta natural y establece una sinergia óptima entre los contenidos de ambas. Abordar esta asociación será uno de los objetivos centrales de este texto.

Aunque en las últimas décadas se ha avanzado mucho desde el ámbito académico para perfeccionar la utilización de juegos pedagógicos en los distintos niveles educativos, todavía existe cierto estigma sobre su utilidad. Sigue siendo habitual pensar en la introducción de juegos en el aula como pérdida de tiempo o como actividad puramente ociosa para contentar a los alumnos. A esto se suma que muchos profesores que aprecian su potencial acaban renunciando a utilizarlos por el esfuerzo requerido y por no disponer de propuestas ya contrastadas y adaptadas a sus necesidades.

Lo que aquí pretendemos es presentar una aproximación teórica y metodológica que sirva como base para docentes que quieran ayudarse de juegos de mesa para enseñar economía y matemáticas, así como para investigadores que busquen un marco teórico, ejemplos y bibliografía con los que trabajar. Por ello vamos a precisar contenidos clave en el aprendizaje de la economía que pueden ser trabajados a través de diferentes tipos de juegos de mesa, poniendo ejemplos tanto de mecánicas generales como de juegos particulares que pueden servir para cada uno de ellos. Además, incidiremos en ventajas del uso de juegos, recomendaciones para aplicarlos y prevenciones que conviene tener para limitar sus posibles inconvenientes. El ámbito principal de actuación es la Educación Primaria, aunque algunas propuestas y ejemplos podrían aplicarse en Infantil o en Secundaria, como se explicará en cada caso.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) se está consolidando cada vez más como una herramienta educativa con grandes posibilidades para diferentes áreas del conocimiento y niveles educativos. Así, en la enseñanza de economía, el uso de juegos de mesa o videojuegos puede facilitar la comprensión de conceptos abstractos a través de simulaciones y prácticas que, de otra manera, serían difíciles de experimentar en el aula o de poner en práctica en la realidad sin riesgos.

Actualmente, buena parte de las metodologías vinculadas al juego se han tratado bajo el paraguas del concepto “gamificación”, pero este plantea ciertos problemas. Derivado del inglés *gamification*, hace referencia, según Deterding et al. (2011), al empleo de mecánicas de juego aplicadas a actividades que no son intrínsecamente lúdicas, con el

objetivo de lograr mejoras en el compromiso o la motivación. Bajo esta definición, el uso en el aula de un juego de mesa o videojuego no sería, en sentido estricto, una “gamificación”; en cambio, actividades como presentar el temario de la asignatura en forma de juego de rol sí lo serían. De esta manera, los estudiantes podrían acumular puntos, avanzar niveles o desbloquear contenido al superar pruebas relacionadas con los temas, creando una sensación de estar “jugando” que tiene efectos positivos sobre su disposición hacia el aprendizaje. Para distinguir ambos conceptos, preferimos aquí referirnos al uso directo de juegos con el término “aprendizaje basado en juegos”, una acepción consolidada en la literatura académica en español y en inglés (Gómez et al., 2004; Wu y Lee, 2015).

Este enfoque permite a los docentes integrar tanto juegos comerciales como juegos diseñados exclusivamente con fines educativos. Los juegos comerciales suelen requerir una adaptación para su uso en el aula, pero ofrecen reglas y mecánicas y materiales que el docente puede aprovechar de formas muy ricas y variadas. Además, dentro del ABJ también se pueden usar juegos educativos, aquellos que, a pesar de tener los elementos propios del juego (interactividad, reglas y un sistema de progreso), han sido creados con objetivos pedagógicos, donde la prioridad es la eficacia formativa en lugar del entretenimiento (Becker, 2021).

Por otro lado, también existe el concepto de *serious games*, introducido en 1970 por Clark C. Abt, que se refiere a juegos que tienen objetivos específicos no lúdicos y que, aunque pueden incluir fines educativos, no se limitan a ellos, sino que también pueden cubrir otros ámbitos como el entrenamiento profesional y la concienciación social. En el contexto actual, el concepto de *serious games* ha sido ampliamente adoptado en el diseño de juegos digitales educativos y de simulación en los que los objetivos lúdicos no son prioritarios. En este sentido, Ilić Rajković et al. (2019) sitúan el aprendizaje basado en juegos en un punto intermedio entre los *serious games* y la gamificación, señalando que este enfoque adopta características clave de ambos: el contenido pedagógico de los primeros y las estrategias de motivación de la segunda.

Al utilizar tanto juegos comerciales como educativos en el aula, se abren múltiples posibilidades para trabajar con elementos de los juegos que son especialmente valiosos en un contexto de aprendizaje. Los juegos ofrecen un entorno estructurado donde los estudiantes pueden enfrentarse a retos, tomar decisiones, cooperar o competir, elementos que contribuyen al desarrollo de habilidades complejas y permiten abordar contenidos de forma integradora (Gee, 2008; Eisenack, 2012; Romero y Gebera, 2015). Como resultado, los juegos no solo favorecen el aprendizaje de conocimientos específicos, sino que también promueven el trabajo en equipo, la toma de decisiones informadas y la práctica de habilidades sociales.

El valor del ABJ reside en la motivación y el dinamismo que introduce en el proceso de aprendizaje. A diferencia de métodos más tradicionales, el uso de juegos crea un ambiente en el que los estudiantes pueden experimentar, probar diferentes estrategias y explorar consecuencias de una manera segura y controlada. Iglesias Casal (1999) destaca que esta metodología, bien implementada, fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales, ya que el juego permite ensayar y afianzar aprendizajes mediante una participación activa y lúdica.

En cuanto al rol del docente, la implementación efectiva del ABJ requiere una preparación y reflexión adecuadas. Veldkamp et al. (2020, p. 5) proponen que los

docentes adopten funciones clave como supervisar, guiar y realizar una recapitulación final, ayudando a que el juego se integre de manera orgánica en el aprendizaje y no se convierta en un recurso aislado. Dependiendo del tipo de juego, el docente puede moderar el avance, hacer aclaraciones o, incluso, enriquecer el contexto narrativo para maximizar su impacto educativo. Como señala Hoy (2017, p. 117), una reflexión final estructurada resulta esencial para que los alumnos identifiquen y consoliden los conocimientos adquiridos a través del juego, y en su experiencia con el ABJ dedica más tiempo a esta etapa de reflexión que al propio juego.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) también enfrenta limitaciones, especialmente cuando se emplean juegos comerciales o que no están diseñados con fines educativos específicos. En muchos casos, estos juegos carecen de una estructura o contenido alineado con los objetivos formativos, lo que obliga al docente a realizar adaptaciones o a elegir títulos con una potencialidad pedagógica clara. Aunque las encuestas de satisfacción reflejan una percepción positiva del alumnado hacia el ABJ, estas no bastan para evidenciar una mejora concreta en el aprendizaje de contenidos; serían necesarias evaluaciones con grupos de control para realizar comparaciones válidas, aunque tales estudios son menos comunes debido al esfuerzo que requieren. El éxito de esta metodología depende en gran medida del enfoque crítico y estructurado que se aplique, evitando que el juego sea solo un entretenimiento sin conexión con los objetivos educativos. En su implementación, el docente tiene un papel fundamental, asegurando que el juego aporte una experiencia significativa y difícil de lograr mediante métodos convencionales. En este sentido, el ABJ presenta un potencial educativo considerable, siempre que su aplicación conlleve ajustes, análisis y reflexiones en cada etapa para maximizar sus beneficios en motivación, participación activa y aprendizaje experiencial.

3. METODOLOGÍA. ENSEÑAR ECONOMÍA Y MATEMÁTICAS CON JUEGOS DE MESA

Con una planificación adecuada, los juegos de mesa pueden aplicarse para fortalecer el aprendizaje en diversas disciplinas (Gonzalo Iglesias et al., 2018), destacando la economía como una de las que mejores resultados puede ofrecer (Davis, 2019; Díaz Vidal, 2020). Otras áreas, como la historia, presentan más complicaciones por las dificultades del medio para recoger narrativas complejas y coherentes, pero la recreación de sistemas económicos a pequeña escala en un juego de mesa puede permitir integrar todos los elementos teóricos necesarios y generar una aplicación práctica que pueda ofrecer resultados muy diversos y todos ellos igual de válidos (algo que no sucede con el contrafactualismo de los juegos históricos, por ejemplo).

Aunque el aprendizaje basado en juegos actualmente se enfoca más en los videojuegos (Gálvez de la Cuesta, 2006; Martín y Cuenca, 2019), los juegos de mesa presentan ventajas importantes, comenzando con su accesibilidad. Al no depender de dispositivos tecnológicos, los docentes pueden llevarlos al aula para involucrar a todos los estudiantes fácilmente. Además, la personalización de los juegos de mesa es mucho más viable, ya que el docente puede modificar reglas o elementos sin necesidad de programación. Esta flexibilidad permite adaptar los juegos a temas específicos, haciendo que el ABJ en el aula pueda ser una herramienta relativamente sencilla y efectiva para el aprendizaje de diversos conceptos.

Entre estos destacan los conceptos matemáticos, ya que existe una relación estrecha entre las matemáticas y los juegos de mesa. Esto es debido a que las mecánicas base de muchos de estos juegos se basan en contenidos matemáticos, por ejemplo, la obtención de recursos y su uso para conseguir mejoras implica un conteo constante; o el cálculo de los puntos de victoria finales está relacionado directamente con las operaciones numéricas básicas. Además, la búsqueda de estrategias para ganar comparte similitudes y objetivos con procesos como la resolución de problemas o la resolución de ecuaciones (Badillo Jiménez, 2012). Así, aunque la temática del juego no esté directamente relacionada con las matemáticas, el uso adecuado de las mecánicas del juego implica la aplicación de habilidades y contenidos de esta área.

Aun así, también encontramos juegos de mesa, tanto comerciales como adaptados por docentes, diseñados específicamente para el aprendizaje de las matemáticas en los que se suelen abordar principalmente contenidos como el cálculo mental, las operaciones numéricas básicas o el conteo. Como exponíamos anteriormente, la adquisición de estos conceptos en edades tempranas sentará las bases para la posterior comprensión de conceptos económicos más complejos en cursos superiores.

En relación con la economía, existen muchas opciones comerciales en torno a la simulación de mercados, gestión de recursos y negociación, pero algunos temas económicos menos frecuentes en juegos, como la sostenibilidad o la ética en los negocios, también ofrecen un alto potencial educativo. Aunque las representaciones económicas a través del juego implican cierta abstracción, su capacidad para ilustrar procesos económicos hace que sean un recurso valioso, incluso en la Educación Secundaria y Superior. Conocer las opciones del mercado y estar abierto a diseñar juegos específicos permite maximizar la enseñanza de la economía mediante el aprendizaje basado en juegos.

4. APLICACIONES PRÁCTICAS: EJEMPLOS DE MECÁNICAS Y JUEGOS PARA TRATAR TEMÁTICAS DE ECONOMÍA Y MATEMÁTICAS

Al emplear un juego de mesa en el aula es conveniente seguir una serie de pasos para adaptarlo de manera que responda a un método bien estructurado y a objetivos claros. Esto implica analizar qué contenidos y competencias facilita y cómo sus beneficios se comparan con los métodos tradicionales. La opción más simple es animar a los estudiantes a jugar un juego específico, ya sea en clase o como tarea, para luego analizar la experiencia en relación con ciertos temas, como los elementos económicos que aparecen, su grado de realismo o las lecciones que se pueden extraer de los resultados. Si bien esta estrategia ofrece buenas posibilidades, no deja de ser similar a cuando se pide al alumnado el análisis de una película o una novela, y no explota completamente el potencial de los juegos para abordar objetivos educativos concretos.

Cuando hablamos de adaptaciones, nos referimos a modificar juegos ya existentes en lugar de desarrollar otros desde cero (Taspinar et al., 2016; Ilić Rajković et al., 2019), lo cual suele ser más práctico. El elemento que más frecuentemente requiere ajustes son las reglas, especialmente si son complejas. Es crucial que el juego pueda explicarse de manera breve y resulte sencillo de jugar, adaptándose también al tiempo limitado del aula, sobre todo si en la misma sesión se debe presentar la actividad y evaluar los resultados.

Otro aspecto que hay que considerar es el número de participantes, pues la mayoría de los juegos de mesa admiten entre dos y cinco jugadores. Para grupos grandes, se pueden organizar varias partidas simultáneas o modificar el juego para que todos los estudiantes puedan integrarse en una única partida. Asimismo, los componentes de los juegos (como cartas, tableros, monedas o fichas) ofrecen oportunidades de personalización para diseñar actividades más simples y adecuadas al contexto educativo.

Estas técnicas amplían las posibilidades de los docentes para crear experiencias lúdicas en el aula. Además, existen cada vez más propuestas didácticas publicadas que se basan en juegos de mesa, y el interés por este campo de estudio va en aumento. Queda mucho camino por recorrer, especialmente en cuanto a la evaluación de resultados, que debe permitir identificar si estas actividades mejoran efectivamente las competencias y conocimientos del alumnado, aunque cada vez más estudios ofrecen resultados rigurosos. A continuación, y centrándonos en las dos áreas que aquí más nos interesan, la economía y las matemáticas, vamos a ver cómo introducir distintos tipos de contenidos a través de mecánicas de juegos de mesa y ejemplos concretos, empleando como hilo conductor una serie de elementos propios de la economía que resulta muy interesante abordar en diferentes etapas del sistema educativo.

4.1. Mercado

El concepto de mercado es uno de los pilares fundamentales de la economía, y se puede abordar de manera accesible desde las primeras etapas de la educación, ya que los conceptos matemáticos asociados son conceptos sencillos como el conteo o las operaciones numéricas básicas. Mediante simulaciones de mercados, los estudiantes de Primaria pueden empezar a comprender cómo las personas realizan intercambios de cosas que tienen por otras que necesitan, ya sea mediante el trueque o el uso del dinero como intermediario. Con los componentes más sencillos de este tipo de juegos, como pueden ser las monedas, billetes o mercancías, los docentes pueden diseñar con mayor facilidad actividades pedagógicas que generen aprendizajes significativos y prácticas de toma de decisiones. A medida que los estudiantes avanzan a niveles más altos de Primaria y Secundaria, se puede aumentar la complejidad de los mercados para incluir nociones como la dinámica de precios, la oferta y la demanda, y la negociación, que también llevan aparejada una mayor complejidad matemática. Por ejemplo, los juegos pueden introducir el concepto de mercado competitivo, en el que los jugadores, representando empresas, compiten entre sí para atraer a los consumidores. Este tipo de juegos ofrece a los alumnos un espacio seguro para experimentar sin los riesgos del mundo real, entendiendo cómo se ajustan los precios y estrategias en función de las decisiones tomadas por los participantes. Además, en estos niveles superiores se puede profundizar en la influencia de factores externos, como la regulación del mercado, la competencia internacional o los efectos de políticas públicas.

4.2. Oferta y demanda

La relación entre oferta y demanda es un concepto clave en la economía, y puede ser explicado de manera sencilla a niños de Primaria. Por ejemplo, se les puede enseñar que los precios aumentan cuando la demanda es alta y disminuyen cuando hay abundancia de un bien, trabajando además la proporcionalidad. Sin embargo, el aprendizaje resulta

mucho más efectivo si los propios estudiantes son los que gestionan estos mercados y ven cómo sus decisiones afectan directamente al precio de los productos. En niveles superiores, los estudiantes pueden analizar, utilizando representaciones gráficas como diagramas, cómo las fluctuaciones en la oferta y demanda impactan en la economía global, o cómo la producción de las empresas debe ser flexible para adaptarse a ella.

Un buen ejemplo de la aplicación de estas mecánicas es la tabla de precios del juego *Clanes de Caledonia* (Al-JouJou, 2017), que de manera simple muestra las fluctuaciones de valor de tres materias primas (paja, lana y leche) y tres productos elaborados (pan, queso y ron). El precio de un producto disminuye cuando se vende al mercado y aumenta cuando se compra (Figura 1). Esto se complementa con la posibilidad de que los estudiantes generen recursos en sus tableros mediante la adquisición previa de elementos como vacas, ovejas, queserías o panaderías. Lo habitual es que el mercado se estabilice porque los alumnos tienden a optimizar su producción, enfocándose en lo más rentable, aunque no necesariamente tengan conocimientos profundos sobre el funcionamiento del mercado. A este respecto, el cálculo matemático se convierte en un elemento central para analizar dónde puede estar la mayor ganancia.



Figura 1. Tabla con los productos y precios del juego *Clanes de Caledonia*

4.3. Añadir valor

El concepto de añadir valor es algo que un adulto entiende de manera intuitiva, pero que para los más pequeños puede resultar más complejo. Preguntas como “¿por qué una silla cuesta más que las maderas de las que está hecha?” o “¿por qué un vino puede valer más por haber envejecido muchos años?” pueden ser respondidas de manera interesante a través de juegos. Por ejemplo, en *Los Colonos de Catan* (Teuber, 1995), se puede ver cómo los recursos básicos, como la madera, se transforman en bienes de mayor valor, como las casas. En juegos más complejos, como por ejemplo *Viticulture* (Stegmaier y Stone, 2015), se puede recrear el proceso de producción del vino, desde la plantación de viñedos hasta su venta, pasando por la recogida de las uvas, su conversión en vino o el envejecimiento en barricas (Figura 2). A través de estos procesos, los estudiantes aprenden que no basta con acumular recursos; es necesario usarlos de manera estratégica para generar valor añadido, calculando qué puede ser más beneficioso en el plazo acotado

de una partida. En niveles más avanzados, se puede trabajar cómo las empresas generan valor a través de la innovación, el marketing y la eficiencia, y cómo estas estrategias no solo afectan la producción, sino también la percepción del consumidor. En Secundaria, este concepto se puede ampliar para explorar cómo la creación de marcas o la mejora de la calidad de los productos impacta en la competitividad y rentabilidad de una empresa.



Figura 2. Tablero personal de producción del juego *Viticulture*.

4.4. Coste de oportunidad

El concepto de coste de oportunidad es fundamental para entender cómo tomar decisiones en un entorno de recursos limitados. A niveles básicos, se puede presentar a los estudiantes mediante ejemplos sencillos de toma de decisiones, como elegir entre dos alternativas con recursos limitados. Por ejemplo, para decidir si emplear los recursos en construir una carretera o mejorar un asentamiento tendrán que reflexionar sobre qué opción les traerá más beneficios a corto y largo plazo. Este ejercicio fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones informadas, ya que la imposibilidad de tenerlo todo les obliga a gestionar sus recursos de manera cuidadosa. Para tomar decisiones de forma coherente, los estudiantes deberán analizar datos y/o realizar operaciones, poniendo así también en práctica múltiples habilidades matemáticas.

A medida que avanzan en su educación, los estudiantes pueden comenzar a analizar cómo el coste de oportunidad se aplica a situaciones más complejas, como la gestión de tiempo o dinero. En los juegos de mesa, se puede introducir el coste de oportunidad a través de un número limitado de acciones o recursos, lo que obliga a los jugadores a tomar decisiones estratégicas sobre en qué invertir sus esfuerzos o dinero. Por ejemplo, en el juego de civilizaciones *Through the Ages: A New Story of Civilization* (Chvátíl, 2015) las acciones se miden con cubos blancos (civiles) o rojos (militares), y sistemas políticos más desarrollados permiten más acciones al jugador, que gasta para construir, investigar u otras acciones destinadas a hacer más próspera su civilización (Figura 3). Además, el concepto del coste de oportunidad permite al alumnado reflexionar sobre la importancia de la diversificación de riesgos y de la planificación a largo plazo, porque acciones que

tardan mucho en dar beneficios pueden ser excelentes, pero un exceso de ellas puede dejar fácilmente bloqueada su capacidad económica, como sucede en la vida real.



Figura 3. Acciones disponibles en el juego *Through the Ages* representadas por cubos blancos y rojos

4.5. Endeudamiento y préstamos

El endeudamiento es un concepto que se encuentra presente en muchos juegos, incluso para los más pequeños. Un ejemplo claro es *Monopoly Junior* (Hasbro, 1990), recomendado a partir de 5 años y en el que los jugadores pueden pedir dinero prestado para adquirir propiedades, lo que les introduce al concepto de deuda y el hecho de que, aunque se disponga de dinero en el presente, este debe devolverse con un coste adicional. Este concepto implica trabajar sobre la magnitud del dinero y permite introducir el uso de las operaciones numéricas básicas como la suma o la resta.

En niveles educativos superiores, el concepto de intereses y los préstamos se pueden analizar en mayor profundidad, vinculando estas ideas con el concepto de coste de oportunidad. De esta forma, estaríamos trabajando diferentes conceptos matemáticos como la proporcionalidad y los porcentajes para el cálculo de intereses. Los estudiantes pueden explorar cómo los préstamos permiten ampliar las posibilidades de acción en el presente, pero también cómo deben gestionarse adecuadamente para evitar situaciones en las que el coste de los intereses sobrepase los beneficios obtenidos. En Secundaria, este concepto se puede ampliar a temas de educación financiera, donde los estudiantes analizan las consecuencias de una mala gestión de la deuda, como en el caso de la economía personal o la gestión empresarial.

4.6. Inversiones y riesgo

Introducir el concepto de inversión en los primeros cursos de Primaria puede ser algo difícil de entender si simplemente se expone de manera teórica como gastar algo en el presente con la esperanza de obtener más en el futuro. Con ejemplos es mucho más comprensible, pero con un juego económico se puede ir aún más allá porque pueden ser

los alumnos los que experimenten esa aplicación práctica, poniendo en práctica distintas habilidades matemáticas. Así, pueden comprender la lógica de invertir recursos, como pueden ser el tiempo, el dinero o el esfuerzo, en algo que no produce ganancias inmediatas pero que puede ser más beneficioso a largo plazo. Aumentando la complejidad, se puede abordar el concepto de riesgo en las inversiones, pues no siempre se obtendrán los beneficios esperados, y por ejemplo los juegos pueden incorporar imprevistos, como condiciones climáticas adversas, competencia o agotamiento de recursos, que pueden estropear la planificación del jugador. Así, se exploran estrategias de los inversores para equilibrar entre posibles ganancias y pérdidas. Juegos como Cashflow 101 (Kiyosaki, 1996) o su versión para niños permiten experimentar con diversas mecánicas y componentes que simulan este tipo de decisiones financieras (Figura 4).



Figura 4. Imagen de los componentes de la versión en castellano de Cashflow 101.

Además, en Secundaria, este concepto puede ampliarse para incluir estrategias de inversión más complejas, como las inversiones a largo plazo, la diversificación y la evaluación de riesgos. También es valioso tratar inversiones cuyos beneficios no son económicos, como en cultura, ciencia, sanidad o educación, que aunque no produzcan retorno financiero directo, resultan beneficiosas para la sociedad y fomentan su avance. De esta manera también se educa en que la economía no solo debe servir para generar ganancias, sino también bienestar y progreso.

4.7. Activos y pasivos

Desde Primaria se pueden introducir los conceptos de activos y pasivos de manera simple a través de juegos, manejando unos conceptos que luego pueden ayudar a comprender las finanzas personales y las decisiones económicas en la realidad. Un activo puede explicarse como algo que tiene un valor y que puede usarse para obtener algo más. Por ejemplo, los diferentes recursos suelen ser activos al tener un valor, poder intercambiarse o usarse para construir algo, Un pasivo puede explicarse como algo que se debe o que implica una desventaja, como deber recursos a otro jugador.

Juegos en los que la puntuación se mide en dinero y al final se suman puntos por el valor de las propiedades, productos y otros elementos, pero se restan por pago a trabajadores, deudas o hipotecas sirven para establecer muy fácilmente esa división entre activos y pasivos. Además, el cálculo durante una partida para conocer en cada momento el estado real del jugador supone un uso continuo de operaciones matemáticas básicas, y también un ejercicio de restar los pasivos a los activos que no deja de ser cómo se analizan los resultados en cualquier empresa. Es por ello que esto tiene un interesante potencial en Secundaria, donde se puede profundizar en conceptos como salarios, hipotecas, préstamos o impuestos, pasivos que resultan menos intuitivos para los niños que la mayoría de los activos.

4.8. Monopolios y competencias

El estudio de los tipos de grupos empresariales o de los monopolios suele ser un tema más adecuado para la Educación Secundaria debido a su complejidad. Sin embargo, en los últimos años de Primaria se pueden hacer simulaciones de mercados donde se introduzcan conceptos básicos sobre cómo una sola empresa puede dominar el mercado, o cómo la competencia entre empresas puede influir en la calidad de los productos y en los precios. Con el clásico *Acquire* (Sackson, 1963), los jugadores pueden invertir en empresas y fusionarlas, obteniendo más beneficios que reinvertir en función de nuestras acciones. En Secundaria, estos conceptos se pueden explorar a través de simulaciones más detalladas, donde se comparen los efectos de la competencia libre con los de los monopolios, y los estudiantes puedan analizar cómo la competencia afecta a las decisiones de las empresas y los consumidores. En este contexto, también se pueden introducir elementos de intervencionismo estatal, comparando los efectos de políticas públicas en los mercados con los de un mercado sin regulación, y permitiendo que sean los propios alumnos los que juzguen la conveniencia de uno u otro basándose en lo comprobado, fomentando así el pensamiento crítico.

4.9. Impuestos y bienes públicos

Muchos juegos de mesa de temática económica integran elementos sociales que enriquecen la simulación y amplían la experiencia de juego. Si solo se enfoca en la búsqueda de maximizar beneficios, es fácil olvidar aspectos de interés colectivo; por eso, incluir elementos como los impuestos puede ayudar a los estudiantes a entender cómo la economía contribuye al bien común, permitiendo el desarrollo de servicios como carreteras, hospitales y escuelas. Además, estos juegos pueden ayudar a diferenciar lo público de lo privado y sus efectos en la sociedad. En relación con las matemáticas, los impuestos nos permiten calcular de forma contextualizada porcentajes, trabajando así la proporcionalidad de manera significativa.

Algunos títulos, como *Hegemony* (Bagiartakis y Timotheou, 2023), introducen temas sociales más profundos al asignar roles a los jugadores que representan a la clase capitalista, la clase media, la clase trabajadora y el Estado, abordando cuestiones de política fiscal, mercado laboral, impuestos y bienestar social, entre otros. Aunque su complejidad lo hace menos adecuado para sesiones en aula, sus ideas y mecánicas ofrecen valiosos recursos para adaptaciones educativas en niveles avanzados, como Secundaria.



Figura 5. Detalle del tablero de Hegemony

4.10. Economía circular y sostenibilidad

En los currículos actuales de ciencias sociales para Primaria y Secundaria, los temas de sostenibilidad tienen un papel destacado, enfatizando la importancia de que los alumnos comprendan los problemas ambientales derivados de las actividades humanas. La simulación económica en el aula mediante juegos de mesa facilita una introducción práctica de estos conceptos, ayudando a los estudiantes a relacionar el impacto ambiental con sus propias decisiones.

Para los primeros ciclos de Primaria, basta con promover la idea de reutilización y aprovechamiento óptimo de los recursos. Juegos que incluyen aspectos de reciclaje y gestión de recursos naturales permiten a los niños aprender sobre el equilibrio entre el uso inmediato y la preservación de bienes para el futuro. Ejemplos como *Power Grid* (Friese, 2004) o *Daybreak* (Leacock y Menapace, 2023) ilustran cómo gestionar recursos limitados de forma responsable, simulando el impacto ambiental de las acciones cotidianas y fomentando una visión consciente del consumo. A través de estos juegos, los estudiantes pueden trabajar elementos clave para la preservación del planeta para las generaciones futuras.

En estudiantes del último ciclo de Primaria y de Secundaria, los juegos de mesa pueden ayudar a explorar la economía circular, que busca reducir el desperdicio y reutilizar productos tanto a nivel industrial como social. Los juegos de simulación económica les permiten experimentar la gestión de recursos, y comprender cómo decisiones aparentemente inmediatas pueden afectar la economía y el medio ambiente a largo plazo. Así, se pueden introducir temas como el cambio climático, la gestión de residuos y las políticas de sostenibilidad. Los estudiantes ven cómo el desarrollo sostenible no solo satisface necesidades presentes, sino también futuras, mostrándose cómo cada elección tiene un efecto en el ecosistema global. Un caso notable en este sentido es *CO₂* (Lacerda, 2012), un juego que ha sido usado tanto en educación como en investigación (Castronova y Knowles, 2015). En *CO₂*, los jugadores deben maximizar la rentabilidad de su producción industrial mientras regulan la contaminación, ya que un exceso en las emisiones hará que todos pierdan. Este juego expone la dificultad de las negociaciones para reducir las emisiones, así como los desafíos éticos que acompañan la actual crisis climática.

5. CONCLUSIONES

El empleo de juegos de mesa en la enseñanza de la economía y las matemáticas constituye una metodología atractiva que vincula de manera única estos dos campos, promoviendo un aprendizaje significativo y aplicado. Desde una perspectiva metodológica, los juegos facilitan la integración de competencias específicas de ambas disciplinas, como el razonamiento lógico-matemático y la comprensión de fenómenos económicos, en contextos lúdicos que reflejan situaciones reales. Este enfoque potencia la capacidad del alumnado para establecer conexiones interdisciplinarias y abordar problemas complejos a través de su simplificación en juegos.

Teóricamente, la combinación de economía y matemáticas dentro de los juegos de mesa se fundamenta en su interdependencia inherente. Mientras las matemáticas aportan herramientas cuantitativas esenciales para calcular y analizar, la economía proporciona contextos en los que estas herramientas adquieren relevancia práctica, como la gestión de recursos, el análisis de costes y beneficios o la optimización de decisiones bajo restricciones. Los juegos estructuran estas relaciones mediante dinámicas que invitan a los estudiantes a experimentar conceptos como el intercambio, el equilibrio entre oferta y demanda o las progresiones matemáticas, creando una experiencia de aprendizaje rica y significativa.

En la práctica, esta sinergia resulta especialmente valiosa para reforzar habilidades tanto técnicas como transversales. Por ejemplo, al participar en juegos donde se simulan mercados o sistemas financieros, los estudiantes desarrollan competencias como el cálculo mental, la resolución de ecuaciones y el análisis de probabilidades, mientras aplican simultáneamente estos conocimientos a contextos económicos que requieren toma de decisiones informadas y estratégicas. De este modo, las habilidades abstractas adquieren sentido práctico, fomentando la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana y profesional.

En conclusión, los juegos de mesa que combinan economía y matemáticas no solo ofrecen una herramienta educativa poderosa, sino que también ejemplifican cómo la interdisciplinariedad puede enriquecer la experiencia educativa. Su capacidad para conectar conceptos abstractos con aplicaciones prácticas, al tiempo que promueven el desarrollo integral del alumnado, los convierte en una estrategia pedagógica de gran utilidad en un mundo donde la resolución de problemas reales exige pensamiento crítico, habilidades analíticas y creatividad. Así, estos juegos no solo educan, sino que también inspiran una visión más amplia y estratégica del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abt, C. C. (1970). *Serious Games*. Viking Press
- Al-JouJou, J. (2017). *Clanes de Caledonia* [Juego de mesa]. Karma Games.
- Alsina, A. (2001). Matemáticas y Juego. *UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 26, 111-119.
- Badillo Jiménez, E. (2012). El desarrollo de competencias matemáticas en alumnos de primaria en contextos de juegos de mesa y resolución de problemas. En J. Arteta Vargas (Ed.). *Los fraccionarios en primaria: Retos, experiencias didácticas y alianzas para aprender matemáticas con sentido* (pp. 103-118). Universidad del Norte.
- Bagiartakis, V. y Timotheou, V. (2023). *Hegemony: Lead Your Class to Victory* [Juego de mesa]. Hegemonic Project Games.

- Becker, K. (2021). What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning? *Academia Letters*, article 209. <https://doi.org/10.20935/AL209>
- Castronova, E. y Knowles, I. (2015). Modding board games into serious games: The case of Climate Policy, *International Journal of Serious Games* 2(3), 41-62. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v2i3.77>
- Chvátíl, V. (2015). *Through the Ages: A New Story of Civilization* [Juego de mesa]. Czech Games Edition.
- Davis, J.S. (2019). IQA: Qualitative research to discover how and why students learn from economic games. *International Review of Economics Education*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2019.100160>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification", MindTrek '11. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz Vidal, D. (2020). The New Era of Teaching: Using Video Games to Teach Macroeconomics, *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 20(13), 181-192. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i13.3843>
- Eisenack, K. (2012). A Climate Change Board Game for Interdisciplinary Communication and Education, *Simulation & Gaming* 44(2-3), 328-348. <https://doi.org/10.1177/1046878112452639>
- Friese, F. (2004). *Power Grid* [Juego de mesa]. Rio Grande Games.
- Gálvez De La Cuesta, M.C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Icono* 14(7), 217-230. <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.405>
- Gee, J. (2008). Learning and Games. En K. Salen (Ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games and Learning*, (pp. 21-40). The MIT Press.
- Gómez Martín, P.P., González Calero, P.A. y Gómez Martín, M.A. (2004). Aprendizaje basado en juegos, *Icono* 14, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.7195/ri14.v2i2.436>
- Gonzalo-Iglesia, J.L., Prades-Tena, J. y Lozano-Monterrubio, N. (2018). Noneducational board games in University Education. Perceptions of students experiencing Game-Based Learning methodologies. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 45-62. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.03>
- Hasbro (1990). *Monopoly Junior* [Juego de mesa]. Hasbro.
- Hoy, B. (2018). Teaching History With Custom-Built Board Games. *Simulation & Gaming*, 49(2), 115-133. <https://doi.org/10.1177/1046878118763624>
- Iglesias Amorín, A. (2022). La aplicación de los juegos de mesa en la enseñanza de la Historia. *Clio. History and History Teaching*, 48, 26-49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- Iglesias Casal, I. (1999). Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo. En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda y T.E. Jiménez Juliá (Coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 403-410). Universidade de Santiago de Compostela.
- Ilić Rajković, A., Senić Ružić, M. y Ljujić, B. (2019). Board Games as Educational Media: Creating and Playing Board Games for Acquiring Knowledge of History. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media E-Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.21344/iartem.v11i2.582>
- Kiyosaki, R. (1996). *Cashflow 101* [Juego de mesa]. Rich Dad Education.
- Leacock, M. y Menapace, M. (2023). *Daybreak* [Juego de mesa]. CMYK Games.
- Lacerda, V. (2012). *CO₂* [Juego de mesa]. Giochix.it.
- Martín Cáceres, M.J. y Cuenca López, J.M. (2019) Evaluar aprendizajes con videojuegos de historia. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 95, 30-36.
- Moreno-Delacruz, J.A., Rivera-Lozada, I.C., y Rivera-Lozada, O. (2021). Research in the classroom: The teaching of economics and gamification. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(16), 4-16. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i16.23479>

- Platz, L. (2022). Learning with serious games in economics education a systematic review of the effectiveness of game-based learning in upper secondary and higher education. *International Journal of Education Research*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102031>
- Rodríguez, M.E. (2011). La matemática y su relación con las ciencias como recurso pedagógico. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 77, 35-49.
- Romero, M. y Gebera, O.T. (2015). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 34 Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/233511>.
- Sánchez, C. y Casas, L.M. (1998). *Juegos y materiales manipulativos como dinamizadores del aprendizaje en Matemáticas*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Sackson, S. (1963). *Acquire* [Juego de mesa]. 3M Company.
- Stegmaier, J. y Stone, A. (2015). *Viticulture* [Juego de mesa]. Stonemaier Games.
- Taspinara, B., Schmidta, W. y Schuhbauerb, H. (2016). Gamification in Education: A Board Game Approach to Knowledge Acquisition. *Procedia Computer Science*, 99, 101-116. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.104>
- Teuber, K. (1995). *Los Colonos de Catan* [Juego de mesa]. Kosmos.
- van Wyk, M.M. (2013). The Use of Economics Games as a Participative Teaching Strategy to Enhance Student Learning. *Journal of Social Sciences*, 35(2), 125-133.
- Wu, J.S. y Lee, J.J. (2015). Climate change games as tools for education and engagement. *Nature Climate Change*, 5(1), 413-418. <https://doi.org/10.1038/NCLIMATE2566>
- Velasco Martínez, L. y Prada Rodríguez, J. (Coords.). (2022). *Estrategias de ludificación aplicadas a la enseñanza de la historia (secundaria y universidad)*. Graó.
- Veldkamp, A., Grint, L.V.D., Nkippels, M.-C.P.J. y Joolingen, W.v. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Geografía y Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Primaria: análisis de contenido del currículo en Andalucía, España

Geography and the Sustainable Development Goals in Primary Education: content analysis of the curriculum in Andalusia, Spain

Ulises Najarro-Martín¹, Juan Carlos Maroto-Martos²

¹ Universidad de Granada, España ulisesnajarrom@gmail.com

² Universidad de Granada, España jcmaroto@ugr.es

Recibido: 1/10/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Juan Carlos Maroto Martos
Facultad de Filosofía y Letras
Campus Universitario de Cartuja
18071 Granada

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar el grado de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la etapa de Educación Primaria en Andalucía en la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”. Se empleó un método cualitativo a través de la técnica de análisis de contenido. Se analizó la normativa autonómica vigente en la comunidad andaluza, la cual fue organizada y codificada utilizando el software de análisis cualitativo MAXQDA. Los resultados revelan una integración favorable de los ODS para la etapa de Educación Primaria, identificando tanto fortalezas como debilidades que pueden mejorar la inclusión de los ODS en el currículo. Los datos sugieren oportunidades para mejorar la integración de los ODS en la Educación Primaria aprovechando el potencial de la ciencia geográfica para contribuir a la formación de una ciudadanía global sostenible.

Palabras clave

Educación Primaria, Geografía, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Análisis de Contenido, Currículo

Abstract

The aim of this study was to assess the degree of integration of the Sustainable Development Goals (SDGs) at the Primary Education stage in Andalusia in the subject of ‘Knowledge of the Natural, Social and Cultural Environment’. A qualitative method was used through the content analysis technique. We analysed the autonomous regulations in force in Andalusia, which were organised and coded using the MAXQDA qualitative analysis software. The results reveal a favourable integration of the SDGs for the Primary Education stage, identifying both strengths and weaknesses that can improve the inclusion of the SDGs in the curriculum. The data suggest opportunities to improve the integration of the SDGs in Primary Education by harnessing the potential of geographical science to contribute to the formation of sustainable global citizenship.

Key Words

Primary Education, Geography, Sustainable Development Goals, Content Analysis, Curriculum

1. INTRODUCCIÓN

La educación orientada hacia el desarrollo sostenible viene impulsada desde hace varias décadas por parte de organismos internacionales a través de cumbres nacionales y globales (ONU, 1992, 2000, 2012). La UNESCO, a través de la Declaración de Aichi-Nagoya (2014), resaltó la posición central de las personas en el necesario avance hacia el desarrollo sostenible y de la educación como un medio fundamental para tratar de garantizar las necesidades de las generaciones presentes y futuras. La Declaración de Incheon (2016) promovió la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niveles educativos, recomendando una Educación Primaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante 12 años, para obtener resultados de aprendizaje relevantes. Ambas declaraciones subrayan la necesidad de integrar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) adoptando políticas y leyes que pongan el énfasis en la importancia de la inclusión y la promoción de una educación de calidad alineada con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y de manera específica con el ODS 4.

La Agenda 2030 se concreta en 17 objetivos y 169 metas. Se trata de objetivos transdisciplinarios que pretenden dar respuesta a los nuevos retos del milenio. Se suelen agrupar en cinco ejes: Personas (People), Planeta (Planet), Prosperidad (Prosperity), Paz (Peace) y Alianzas (Partnership) (ONU, 2015). En este contexto, los ODS se convierten cada vez más en una hoja de ruta a seguir por los sistemas educativos mundiales para tratar de afrontar los grandes retos contemporáneos. Como sugieren Hernández-Castilla et al. (2020) los ODS diseñan un modelo de ciudadanía global, comprometida con la construcción de la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible

Los últimos informes de la ONU (2020, 2023) manifiestan los escasos avances en el logro de los ODS y suponen una llamada al fomento de la implementación efectiva de la sostenibilidad y de los ODS en todos los niveles educativos (Albareda-Tiana et al. 2018). Autores como Žalėnienė y Pereira (2021), resaltan que la educación es la base para el logro de todos los ODS en tanto que contribuye de manera esencial en la formación de una sociedad comprometida con los ODS, que sea capaz de afrontar los grandes retos que tiene la humanidad.

Durante el “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) se realizó una llamada sobre la importancia de que todos los discentes finalicen con éxito la Educación Primaria para lograr un desarrollo sostenible (ONU, 2003; UNESCO, 2005). La Educación Primaria “cumple una función básica en la creación de conocimientos y facilita el desarrollo de capacidades analíticas y creativas que permiten encontrar soluciones a problemas locales y mundiales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible” (UNESCO, 2016, p. 41). En este contexto, el análisis de la Educación Primaria y el currículo resultan claves para la comprensión de los retos globales y del desarrollo sostenible.

Investigaciones llevadas a cabo en España, por autores como Segalàs y Sánchez (2019), sostienen la necesidad de integrar los ODS en el currículo, ya que existen diferencias entre etapas educativas (López et al., 2024). Otros como Dieste et al. (2019) enfatizan en repensar y reelaborar las propuestas curriculares ya que, tanto profesorado como responsables de políticas educativas están cada vez más orientados a incluir los ODS en el currículo (Goren y Yemini, 2017). Como señala Murga-Menoyo (2014) existe un acuerdo sobre la importancia de integrar los ODS en la innovación curricular y en los planes de estudios para preparar a los estudiantes ante los desafíos de nuestro tiempo. Lo prueba que, como muestra la literatura existente, un abanico amplio de investigadores y maestros de Educación Primaria vienen integrando los ODS en sus materias.

A escala estatal, la LOMLOE (Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación, 2020) reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible en línea con lo establecido en la Agenda 2030 y ha de incardinarse en la totalidad de la enseñanza obligatoria. A escala autonómica, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el área de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” engloba diferentes disciplinas, entre las que se encuentra la Geografía, que pretende aportar una visión escalar y holística del mundo. En concreto, se ubica en el bloque denominado “Sociedades y Territorios”, prestando especial atención a los retos del presente y del entorno local y global. Los saberes de este bloque pretenden que el alumnado conozca las interacciones entre la sociedad y el medio, para desarrollar competencias propias del saber geográfico (Souto, 2013), así como involucrarlo en la adquisición de estilos de vida sostenible y participar en actividades que permitan avanzar hacia los ODS. Por tanto, como sugiere Granados-Sánchez (2021) el aprendizaje de la Geografía contribuye a la formación de una ciudadanía global sostenible, en tanto que favorece la comprensión de los problemas a los que nos enfrentamos, favorece el análisis crítico y la adopción de comportamientos cotidianos sostenibles.

La inclusión de los ODS en la enseñanza primaria y el potencial que ofrece la Geografía suponen una oportunidad para promover la sostenibilidad. Autores como Yli-Panula et al., (2019), destacan que la aplicación de enfoques pedagógicos modernos, como actividades orientadas a objetivos y el aprendizaje interactivo, son esenciales para la implicación de los alumnos hacia la sostenibilidad. La naturaleza interdisciplinaria de la Geografía permite la integración de los ODS en los planes de estudio de las diferentes etapas educativas. En este sentido, el papel de profesores y maestros que imparten Geografía en las aulas es fundamental para trabajar la sostenibilidad y los ODS. Se precisa estar bien equipado con los conocimientos y metodologías necesarias para enseñar eficazmente la sostenibilidad en las aulas. Como señalan Hawa et al., (2021), los profesores de Geografía desempeñan un papel fundamental en la formación de las perspectivas de los alumnos sobre cuestiones de sostenibilidad y los retos globales. Por tanto, existe una necesidad de impulsar el desarrollo profesional continuo de profesores y maestros de Geografía para mejorar su capacidad de impartir enseñanzas centradas en la sostenibilidad. En resumen, la enseñanza de la Geografía en la Educación Primaria es imprescindible para promover el desarrollo sostenible y contribuir al logro de los ODS. La Geografía puede servir como una herramienta poderosa para inculcar valores de sostenibilidad en los discentes.

En este contexto, la presente investigación pretende cubrir un déficit de nuestro conocimiento sobre el tema, consistente en determinar el grado de integración de los

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el caso del currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en Andalucía. La investigación busca analizar cómo los ODS, que representan la Agenda 2030 para abordar los desafíos ambientales, sociales y económicos, están incorporados en la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, por su clara alineación con la Geografía.

Este análisis precisa realizar una revisión exhaustiva de la normativa vigente (Orden de 30 de mayo de 2023), centrado exclusivamente en la materia mencionada en el párrafo anterior, con el fin de identificar el grado de alineación con los principios y metas establecidas por los ODS en esta etapa educativa. El análisis posibilita no sólo obtener un diagnóstico de la situación actual de la inclusión de los ODS en el currículo de la Educación Primaria en Andalucía, sino también descubrir otras perspectivas y reflexionar sobre enfoques que puedan orientar a las futuras reformas curriculares que será necesario abordar para fortalecer las contribuciones de la Geografía en las enseñanzas obligatorias y su conexión con el desarrollo sostenible a través del logro de los ODS.

La hipótesis de partida es que, en la actualidad, la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) sigue siendo insuficiente en las distintas etapas educativas, incluida la Educación Primaria. Para comprobar esta hipótesis, el trabajo plantea un objetivo general: evaluar la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo de Educación Primaria en Andalucía.

Para alcanzar este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si existe una integración de los ODS en el currículo.
- Examinar el grado de integración de los ODS en el área de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”
- Analizar los principales elementos curriculares de la normativa vigente (saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación) en relación con los ODS.
- Establecer el grado de integración de los ODS en la normativa actual, basándose en la integración de las 5P (Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianzas) de los ODS y a tres categorías apriorísticas.

La estructura de la investigación se presenta en cinco apartados: el introductorio, el metodológico, los resultados, las discusiones y las conclusiones. Este estudio pretende contribuir al cuerpo de conocimientos existente sobre la integración de los ODS en la etapa de Educación Primaria y desea favorecer la reflexión sobre las prácticas docentes. Se considera importante impulsar el debate, el diálogo y la acción colectiva para mejorar la integración de los ODS y la Agenda 2030 en la enseñanza obligatoria, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para unos discentes que conformarán la sociedad del mañana.

2. MÉTODO

La presente investigación se ha abordado desde la vetusta técnica de análisis de contenido (Bardin, 1991; Piñuel, 2002), que se basa en la lectura como instrumento de recogida de información. El proceso debe realizarse de manera sistemática, objetiva, replicable y válida (Ruiz, 2012). La técnica ha sido validada por estudios referentes como el de Krippendorff (2004). Siguiendo a Ruiz (2012) la estrategia de una investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un

significado (Andréu-Abela, 2000). La finalidad del análisis de contenido es organizar y extraer significado de los datos recogidos y extraer conclusiones realistas de ellos.

La unidad de análisis analizada se corresponde con la normativa autonómica para la Educación Obligatoria en Andalucía. En concreto, la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

Para el análisis de contenido cualitativo se utilizó la codificación deductiva apoyada en teorías existentes como la Teoría de la Transversalidad en la Educación o la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), adaptada a los objetivos de la investigación (Andréu-Abela, 2000). A través de la codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012) se establecieron las categorías de códigos y subcódigos, las unidades de registro (palabras, frases, temas, conjuntos de palabras referentes a los ODS...) y unidades de contexto (Saberes Básicos, Competencias Específicas y Criterios de Evaluación) para tener una visión global de la integración de los ODS en esta materia.

Posteriormente, el análisis de datos cualitativos se llevó a cabo a través de un programa informático, tal como sugiere Gibbs (2012). Se realizó mediante el uso del software MAXQDA, el cual facilitó la organización, codificación y categorización de la información. Finalmente, se interpretaron los resultados para responder a la pregunta de investigación inicial (Rapley, 2014). Se diseñó una matriz de análisis compuesta por un total de 4 grupos de códigos temáticos con sus respectivos subcódigos (Figura 1).

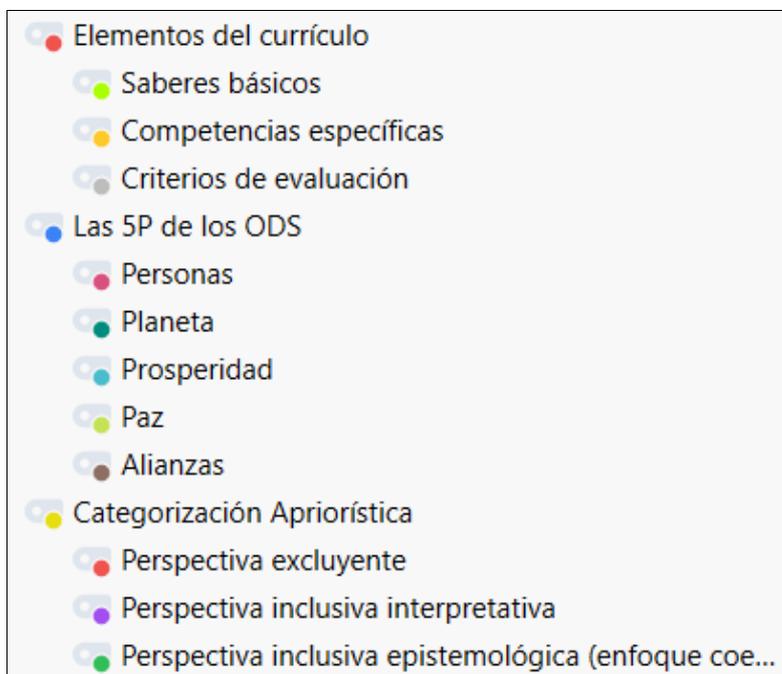


Figura 1. Matriz de análisis de códigos y subcódigos. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

Para medir el grado de integración de los ODS en la normativa, una vez codificadas las unidades de registro (5P de los ODS) y ubicadas en las unidades de contexto, para

facilitar la comparación de los datos se categorizaron de forma más sistemática (Gibbs, 2012) en uno de los tres siguientes enfoques contemplados como categorías apriorísticas (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018) adaptadas al presente estudio: perspectiva excluyente, perspectiva inclusiva interpretativa y perspectiva inclusiva epistemológica, basada en un enfoque coeducativo (Tabla 1).

Categoría	Indicador
Perspectiva excluyente	No se registra la integración de los ODS ni se mencionan de manera superficial, limitada o parcial en las unidades de contexto.
Perspectiva inclusiva interpretativa	Los ODS o conceptos relacionados se mencionan, pero su inclusión es inicial o exploratoria. La integración de conceptos es limitada, superficial o interpretativa, sin un enfoque sistemático.
Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)	Existe una integración profunda y coherente de los ODS en las unidades de contexto. Se recogen referencias claras y explícitas sobre los ODS, la sostenibilidad, la crisis climática, la justicia social. Se fomenta un enfoque crítico y reflexivo hacia ellos, promoviendo un aprendizaje transformador y significativo.

Tabla 1. Categorización de las unidades de registro. Elaboración propia a partir de Ortega Sánchez (2018)

MAXQDA permitió la sistematización del documento, identificando las categorías y unidades de registro con mayor relación y frecuencia en los fragmentos de texto de las unidades de contexto analizadas. Esto mostró el grado de integración de los ODS en la normativa curricular para la etapa de Educación Primaria. Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó la herramienta MAXMapas a través del modelo de código de co-ocurrencia para examinar cómo dos o más códigos aparecen juntos en el mismo fragmento de datos o en fragmentos cercanos, siguiendo las orientaciones de Rädiker y Kuckartz (2020). También se utilizó el mapa de código para representar la intensidad de relaciones entre los elementos curriculares y las categorías apriorísticas establecidas en la Tabla 1. Con este modelo se identificaron patrones y relaciones entre diferentes temas o conceptos codificados.

En la siguiente ilustración se presenta un diagrama del proceso metodológico desarrollado en la investigación (Figura 2).

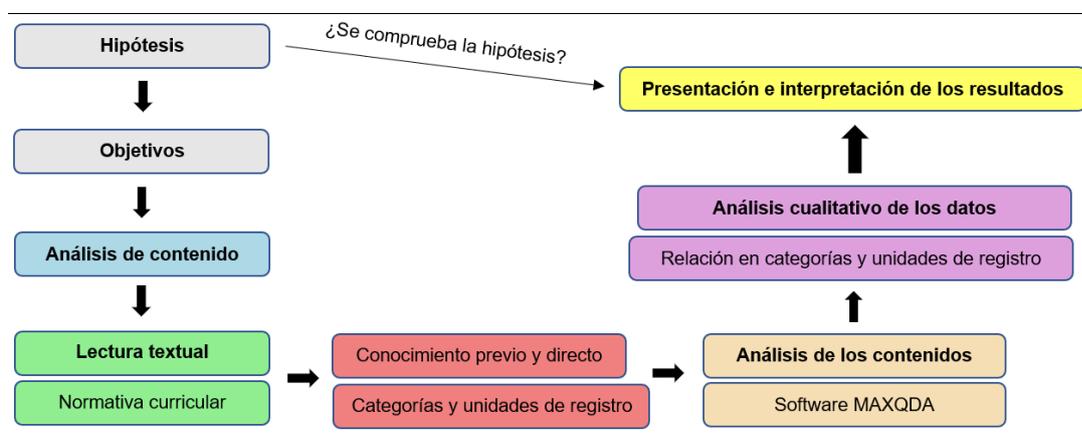


Figura 2. Etapas y componentes del proceso metodológico. Elaboración propia

3. RESULTADOS

A continuación, los resultados se describen en un total de cuatro subapartados correspondientes a la integración de los ODS en la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” en las diferentes unidades de contexto del análisis de contenido: saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación.

3.1. Integración de los ODS en los saberes básicos de 1º, 2º y 3º ciclo de Educación Primaria en Andalucía

De los saberes básicos, definidos como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas, se observa una integración de los ODS enmarcada en una perspectiva inclusiva. Las relaciones de frecuencia más relevantes encontradas en los saberes básicos se corresponden con una mayor co-ocurrencia de códigos a través de fragmentos o segmentos de texto asociados a las dimensiones “Personas” (ODS 1, 2, 3, 4, 5) y “Planeta” (ODS 6, 12, 13, 14, 15). Estas combinaciones son bastante comunes, como muestra la intensidad de las líneas (ver Figura 3). Las frecuencias menos relevantes se corresponden con la “Prosperidad” (ODS 6, 7, 8, 9, 10, 11), “Paz” (ODS 16) y “Alianzas” (ODS 17).

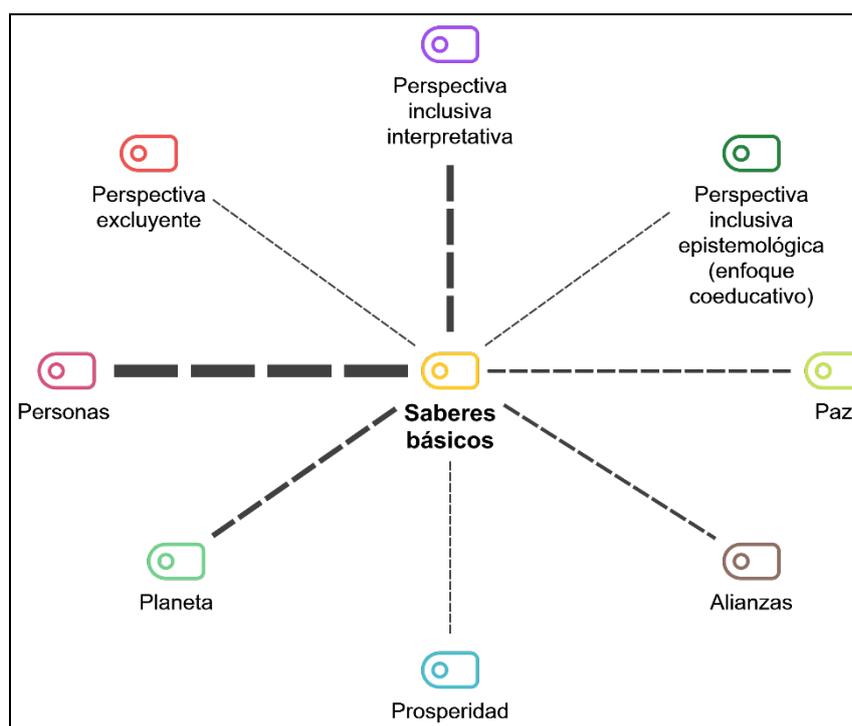


Figura 3. Integración de los ODS en los saberes básicos en Educación Primaria. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

La perspectiva excluyente (ver Tabla 1) representa una escasa codificación en la unidad de contexto analizada. Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva interpretativa, algunos saberes básicos del bloque de “Sociedades y Territorios” adquieren especial significado sobre cuestiones referidas a “Personas” como muestran los siguientes fragmentos de texto extraídos del Decreto 101/2023:

- *Desigualdad social y acceso a los recursos. Usos del espacio por el ser humano y evolución de las actividades productivas. Los sectores de producción en España y Andalucía. El valor, el control del dinero y los medios de pago. De la supervivencia a la sobreproducción. (p. 9731/36)*
- *Igualdad de género entre personas. Hombres y mujeres en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Acciones para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. (p. 9731/36)*

La perspectiva inclusiva epistemológica, que se basa en el enfoque coeducativo (ver Tabla 1), recoge cuestiones ligadas a las 5 dimensiones de los ODS donde tiene especial relevancia el saber básico denominado “Conciencia Ecosocial” en los tres ciclos de la etapa educativa de Primaria:

- *Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención. (p. 9731/37)*
- *Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos. La importancia del agua como elemento indispensable para la vida. Necesidad de reducción, reutilización y reciclaje de materiales. (p. 9731/37)*
- *El cambio climático de lo local a lo global: causas y consecuencias. Medidas de mitigación y adaptación. (p. 9731/37)*
- *Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas, sociedades y medio natural. (p. 9731/37)*
- *El desarrollo sostenible. La actividad humana sobre el espacio y la explotación de los recursos. Las actividades económicas y los sectores productivos de Andalucía, España y Europa. La actividad económica y la distribución de la riqueza: desigualdad social y regional en el mundo y en España. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (p. 9731/37)*
- *Hábitos de vida sostenible: los límites del planeta y el agotamiento de recursos. La huella ecológica. Necesidad de reducción, reutilización y reciclaje de materiales. (p. 9731/38)*
- *Agenda Urbana. El desarrollo urbano sostenible. La ciudad como espacio de convivencia. (p. 9731/38)*

3.2. Integración de los ODS en las competencias específicas de 1º, 2º y 3º ciclo de Educación Primaria en Andalucía

En lo que respecta a las competencias específicas, definidas como los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área, tiene un peso significativo la perspectiva inclusiva interpretativa y la perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo). Las frecuencias de códigos más relevantes encontradas hacen referencia a las 5 dimensiones de los ODS, con mayor peso los segmentos de texto asociados a “Personas” (ODS 1, 2, 3, 4, 5) y “Planeta” (ODS 6, 12, 13, 14, 15). Le sigue la dimensión “Prosperidad” (ODS 7, 8, 9, 19, 11), “Paz” (ODS 16) y “Alianzas” (ODS 17). Se trata de códigos con mayor coocurrencia en la unidad de contexto analizada referente a las competencias específicas (ver Figura 4).

La perspectiva excluyente hace referencia a competencias específicas asociadas a la utilización de dispositivos digitales y a la creación de contenido digital por parte del alumnado, como muestra el siguiente ejemplo extraído del análisis del Decreto 101/2023:

- *Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo. (p. 9731/27)*

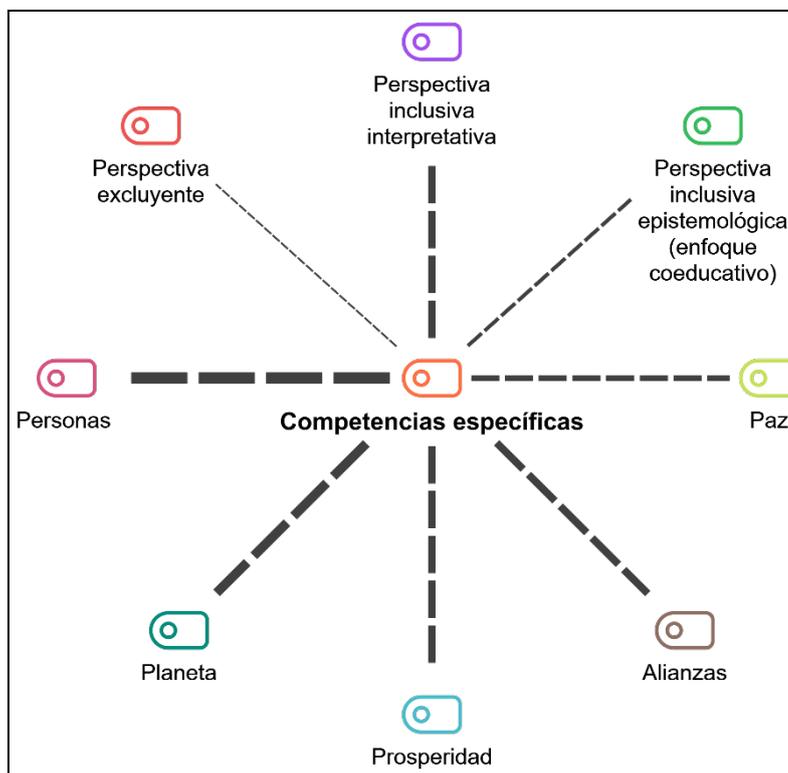


Figura 4. Integración de los ODS en las competencias específicas en Educación Primaria. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

Desde una perspectiva interpretativa inclusiva (ver Tabla 1) encontramos competencias específicas claramente asociadas a las 5 dimensiones de los ODS:

- *Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural. (p. 9731/27)*
- *Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, y emprender acciones para un uso responsable, su conservación y mejora. (p. 9731/29)*
- *Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos. (p. 9731/30)*

Desde la perspectiva inclusiva epistemológica, que se basa en el enfoque coeducativo (ver Tabla 1), el análisis pone de manifiesto segmentos de textos asociados a las 5P de los ODS, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- *Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta. (p. 9731/29)*
- *Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas, y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea. (p. 9731/30)*
- *Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores del Estatuto de Autonomía de Andalucía, la Constitución Española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas, y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. (p. 9731/31)*

3.3. Integración de los ODS en los criterios de evaluación de 1º, 2º y 3º ciclo de Educación Primaria en Andalucía

Los criterios de evaluación se definen como los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje (Decreto 101/2023). En este elemento curricular se observa una integración de los ODS enmarcada en la perspectiva inclusiva interpretativa. Las relaciones de frecuencia más comunes encontradas en los criterios de evaluación (ver Figura 5) se corresponden con una mayor co-ocurrencia de códigos a través de fragmentos de texto asociados a la dimensión “Personas” (ODS 1, 2, 3, 4, 5) y “Planeta” (ODS 6, 12, 13, 14, 15). Las frecuencias con menor intensidad se corresponden con la dimensión “Prosperidad” (ODS 6, 7, 8, 9, 10, 11), “Paz” (ODS 16) y “Alianzas” (ODS 17). Del análisis se deriva cómo el enfoque inclusivo interpretativo (ver Tabla 1) está enfocado en cuestiones relativas a la relación de la sociedad con el medio que habita, como se muestra en los siguientes ejemplos extraídos del análisis de contenido del Decreto 101/2023:

- *Reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de metodologías de indagación, iniciándose en la utilización de las herramientas y procesos adecuados de forma pautada, comprendiendo y valorando su riqueza y diversidad. (p. 9731/40)*
- *Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural, por medio de la observación, la manipulación y la experimentación, y de los principales cambios y adaptaciones que ha ido desarrollando el ser humano para sus necesidades. (p. 9731/41)*

- *Ordenar temporalmente hechos del entorno social y cultural cercano, empleando nociones de medida y sucesión básicas, identificando las acciones y hechos más destacados de su entorno cercano. (p. 9731/41)*
- *Mostrar actitudes que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas, reconociendo modelos positivos en el entorno cercano. (p. 9731/42)*
- *Distinguir algunas instituciones cercanas señalando las funciones que promueven una buena convivencia. (p. 9731/42)*
- *Conocer e interiorizar normas básicas como peatones y usuarios de los medios de locomoción, tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta. (p. 9731/42)*

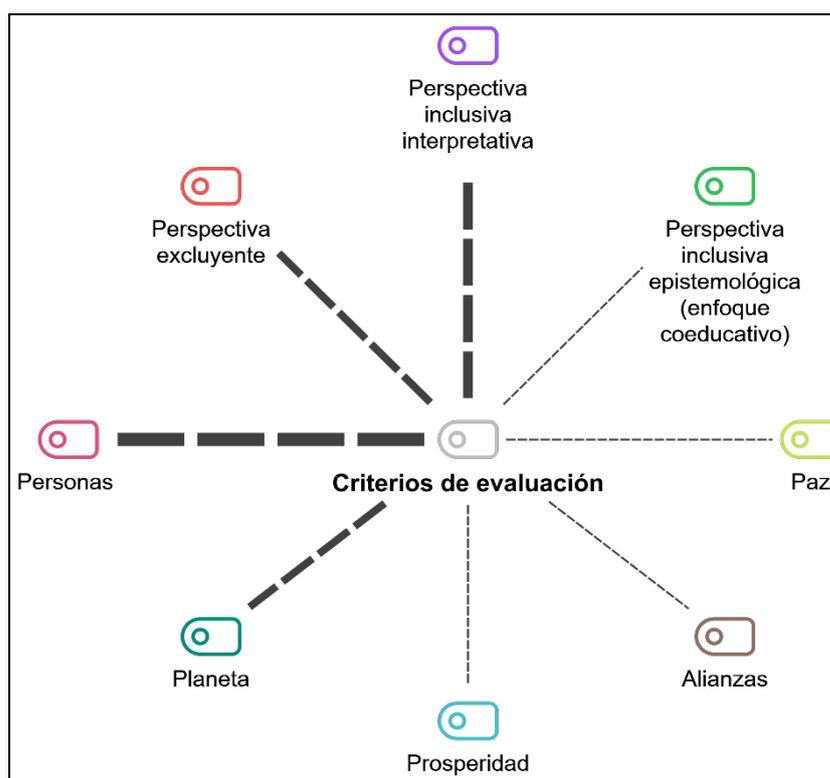


Figura 5. Integración de los ODS en los criterios de evaluación en Educación Primaria. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

La perspectiva excluyente (ver Tabla 1) hace referencia a cuestiones asociadas a la utilización de dispositivos digitales por parte del alumnado, elaboración de proyectos, productos finales, realizar experimentos o programación, como muestran los siguientes ejemplos extraídos del análisis de contenido:

- *Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura, iniciándose en la búsqueda de información, a través del uso de estrategias básicas de comunicación, trabajando de forma individual y en equipo y creando con ayuda contenidos digitales sencillos. (p. 9731/43)*
- *Iniciarse en el diseño y realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes técnicas de indagación y modelos, empleando de forma segura los instrumentos y dispositivos adecuados, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente. (p. 9731/43)*

- *Presentar problemas de diseño que se resuelvan con la creación de un prototipo o solución digital, iniciando la evaluación de las necesidades del entorno y estableciendo objetivos concretos. (p. 9731/49)*

No obstante, cabe destacar que, aunque algunos criterios de evaluación no mencionan explícitamente los ODS no significa que un docente no pueda emplear el criterio de evaluación en un proyecto o programa educativo específico del centro donde se trabajen los ODS en su totalidad. Las posibilidades que ofrece el currículo de Primaria permiten trabajar de manera interdisciplinar los ODS.

En los criterios de evaluación enmarcados en la perspectiva inclusiva epistemológica, que se basa en el enfoque coeducativo (ver Tabla 1), encontramos segmentos de textos asociados a las 5P de los ODS como se muestra en los siguientes ejemplos:

- *Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural y cultural a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad, respondiendo a retos naturales, sociales y culturales planteados. (p. 9731/51)*
- *Promover estilos de vida sostenible y consecuentes con el respeto, los cuidados y la protección de las personas y del planeta, a partir del análisis crítico de la intervención humana en el entorno, siendo conscientes de los límites de la biosfera, de los problemas asociados al consumo acelerado de bienes y al establecimiento de un modelo energético basado en los combustibles fósiles. (p. 9731/52)*
- *Promover una actitud emprendedora en la búsqueda, contraste y evaluación de propuestas para afrontar problemas ecosociales, buscar soluciones y actuar para su resolución, a partir del análisis crítico de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno. (p. 9731/52)*
- *Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural de la Edad Contemporánea, situando hechos en ejes cronológicos para adoptar una actitud objetiva y analítica con respecto a la actualidad y para asumir un compromiso responsable y consciente con respecto a los retos del futuro. (p. 9731/52)*
- *Promover una interacción respetuosa y equitativa, y resolver de forma pacífica y dialogada los conflictos, empleando un lenguaje inclusivo y no violento, la escucha activa, y el pensamiento crítico y explicando y ejercitando las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución Española, el Estatuto de Autonomía de Andalucía y de la Unión Europea, conociendo la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la paz y la seguridad. (p. 9731/53)*

3.4. Análisis de frecuencias y perspectivas: dimensiones de los ODS y categorías apriorísticas

Para obtener una visión global de los elementos del currículo analizados (saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación) para los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria en la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” y enriquecer el análisis cualitativo, se analizaron las frecuencias de codificación de los segmentos de textos asociados a las 5 dimensiones de los ODS (ver Tabla 2).

La categoría más destacada del análisis, con más del 40%, representa una alta frecuencia en temas relacionados con “Personas”, centrados en cuestiones como la

pobreza, el hambre, la dignidad y la igualdad. Este énfasis pone de manifiesto la preocupación por las cuestiones sociales y humanas, indicando que los esfuerzos del currículo educativo relacionados con los ODS priorizan la calidad de vida, la inclusión social, la salud y el bienestar del alumnado y de las personas en general.

La dimensión “Planeta” (25,9%) registra el segundo mayor número de menciones en los segmentos de texto analizados. Se observa un claro enfoque hacia la protección del planeta, cuestiones de degradación ambiental, gestión de los recursos naturales y afrontar el cambio climático. Algunos criterios de evaluación enfatizan en la importancia de crear conciencia ante los desafíos ambientales y actitudes críticas ante el desarrollo sostenible, en línea con la perspectiva inclusiva epistemológica. En tercer lugar, “Prosperidad” representa un 12,6% de las menciones. Esta categoría pone el énfasis en el desarrollo económico sostenible en armonía con la naturaleza. Su menor frecuencia indica que, aunque es un tema importante, no es considerado tan crucial como los temas referidos a “Personas” o “Planeta”.

Los resultados referidos a “Paz” (9,1%) y “Alianzas” (11,9%), sugieren que la paz, la justicia y las instituciones sólidas son categorías importantes, pero menos prominentes en comparación con los temas anteriores. La baja frecuencia indica un menor tratamiento de conflictos o cuestiones relativas a la paz en el currículo, por lo que sugiere una debilidad del currículo en este sentido. Para el logro de los ODS, es imprescindible contar con el resto de dimensiones para obtener una visión holística del mundo que rodea al alumnado.

5P de los ODS	Frecuencia	%
Personas	58	40,6
Planeta	37	25,9
Prosperidad	18	12,6
Paz	13	9,1
Alianzas	17	11,9
Total	143	100

Tabla 2. Frecuencia de las 5 dimensiones de los ODS. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

Con MAXQDA, a través del mapa de código (ver Figura 6) se muestran los segmentos de texto codificado de manera global en el análisis de contenido, asociados a las categorías apriorísticas establecidas. Los criterios de evaluación tienen el mayor número de segmentos (31) en línea con la perspectiva inclusiva interpretativa y, a su vez, el mayor número de segmentos con una perspectiva excluyente (23).

La perspectiva inclusiva epistemológica representa un total de 12 segmentos codificados. El resto de elementos curriculares (competencias y saberes básicos) representan el menor número de segmentos codificados hacia la perspectiva inclusiva epistemológica (3 y 3). Ambos elementos curriculares se alinean principalmente con segmentos codificados hacia la perspectiva inclusiva interpretativa (8 y 5 respectivamente).

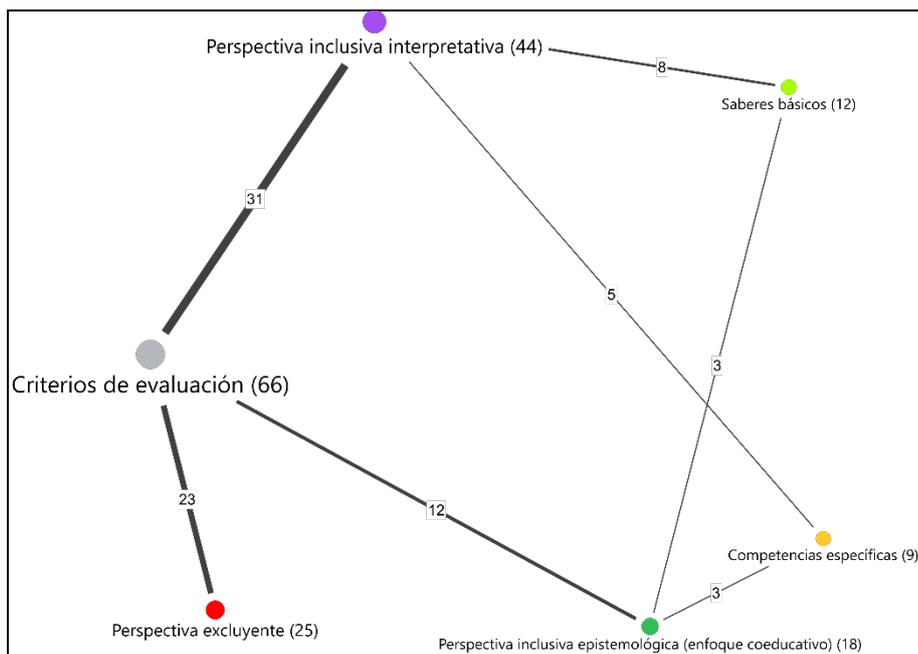


Figura 6. Mapa de código de los segmentos codificados entre elementos curriculares y categorías apriorísticas. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

Por último, el siguiente gráfico (ver Figura 7) muestra la estadística de subcódigos con las frecuencias y porcentajes de las categorías apriorísticas del documento analizado. La perspectiva inclusiva interpretativa representa más del 50% de los segmentos codificados mientras que la perspectiva inclusiva epistemológica representa un 21%. Aunque la perspectiva inclusiva representa un 29% de los segmentos codificados, podemos resaltar que las unidades de contexto analizadas para la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” destacan por adoptar una perspectiva inclusiva (interpretativa y epistemológica) que representa un 72% de los segmentos codificados.

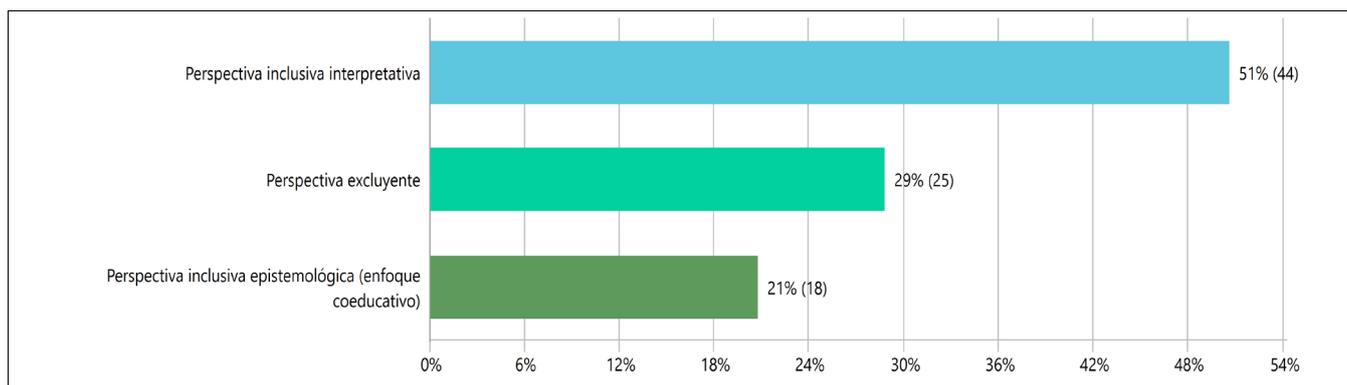


Figura 7. Gráfico estadístico de subcódigos con frecuencias de las categorías apriorísticas. Elaboración propia a través de MAXQDA Analytics Pro

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos y en línea con los objetivos planteados en la investigación, se puede deducir el grado de integración de los ODS en la normativa

curricular de Educación Primaria en Andalucía para la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”. Estos resultados indican una integración buena de los ODS en las competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación de los tres ciclos, como así ha quedado reflejado en el apartado de resultados, relacionando competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación en materia de desarrollo sostenible. Además, se observa una integración significativa y creciente en los tres ciclos de la asignatura analizada.

La dimensión referida a “Personas” (ODS 1, 2, 3, 4, 5) y “Planeta” (ODS 6, 12, 13, 14, 15) muestran la mayor frecuencia de codificación de segmentos de texto, con más del 65%, lo que subraya la importancia de la dimensión social y ambiental en el bloque de “Sociedades y Territorios” vinculado al saber geográfico. El resto de dimensiones, aunque están presentes, tienen una relevancia menos significativa dentro de la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural para los tres ciclos. Esto puede evidenciar debilidades en el currículo en asuntos como la “Paz” y las “Alianzas”, dimensiones fundamentales para el logro de los ODS. Al mismo tiempo, el saber geográfico tiene grandes potencialidades como ciencia del territorio para incorporar dichas cuestiones.

No obstante, atendiendo a las categorías apriorísticas para tener una visión global de la inclusión de los ODS, destaca favorablemente cómo la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” se enfoca predominantemente hacia una perspectiva inclusiva interpretativa y epistemológica en lo que respecta a la integración de los ODS y su actualización hacia el desarrollo sostenible. Cabe destacar que, aunque en algunos elementos curriculares existen segmentos codificados como perspectiva excluyente por no mencionar términos o frases asociadas a los ODS, no implica que los docentes no puedan trabajar con dichos criterios de evaluación dentro de proyectos o programas educativos en materia de ODS o desarrollo sostenible.

El análisis de la normativa andaluza revela el claro potencial de la materia y la importancia del saber geográfico dentro del currículo con capacidad de formar al alumnado ante los desafíos contemporáneos. No obstante, la normativa puede mejorarse incorporando referencias directas a los ODS y a otras cuestiones de índole geográfica, como la importancia de la paz, las alianzas y las instituciones sólidas, para mejorar la integración de las 5 dimensiones de los ODS. En un sentido final, como subraya Murga-Menoyo (2020), se trata de formar a un alumnado con conciencia global y comprometido con el buen vivir universal para afrontar la crisis ecosocial actual.

Todavía existen retos sobre la integración de los ODS en distintos niveles educativos, como reflejan los estudios de análisis de contenido de Najarro-Martín y Maroto-Martos (en prensa) para niveles preuniversitarios (Educación Secundaria y de adultos) y para estudios superiores (Rodríguez, 2023; Chaleta et al., 2021; Leal Filho et al., 2021). Otras investigaciones, como la de Ortega-Sánchez y Pagés (2018), han puesto de manifiesto la importancia de la técnica de análisis de contenido de los currículos educativos para alcanzar modelos verdaderamente inclusivos, plurales y diversos, en consonancia con la integración de los ODS en las diferentes disciplinas. El uso de MAXQDA en el análisis cualitativo de contenido se ha documentado en investigaciones como la de Santos et al. (2021).

En esta línea, aprovechar el potencial de la ciencia geográfica en el nivel de Educación Primaria ofrece oportunidades pedagógicas para los educadores muy interesantes dadas sus posibilidades para la integración de los ODS. La incorporación de estos objetivos ha

supuesto un cambio significativo en los marcos educativos (Martínez-Borreguero, 2024), en línea con los esfuerzos europeos de promover una educación para la sostenibilidad en todos los niveles, resaltando la importancia de abordar la sostenibilidad desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior (Yuan et al., 2022).

Entre los retos que plantea la integración de los ODS en la Educación Primaria está la necesidad de una formación integral de los maestros y la actualización de los planes de estudio. Las investigaciones subrayan la importancia de la sostenibilidad en las aulas, aunque existen barreras a nivel individual y sistémico que dificultan su aplicación eficaz (Othman, 2024). Además, el desarrollo de competencias sociales y cívicas (Najarro-Martín y Maroto-Martos, 2019) y el pensamiento crítico y de resolución de problemas, son fundamentales para fomentar la comprensión de los ODS entre el alumnado, lo que puede lograrse a través de metodologías de aprendizaje activo como el aprendizaje basado en problemas (Nguyen et al., 2024). La formación de los futuros maestros de Primaria y de Secundaria es esencial para lograr conocimientos y habilidades sobre la integración de la sostenibilidad en las aulas. Otros estudios sugieren que la integración de los ODS en la formación de los futuros maestros y profesores puede capacitar a los educadores ante los retos del desarrollo sostenible y actuar como agentes de cambio en sus aulas (Guo, 2024; Cabello y Blanco, 2022). En este sentido, introducir los ODS en los planes de estudios puede dar lugar a prácticas docentes innovadoras que ayuden a involucrar a los estudiantes en cuestiones de sostenibilidad (Moral, 2021) mediante la inclusión de los ODS en las prácticas educativas (Najarro-Martín, 2025). Adoptar este enfoque inculca un sentido de la responsabilidad y ayuda a fomentar una ciudadanía mundial entre sus alumnos (Koçulu, 2024).

El éxito de la integración de los ODS en la Educación Primaria requiere alinear las prácticas educativas con los objetivos de la Agenda 2030 (Martínez-Borreguero, 2024). El potencial de la Geografía, insertada en la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, permite alinearse fácilmente con temas de sostenibilidad haciendo que los ODS sean relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes (Yuan, 2024). Como sostienen Miao et al. (2022), la Geografía aborda intrínsecamente las interacciones entre el ser humano y el medio ambiente, esto la convierte en una disciplina imprescindible para el desarrollo sostenible. Además, los autores defienden que la Geografía puede incorporar eficazmente principios de sostenibilidad mejorando la comprensión de los estudiantes de su papel dentro de los sistemas ecológicos y sociales. Este argumento está en consonancia con lo defendido por Granados-Sánchez (2022), que destaca el potencial transformador de la enseñanza de la Geografía para abordar los retos globales en materia de sostenibilidad y alinear las prácticas educativas con los ODS. El trabajo de Widener et al., (2016) sugiere que un marco integral para evaluar la enseñanza de la sostenibilidad en Geografía puede facilitar la incorporación de múltiples ODS en las prácticas educativas. La dimensión espacial de la Geografía no sólo ayudaría a comprender los ODS a escala global sino especialmente en lo local que es donde vive el alumnado de Primaria y donde los maestros pueden trabajarlos.

Entre las limitaciones de la investigación se encuentra la selección de las unidades de análisis. Aunque se analiza la normativa andaluza con referencia a la LOMLOE (2020), se podría haber ampliado el análisis incorporando normativa de otras comunidades autónomas para establecer comparaciones entre territorios sobre el grado de integración de los ODS. Además, la presente investigación debería haberse completado con un cuestionario a maestros de Educación Primaria que imparten esta materia en Andalucía y

al alumnado que haya recibido la docencia. Lo anterior podría verificar o refutar los resultados obtenidos y enriquecer la interpretación de resultados.

Respecto a las futuras líneas de investigación, se sugiere ampliar las unidades de análisis a otras comunidades o incluso países para obtener una visión más amplia de los ODS a nivel nacional e internacional, extrapolando experiencias y realizando análisis comparativos con otros países. Sería beneficioso incluir entrevistas en profundidad con docentes y expertos, lo que aportaría una comprensión más detallada de cómo se integran los ODS en sus materias y en las prácticas docentes diarias enmarcadas en los contextos locales. Asimismo, ampliar el análisis de contenido a otras materias del currículo aportaría una visión interdisciplinar en conjunto sobre el grado de integración de los ODS en la Educación Primaria, identificando debilidades y fortalezas que ayudarían a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta etapa y contribuirán a la formación de una ciudadanía global sostenible.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación obtenida por concurrencia competitiva, del Proyecto de Innovación Docente (PID), con código PID24-07 UGR, titulado: “Tres actuaciones innovadoras para mejorar la capacitación y el compromiso con el desarrollo territorial sostenible del profesorado, alumnado y PAS del Grado de Geografía y Gestión del Territorio de la UGR”. El citado PID, ha sido financiado por la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado de la Universidad de Granada (Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado).

BIBLIOGRAFÍA

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., y Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at university level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473-497. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069>
- Andréu-Abela, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.
- Bardin, L. (1991). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Cabello, A. y Blanco, C. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible: Análisis de su conocimiento e intereses educativos del profesorado de Secundaria en formación de la Universidad de León. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 240-256. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4228>
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 90, de 15 de mayo de 2023, pp. 8.470 a 8.471. https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/90/BOJA23-090-00026-8470-01_00283499.pdf
- Dieste, B., Coma, T. y 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. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Granados-Sánchez, J. (2021). Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. *Didáctica Geográfica*, 22, 13-19. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/638>

- Granados-Sánchez, J. (2022). Levels of transformation in sustainable curricula: the case of geography education. *Sustainability*, 14(8), 4.481. <https://doi.org/10.3390/su14084481>
- Guo, C. (2024). Research on integration of the sustainable development goals and teaching practices in a future teacher science education course. *Sustainability*, 16(12), 4.982. <https://doi.org/10.3390/su16124982>
- Hawa, N., Zakaria, S., Razman, M. y Majid, N. (2021). Geography education for promoting sustainability in indonesia. *Sustainability*, 13(8), 4.340. <https://doi.org/10.3390/su13084340>
- Hernández-Castilla, R., Slater, C. y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. Profesorado, *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Koçulu, A. (2024). Development and implementation of a sustainable development goals (sdgs) unit: exploration of middle school students' sdg knowledge. *Sustainability*, 16(2), 581. <https://doi.org/10.3390/su16020581>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López, I., López, E. y Renovell-Rico, S. (2024). Estudiantes del máster de Profesorado como agentes de cambio: percepción y conocimiento sobre los ODS. *Educación*, 60(1), 83-101. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1876>
- Martínez-Borreguero, G. (2024). Integrating energy and sustainability into the educational curriculum: a pathway to achieving sdgs. *Sustainability*, 16(10), 4.100. <https://doi.org/10.3390/su16104100>
- Miao, S., Meadows, M., Duan, Y. y Guo, F. (2022). How does the geography curriculum contribute to education for sustainable development? lessons from china and the usa. *Sustainability*, 14(17), 10.637. <https://doi.org/10.3390/su141710637>
- Moral, F. (2021). Learning about sustainability and sdg with future primary education teachers in initial training. *Social Sciences*, 10(11), 409. <https://doi.org/10.3390/socsci10110409>
- Murga-Menoyo, M.Á. (2014). Learning for a sustainable economy: Teaching of green competencies in the university. *Sustainability*, 6(5), 2.974-2.992. <https://doi.org/10.3390/su6052974>
- Murga-Menoyo, M.Á. (2020). El camino hacia los ODS: Conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
- Najarro-Martín, U. (2025). Educación secundaria de adultos y objetivos de desarrollo sostenible: reflexiones y experiencias de un docente en Andalucía, España. (2025). *Perspectivas*, 30, 1-19. <https://doi.org/10.15359/rp.30.5>
- Najarro-Martín, U. y Maroto-Martos, J.C. (2019). El desarrollo de competencias sociales y cívicas en ciencias sociales: itinerario didáctico por los restos fenicios de Almuñécar (Granada). *Didáctica Geográfica*, 20, 123-152. <https://doi.org/10.21138/DG.458>
- Najarro-Martín, U. y Maroto-Martos, J.C. (en prensa). Examinando la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas (ESPA): un enfoque en los contenidos geográficos del Ámbito Social II en Andalucía. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*.
- Nguyen, L.T.V., Cleveland, D., Nguyen, C.T.M. y Joyce, C. (2024). Problem-based learning and the integration of sustainable development goals. *Journal of Work-Applied Management*, 16(2), 218-234 <https://doi.org/10.1108/jwam-12-2023-0142>
- ONU (1992). *Agenda 21*. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>
- ONU (2000). *Declaración del Milenio*. <https://www.un.org/es/conferences/environment/newyork2000>
- ONU (2003). *General Assembly resolution 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. <https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/556/15/PDF/N0255615.pdf?OpenElement>

- ONU (2012). *Resolución 66/288, aprobada el 11 de septiembre de 2012 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 246*.
<https://documents.un.org/access.nsf/get?OpenAgent&DS=A/RES/66/288&Lang=S>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*.
<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/informe-ods-naciones-unidas.html>
- ONU (2023). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53-66.
<https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Othman, W. (2024). Predictors of motivation and barriers to ict-enabling education for sustainability. *Sustainability*, 16(2), 749. <https://doi.org/10.3390/su16020749>
- Piñuel, J.L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video* (1.ª ed.). MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Ranger, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-16.
<http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Deusto.
- Santos, N., Monteiro, V. y Mata, L. (2021). Using MAXQDA in qualitative content analysis: An example comparing single-person and focus group interviews. En M.C. Gizzi y S. Rädiker (Eds.). *The practice of qualitative data analysis: Research examples using MAXQDA* (pp. 35-54). MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768058>
- Segalàs, J. y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST: Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1.204.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204
- Souto, X.M. (2013). Didáctica de la geografía y currículo escolar. En R. de Miguel, M.L. de Lázaro, y M.J. Marrón (Coords.). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-147). Institución Fernando el Católico.
- UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014: El Decenio en pocas palabras*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa?posInSet=1&queryId=5f67bb71-3387-49e5-bde2-bc229b8bd909
- UNESCO (2014). *Declaración de Aichi Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. <https://bit.ly/2KsPgKa>
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. <https://www.un.org/es/conferences/environment/newyork2015>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon: Educación 2030*. Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, Corea del Sur. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

- Widener, J., Gliedt, T. y Tziganuk, A. (2016). Assessing sustainability teaching and learning in geography education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 698-718. <https://doi.org/10.1108/ijsh-03-2015-0050>
- Yli-Panula, E., Jeronen, E. y Lemmetty, P. (2019). Teaching and learning methods in geography promoting sustainability. *Education Sciences*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.3390/educsci10010005>
- Yuan, X., Yu, L., Wu, H., She, H., Luo, J. y Li, X. (2022). Sustainable Development Goals (SDGs) Priorities of Senior High School Students and Global Public: Recommendations for Implementing Education for Sustainable Development (ESD). *Education Research International*, 2022, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2022/2555168>
- Yuan, X. (2024). Integrating sustainable development goals in china's education curriculum: analysis and future directions. *Geo Geography and Environment*, 11(1), e00145. <https://doi.org/10.1002/geo2.145>
- Žalėnienė, I. y Pereira, P. (2021). Higher Education for Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001>

Las prácticas de cuidado en el sistema escolar: una revisión sistemática

Caring practices in the school system: a systematic review

Andrea Carrasco¹, Claudio Montoya², Gonzalo Ruz³

¹ Universidad de Chile ancarrasco@uchile.cl

² Universidad de Chile claudio.montoya@uchile.cl

³ Universidad de Santiago de Chile gonzalo.ruz.w@usach.cl

Recibido: 8/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Andrea Carrasco

Facultad de Filosofía y Humanidades

Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto, 1025

Ñuñoa, Región Metropolitana, Chile

Resumen

La presente revisión sistemática aborda los conceptos de educación y cuidado, con el propósito de ofrecer una visión integral de las investigaciones en este campo y de los principales hallazgos obtenidos. Para ello, se seleccionaron artículos publicados entre 2018 y 2022, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión establecidos por el protocolo PRISMA, lo cual permitió el análisis de 91 estudios. Los resultados evidencian los principales enfoques y temáticas relacionadas con cuidado y educación, organizados en convivencia escolar, desarrollo profesional docente, liderazgo y gestión escolar, y procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos indican que, entre estas temáticas, liderazgo y gestión escolar es la menos investigada, mientras que el desarrollo profesional docente destaca por su mayor presencia en la literatura. Además, se concluye que los estudios tienden a resaltar que las prácticas de cuidado contribuyen significativamente al aprendizaje de los estudiantes dentro de las comunidades educativas.

Palabras clave

Cuidado, Enseñanza, Aprendizaje, Liderazgo, Cultura

Abstract

The present systematic review addresses the concepts of education and care, with the purpose of offering a comprehensive view of research in this field and the main findings obtained. For this purpose, articles published between 2018 and 2022 were selected, following the inclusion and exclusion criteria established by the PRISMA protocol, which allowed the analysis of 91 studies. The results show the main approaches and topics related to care and education, organized in school coexistence, teacher professional development, school leadership and management, and teaching and learning processes. The findings indicate that, among these topics, leadership and school management is the least researched, while teacher professional development stands out for its greater presence in the literature. In addition, it is concluded that studies tend to highlight that caring practices contribute significantly to student learning within educational communities.

Key Words

Care, Teaching, Learning, Leadership, Culture

1. INTRODUCCIÓN

La temática del cuidado ha tomado relevancia en el ámbito educativo durante los últimos años, a raíz de la pandemia y de los efectos que generó en niños, niñas y jóvenes el confinamiento y los cambios en las rutinas cotidianas de las escuelas (Zhao, 2020). En ese contexto, la concepción de “cuidado” toma importancia en el mundo entero, comprendida como parte de los valores humanos esenciales (Tronto, 2020). La preocupación, empatía y reconocimiento hacia otros pasa a ser un foco de atención en la formación pedagógica y en la interacción cotidiana en los establecimientos educativos, así como también una oportunidad para aprender y mejorar aquello que los sistemas educativos ya venían haciendo y estaba dando buenos resultados (Bolívar et al. 2022).

En este escenario, se ha destacado el concepto cuidado como parte esencial del contexto escolar, y las investigaciones han enfatizado en la necesidad de que las escuelas desarrollen explícitamente estrategias para la creación de una cultura institucional del cuidado (Cleovoulou et al., 2022; Nganga y Han, 2019). Cuando se genera una cultura del cuidado, el vínculo establecido y la capacidad de generar seguridad en los estudiantes permiten el fortalecimiento de una cultura donde se desarrollan las virtudes y capacidades para cuidar por parte de todos los integrantes de la comunidad en todas direcciones (Ryu et al., 2020).

En este contexto, la definición de cuidado, desde el trabajo fundacional de Noddings (1984), es comprendida desde un punto de vista relacional, donde el desarrollo del individuo está altamente permeado por las relaciones sociales e interpersonales (Cleovoulou et al., 2022). El establecimiento de vínculos significativos y la capacidad de ofrecer una sensación de seguridad son las claves para que un cuidador pueda brindar un espacio formativo que permita el desarrollo personal y social de la persona (Bowlby, 1969; Mayseless, 2015; Noddings, 2002; Pianta, 1999).

La perspectiva del cuidado reintroduce la sensibilidad y los sentimientos en las prácticas y las actividades que componen su sustrato, dando sentido y forma a ciertas relaciones sociales (Paperman, 2019, p. 34). Ahora bien, el cuidado no es un mero sentimiento ni una disposición, ni una serie de acciones, sino que es un complejo conjunto de prácticas (Tronto, 2020).

El acto de “cuidar” será considerado una actividad que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo, de forma tal que podamos vivir lo mejor posible (Tronto, 2020). Es así cómo el cuidado es comprendido desde dos dimensiones: “la subjetiva –como preocupación, responsabilidad, disposición (*care about*)– y la material –el cuidado como acción, ocupación (*care for*)–” (Molinier y Lagarreta, 2016, p. 1).

Tanto Noddings (1984) como Mayeroff (1974) plantean que “cuidar a otra persona, en el sentido más significativo, es ayudarla a crecer y actualizarse” pero añaden que es importante “tener en cuenta sus puntos de vista e intereses”. Los autores destacan que las relaciones de cuidado no pueden ser verticales, pues requieren una actitud empática y

respetuosa, donde prime el bienestar y los intereses de la persona que está siendo cuidada, y el cuidador sea capaz de generar las condiciones necesarias para un desarrollo seguro (Kennedy y Walls, 2022). La relación de cuidado no se puede limitar a la intención del cuidador, también requiere del consentimiento de la persona cuidada, puesto que una ética del cuidado enfatiza las respuestas emocionales dentro de redes de relaciones personales y conexiones contextualizadas (Andersson et al., 2016).

En consecuencia, las prácticas de cuidado y la interpretación de este concepto serán siempre situadas, pues dependerán del contexto y de las características culturales, ideológicas o de organización cómo se expresarán las relaciones de cuidado. El cuidado es siempre relativo al contexto y no puede ser limitado a una lista de indicadores (Lee y Schallert, 2008).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cuidado se manifiesta en la generación de condiciones propicias para que los aprendizajes sean significativos y consideren la diversidad de los estudiantes, fomentando así un sentido de pertenencia, compromiso y mejora en los resultados académicos (Pope y Miles, 2022).

Por otra parte, el cuidado desde la perspectiva del liderazgo y gestión escolar se manifiesta a través de diversas prácticas y enfoques que contribuyen al bienestar de la comunidad educativa para fortalecer el aprendizaje socioemocional (Kennedy y Walls, 2022). Se espera que los directivos establezcan las condiciones para construir comunidades fortalecidas con una sensación de seguridad (Barcelona et al., 2022). El cuidado mostrado hacia los docentes por parte de los líderes sirve como un modelo para la forma en que los docentes cuidan a los estudiantes, destacando la interconexión entre prácticas que benefician a ambos grupos (Walls, 2020). En este sentido, el cuidado cumple un rol fundamental en las metas de las instituciones educativas, “el cuidado en sí mismo puede ser educativo” (Smylie et al., 2016, p. 7).

En este contexto, dada la importancia del cuidado en la sociedad y particularmente en las comunidades educativas, surge la necesidad de indagar sobre lo que se ha desarrollado en materia de investigación sobre cuidado en el sistema escolar, con un enfoque en docentes y directivos escolares. Por ello, se realizó una revisión exploratoria de la literatura de investigación actual sobre los temas de educación y cuidado. El objetivo principal de esta revisión fue establecer una visión general sobre investigaciones entre los años 2018 y 2022 y los principales hallazgos dentro de este campo de estudio.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se realiza una revisión sistemática aplicada con el fin de indagar en torno a la producción académica sobre el liderazgo para el cuidado (Grant y Booth, 2009) en revistas académicas de alta calidad. La búsqueda se centró en artículos que abordaran la temática en revistas académicas, porque estos presentan un criterio de calidad fundado en la revisión por pares y la evaluación de la revista por el índice correspondiente.

Para realizar esta revisión se utilizó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, (Page et al., 2021)). Este método permite reducir el sesgo en la selección y evaluación de los estudios, así como en la

síntesis de los resultados, lo que aumenta la validez y fiabilidad de los resultados de la revisión.

2.1. Estrategia de búsqueda

Para identificar estudios potenciales, realizamos búsquedas en bases de datos de Web of Science y Scopus. Estas bases de datos tienen una amplia cobertura de revistas revisadas por pares y de alto reconocimiento sobre su impacto en la comunidad científica. La búsqueda fue realizada en agosto del 2023, con selección de artículos publicados en fechas comprendidas entre enero de 2018 y diciembre de 2022. Limitamos las fechas a los últimos 5 años de producción académica con el fin de identificar el estado más reciente de la discusión científica sobre el tema.

Los términos de búsqueda utilizados fueron: ‘Caring’, ‘Caring School’ y ‘Caring Educational’. con el operador booleano “or” entre los términos para buscar títulos, resúmenes y palabras clave relacionados. Se eliminaron los artículos duplicados (presentes en ambas bases de datos). Los autores examinaron de forma independiente los registros identificados para comprobar su pertinencia. Se eliminaron los duplicados.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se emplearon los siguientes criterios de inclusión para identificar los estudios elegibles: (a) abarcaban investigaciones originales con recopilación de datos primarios; (b) se publicaron en una revista revisada por pares; (c) incluían estudios enfocados en docentes y/o directivos escolares en ejercicio; (d) se centraban en establecimientos escolares de Educación primaria y Secundaria; (e) estaban en inglés o español.

Los criterios de exclusión fueron (a) la investigación se centraba en conceptos circundantes, pero ni en la discusión ni el marco teórico se planteaba el concepto de cuidado; (b) el nivel educativo era preescolar o Educación Superior; (c) el objeto de investigación fueran exclusivamente los estudiantes. Al excluir estudios que se centran en conceptos relacionados, pero no abordan explícitamente el cuidado, se mantiene la especificidad y relevancia del tema de interés y su especificidad conceptual. La exclusión de estudios que se enfocan exclusivamente en la perspectiva del estudiante está motivada por el interés en explorar el cuidado como un componente de las prácticas pedagógicas y de gestión escolar, más allá de la percepción o experiencia del estudiante.

2.3. Selección de estudios

Se identificaron 2.097 artículos. Una vez excluidos los artículos duplicados, no elegibles e irrelevantes, los artículos que no incluían datos primarios, y una vez examinados los títulos y los resúmenes de los artículos restantes, se revisó el texto completo de 158 estudios, de los cuales 91 cumplieron todos los criterios de inclusión para esta revisión.

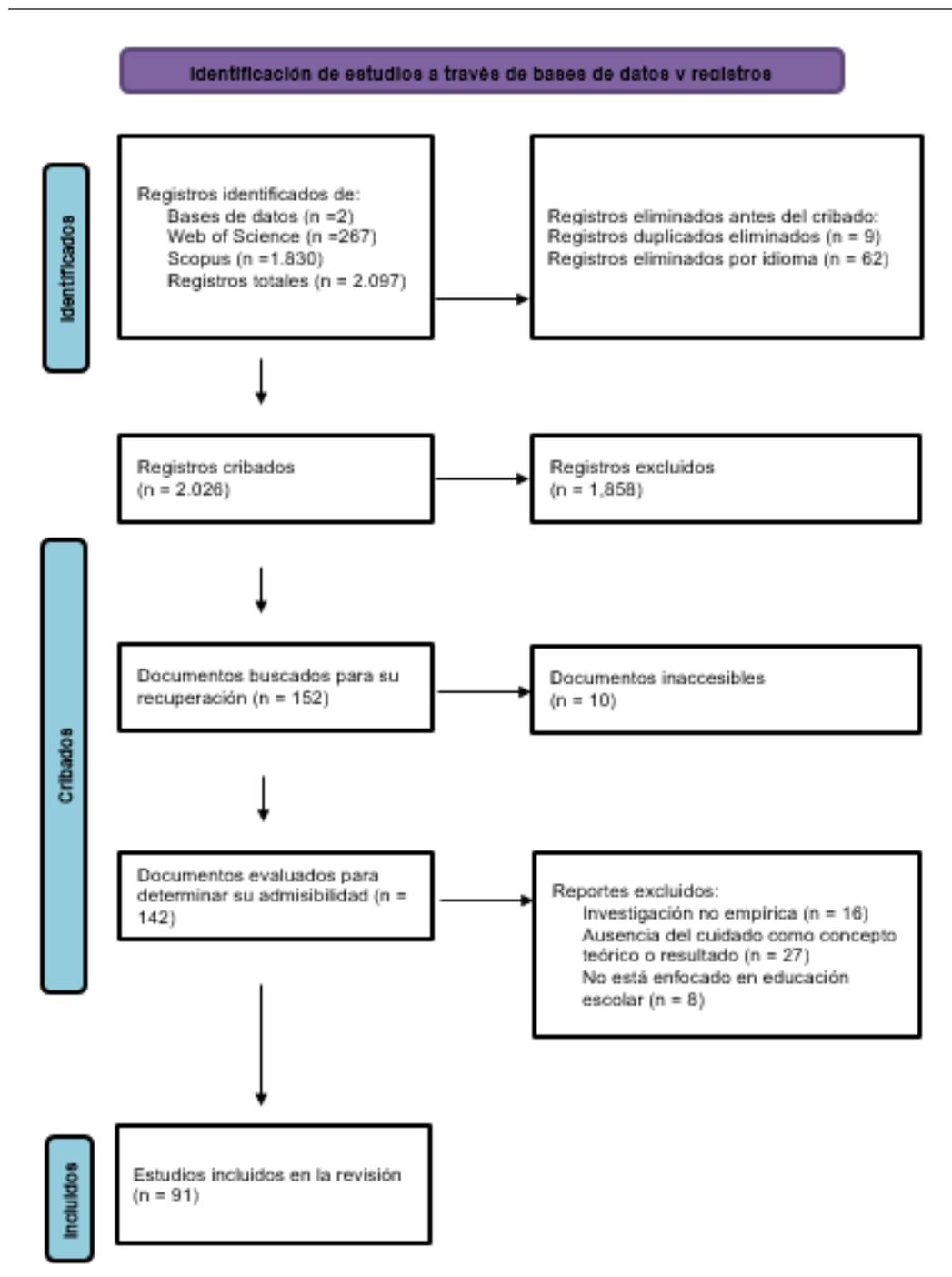


Figura 1. Elegibilidad de los estudios y resultados

2.4. Extracción de datos

El análisis de los artículos se llevó a cabo de la siguiente manera: se revisaron las publicaciones y se registraron en una hoja de cálculo los objetivos, la metodología, el marco conceptual y los hallazgos de cada una.

La documentación en la hoja de cálculo se examinó utilizando el análisis temático, que es un método para identificar, analizar e informar sobre temas en los datos (Braun y Clarke, 2006; Huberman y Miles, 1994).

3. RESULTADOS

Desde una visión general, la revisión sistemática analizó 91 artículos, de los cuales 76 artículos son de la base SCOPUS y 15 de la base de Web Of Science (WOS), de los cuales 8 artículos están en idioma español y 83 en idioma inglés. Por otra parte, hay una distribución homogénea en cuanto a la cantidad de artículos por años, destacando el año 2019 con menos artículos y el 2022 con mayor cantidad de artículos publicados.

A continuación, los resultados serán descritos en función de las preguntas de investigación, donde cada una presenta categorías inductivas, a saber: ¿Cuáles son los focos/temáticas de los artículos revisados? ¿Cuáles son los principales resultados de los artículos revisados? Cabe destacar que, si bien los artículos podrían aportar a más de una categoría, fueron relacionados a solo una de ellas, de acuerdo con motivos de mayor pertinencia.

3.1. ¿Cuáles son los focos/temáticas de los artículos revisados?

Los resultados de esta pregunta se agruparon de acuerdo a las siguientes categorías inductivas: cuidado y la convivencia escolar (22); cuidado y desarrollo profesional docente (31); cuidado y el liderazgo escolar (10); y el cuidado y los procesos de enseñanza y aprendizaje (28).

3.1.1. *Cuidado y la convivencia escolar*

En esta categoría se encuentran los artículos vinculados al ámbito de la convivencia escolar en una comunidad educativa. En primer lugar, encontramos artículos que se sitúan desde estudios del clima, la seguridad, el bullying y de cómo las percepciones y prácticas de cuidado en la comunidad pueden ayudar a su mejora (Watson-Vandiver y Wiggan, 2020; Reyes, 2020; Thornberg et al., 2018; Cronin et al., 2018; Bass, 2018) y además fortalecer el compromiso estudiantil (Walls, 2021). De igual modo, se presentan investigaciones vinculadas a las prácticas y discursos de cuidado de docentes y su influencia en las conductas de riesgo conductual y emocional o problemáticas de los estudiantes (Gallagher et al., 2019; Zhang et al., 2019; Dever et al., 2022), a cambios en la enseñanza de la educación sexual (Allsop y Anderman, 2022), a la capacidad para detectar las necesidades psicológicas de los estudiantes (Arifani, et al., 2023) y cómo los docentes, también, pueden impactar en la construcción de paz y espacios pacíficos en las comunidades (Lara y Pulido-Cortés, 2021). El cuidado no es un tema sólo de aprendizaje, sino que es una forma de vida comunitaria (Reynolds, 2018).

Por otra parte, se presentan un grupo de artículos de investigaciones asociadas a cómo las dinámicas de cuidado en las escuelas influyen en aulas inclusivas (Hoffmann et al., 2021), en una escuela de justicia social (Smith y Yeh, 2019), escuelas efectivas (Ramberg et al., 2019) y cómo las escuelas dan prioridad a las necesidades y el bienestar de sus estudiantes, creando un entorno afectuoso y de apoyo (Basford et al., 2020), entornos que se focalicen en la comprensión de las emociones de estudiantes para entender la vulnerabilidad de la niñez, la atención de las emociones y la empatía (Gómez-Ramos, 2021a; Trout, 2018; Petersen y Henning, 2018; Andersson et al., 2018; Dávila y Linares, 2020).

3.1.2. Cuidado y desarrollo profesional docente

En lo que respecta a esta categoría, se puede indicar que un gran número de artículos se vincula a las experiencias e identidad de docentes, destacando principalmente las identidades profesionales asociadas a dilemas emocionales por la práctica docente (Deng et al., 2018), a cómo influyen las experiencias desde un modelo de pedagogía del amor en docentes jóvenes (Luguetti et al., 2019), a cómo se desarrolla el sentido de agencia y cuidado de profesoras negras (Benson et al., 2021) y el bienestar de docentes (Kaynak, 2019). Además, de cómo influye la ética del cuidado en las subjetividades, creencias y prácticas de las y los profesores (Pereira, 2018).

Otro grupo de investigaciones se vincula a la preparación y formación docente, principalmente para enfrentar conversaciones difíciles, críticas y controversiales (Flores-Koulish y Shiller, 2020), en cómo cambian sus percepciones y cuáles son sus esfuerzos al enfrentarse a nuevos desafíos en la práctica pedagógica (Luguetti y McDonald, 2020; Walls, 2021; Andersson et al., 2018; Triyanto et al., 2023), además de dar cuenta cómo se prepararan para desarrollar una práctica de cuidado en escuelas alternativas (Reyes, 2020). De igual modo, se presentan investigaciones que reportan cómo se construyen los saberes docentes al establecer relaciones de cuidado con sus estudiantes y en la comunidad (Gómez Ramos, 2021(a); Dávila y Linares, 2020; Egeberg y McConney, 2018) y cómo las habilidades docentes influyen en las experiencias de estudiantes y en sus aprendizajes (Naama y Lavy, 2022; Wandix-White, 2020).

Finalmente, varios artículos dan cuenta de cómo las prácticas de cuidado y las relaciones afectivas influyen en el aprendizaje de los docentes a través de la formación, la resignificación de sus prácticas y la construcción de una identidad docente (Haybi Barak y Shoshana, 2022; Restler, 2019), esto entendiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje son diádicos y dialógicos.

3.1.3. Cuidado y el liderazgo escolar

En lo que respecta a este apartado, los artículos que se presentan dan cuenta mayoritariamente, de que el liderazgo y el cuidado influyen en la gestión y en la administración de la comunidad educativa.

En primer lugar, está el grupo de artículos asociados al liderazgo escolar y su influencia en una cultura y prácticas de cuidado para la comunidad educativa en su conjunto, que influya en las relaciones de todos los actores (Kennedy y Walls, 2022; Walls, 2020; Smith y Yeh, 2019; Smit, 2018) y cómo se dirigen los esfuerzos para brindar una educación culturalmente relevante y condiciones propicias para el cuidado de los docentes (Arar et al., 2019; Ramberg et al., 2019). El liderazgo para el cuidado es una cualidad central del apoyo académico y social de la comunidad (Ryu et al., 2020).

Por otra parte, existen artículos que abordan la influencia del cuidado desde aspectos organizativos, contextuales y políticos educativos que fomentan un clima de cuidado, (Walls et al., 2021; Davvand y Cuervo, 2018); considerando además, la influencia en la cultura escolar, la estructura de las escuelas y las políticas educativas (Walls et al., 2021; Basford et al., 2020) y en el apoyo de redes integradas de cuidado y el colectivo (Reyes, 2020), así como para hacer frente a las dificultades pedagógicas y de funcionamiento administrativo (Arar et al., 2019).

Existe un tercer grupo de artículos vinculados a cómo el cuidado, respetando las diferencias socioculturales y gracias un trabajo constante con las familias, impulsa el desarrollo de una comunidad de cuidado (Farber y Bishop, 2018; Wandix-White, 2020; McArthur y Lane, 2018; Pereira, 2018), que considera a todos los actores de la escuela (Reynolds, 2018), siendo importante reconocer la cultura, la historia y las normas culturales que influyen en la percepción y ejecución del cuidado, especialmente en el contexto del liderazgo escolar afroamericano (Bass, 2020).

Finalmente, las investigaciones se asocian a dar cuenta de los estilos de liderazgo, relacional y para el cuidado (Smit, 2018; Bass, 2020) realzando el valor del liderazgo y cómo este permite generar condiciones para propiciar el cuidado de los docentes a los estudiantes y generar una mayor eficacia escolar (Ramberg et al., 2019).

3.1.4. Cuidado en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Este apartado da cuenta de los artículos que se focalizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el cuidado. Un primer grupo de artículos revisados muestra experiencias de programas de estudio, por ejemplo, programas que implementan pedagogía de la equidad, aprendizaje en servicio y pedagogía del cariño, todos como posibilidades de generar comunidades de cuidado (Cleovoulou et al., 2022; Farber y Bishop, 2018; Reyes, 2021).

Por su parte también, hay un grupo de artículos que dan cuenta de investigaciones relacionadas con procesos de aprendizaje y la mejora en el rendimiento de los estudiantes gracias a las relaciones afectuosas, el cuidado emocional, implementar una ética del cuidado y responder a las necesidades de los estudiantes (Johnston et al., 2022; Merchant et al., 2022; Nganga, 2019; Dadvand y Cuervo, 2018), además se suma la capacidad para gestionar las emociones de los estudiantes (Przybylska, 2022). Si las prácticas de cuidado son expresadas en las diferentes conductas cotidianas por los docentes, conductas que demuestren preocupación, tales como: llamarlos por su nombre, hablar libremente, escucha activa, interés por el bienestar estudiantil; pueden ayudar a generar nuevos conocimientos y aprendizajes en estudiantes (Merchant et al., 2020; Zhang et al., 2019; Murphy et al., 2020; Nganga, 2019; Matthews, 2020; Ligestad et al., 2019; Ramberg et al., 2019). Una pedagogía que se basa en la confianza, en interacciones que se basan en el respeto, (Newcomer, 2018) y en relaciones de cariño, se reconocen como importantes para el éxito académico y personal de los estudiantes (Reyes, 2021).

3.2. ¿Cuáles son los principales resultados de los artículos revisados?

Los resultados asociados a esta pregunta arrojan las siguientes categorías inductivas: fortalecer los aprendizajes y relaciones significativas (43); desarrollar una cultura escolar del cuidado (23); promover el desarrollo profesional docente (10); fortalecer la dimensión personal de estudiantes y docentes (15).

3.2.1. Fortalecer los aprendizajes y relaciones significativas en el aula

Esta categoría considera dar cuenta de los artículos que investigaron sobre mejoras en el aprendizaje y relaciones en el aula. En esta categoría encontramos artículos que muestran que estudiantes más motivados, seguros, comprometidos con su trabajo

personal tienen una mayor participación en clases, por lo tanto, aprenden más y obtienen mejores resultados académicos (Johnston et al., 2022; Pope y Miles, 2022). También, hay estudios que dan cuenta que los estudiantes demostraron mejorar su actitud frente a las clases, siendo más respetuosos y responsables (Susanto et al., 2021) y que fortalecieron su desarrollo personal, emocional y social (Cleovoulou et al., 2022) gracias al fortalecimiento de las relaciones de cuidado en el interior de las aulas. Por ejemplo, se menciona que los estudiantes que experimentan un ambiente de aula cálido y de apoyo pueden sentirse más seguros y protegidos, lo que a su vez puede reducir su riesgo de ser víctimas de acoso escolar (Thornberg et al., 2018).

Las investigaciones dan cuenta que, si se promueven las prácticas de cuidado emocional y auténtico en las relaciones con los estudiantes y se considera la realidad cultural y experiencias de ellos, esto contribuye al éxito académico, el bienestar y aprendizaje socioemocional significativo en el aula y entrega seguridad física y emocional que aumenta el potencial de desarrollar aprendizajes (Walls, 2021; Bass, 2020; Merchant et al., 2020; Reppy y Larwin, 2020; Allsop y Anderman, 2022). Es decir, la aplicación de la ética del cuidado en el contexto de la enseñanza afecta los procesos de aprendizaje (Rabin, 2021), así como pedagogías orientadas a la equidad y justicia, incluyendo la Pedagogía Culturalmente Responsiva (Zhu, 2023). Por otro lado, los resultados concluyen que el rol docente, desde el cuidado pedagógico y los gestos de hospitalidad durante la pandemia, permitieron generar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes (Barragán-Giraldo et al., 2022).

En ese sentido, las prácticas pedagógicas y de cuidado permiten construir lazos entre docentes y estudiantes y mejorar las relaciones interpersonales que permitan resolver escenarios y conductas de conflicto para construir relaciones más profundas y significativas para el aprendizaje (Reynolds, 2018; Gómez-Ramos, 2021a; Miller, 2021; O'Connor y Estellés, 2021). Además, otra investigación da cuenta que el cuidado puede ayudar a los estudiantes a sentirse valorados, apoyados y empoderados (Reyes, 2021) y que en situaciones de riesgo conductual y emocional hay un impacto positivo cuando los docentes tienen buenas relaciones con los estudiantes, pues se frenan situaciones que pueden luego, volverse más graves (Dever et al., 2022). Es así como los estudiantes expresan una clara preferencia por los maestros que establecen y mantienen relaciones de cuidado y respeto, que reconocen las diferencias de aprendizajes y adaptan procesos de aprendizaje, y subrayan la importancia de la interacción y la comunicación para mejorar las relaciones interpersonales (Egeberg y McConney, 2018; Kaldonek-Crnjaković y Fišer, 2021). En cuanto a las relaciones interpersonales, hay un artículo que indica que los adolescentes desarrollan prácticas de cuidado que mejoran sus relaciones entre ellos, así como con sus compañeros, y cómo co-crean espacios que fomentan el bienestar colectivo (Borsch et al., 2021).

3.2.2. Desarrollar una cultura escolar para el cuidado

En relación a esta categoría, los resultados de los artículos dan cuenta que se avanza a una comunidad de cuidados pues los estudiantes, como entre la escuela y las familias, destacan la importancia de crear un entorno acogedor, participativo y de confianza para construir sentido de comunidad, por tanto todos se enfocan en este aspecto, mientras que

los aprendizajes se vuelven más significativos (Farber y Bishop, 2018; Ceballos-Vacas y Trujillo-González, 2021; Barcelona et al., 2022).

En este sentido de construir comunidad, se avanza en crear una cultura de cuidado en el entorno educativo, donde los líderes priorizaron la participación del personal durante todo el proceso de generación de cultura de cuidado, la eficacia de la escuela, la cooperación docente y la ética escolar; así lo dan a conocer los resultados de las investigaciones de Ryu et al., 2020, Wandix-White, 2020 y Ramberg et al., 2019. Asimismo, los resultados indican que los efectos del cuidado, también se enfocan en cómo los profesores interpretan y expresan su labor de cuidado en el contexto de las políticas de evaluación de docentes y cómo esto se relaciona con la cultura institucional de la educación (Restler, 2019) y cómo el cuidado colectivo muestra el poder del cuidado como una visión política, demostrando que el alcance del cuidado puede ir más allá de la relación entre quien cuida y quien recibe cuidado (Quek, 2021). Las prácticas de cuidado representan un impulso para generar ambientes de convivencia alrededor del cuidado y del pensamiento (Lara y Pulido-Cortés, 2021).

Es menester además, no caer en la ética instrumental del cuidado (Pereira, 2018) ya que no se tienen en cuenta las diferencias individuales y necesidades particulares de los estudiantes (Dadvand y Cuervo, 2018) y como indican los autores Basford et al., (2020) para dar prioridad a las necesidades y el bienestar de los estudiantes hay que crear entornos afectuosos y de apoyos, utilizando la justicia restaurativa y una pedagogía culturalmente sostenible para abordar los conflictos y promover el respeto por la diversidad.

Finalmente, en lo relativo al liderazgo escolar, los resultados proponen el enfoque de liderazgo para el cuidado, enfoque que se centra en elementos estructurales y generales del cuidado, para que aumente el trabajo colaborativo y el cuidado entre los individuos (Walls, 2020); y el liderazgo solidario, enfoques más holísticos que permiten desarrollar las escuelas como organizaciones de aprendizaje vivas que movilicen y aumenten constantemente el capital profesional individual (Ryu et al., 2022).

3.2.3. Promover la agencia y el desarrollo docente

En lo que respecta a esta categoría analítica, los resultados indican que hay un grupo de artículos que demuestran que los docentes identifican la emoción de cuidado como una parte central de su motivación para dedicarse a esta profesión; esto genera satisfacción y sensación de realización docente, se fortalece la agencia docente, lo que impulsa una dinámica de grupo positiva, una atmósfera de clase sin ansiedad y relaciones saludables (Gkonou y Miller, 2019; Porter et al., 2022). Esta situación está intrínsecamente relacionada con la construcción de su identidad profesional y su lugar dentro de la comunidad educativa (Deng et al., 2018). Otros estudios dan cuenta de que cuando los maestros se sienten valorados, respetados, empoderados e involucrados en los procesos de toma de decisiones, es más probable que tengan un mejor sentido de bienestar y generen entornos de aprendizaje significativo en el aula (Kaynak, 2019; Luguetti y McDonald, 2020).

Por otra parte, las investigaciones indican que la preparación de los docentes es clave para desarrollar prácticas de cuidado. Esto implica la actualización de las habilidades, conocimientos y actitudes, fortalecer la formación teórico-práctica de los educadores para

garantizar que estén mejor preparados para abordar las necesidades diversificadas de los estudiantes en el aula y las dificultades de aprendizajes, para brindar cuidado efectivo a estos estudiantes (Largo Arenas et al., 2018; Gómez Valencia y Pérez Pérez, 2021; Häggström et al., 2020).

3.2.4. Fortalecer la dimensión personal de docentes y estudiantes

Esta categoría da cuenta de la necesidad de fortalecer la dimensión personal de docentes y estudiantes. En primer lugar, con los estudiantes, los resultados de las investigaciones destacan la importancia de identificar e intervenir tempranamente a los estudiantes que se encuentran en condiciones de riesgo y que se sientan excluidos y etiquetados como “malos estudiantes” debido a la percepción de la escuela y de los demás (Dadvand y Cuervo, 2019; Gallagher et al., 2019). En segundo lugar, es necesario fortalecer la dimensión personal de los docentes puesto que el cuidado de los docentes es crucial para promover el desarrollo social y prevenir problemas conductuales. Por su parte, es necesario además reconocer las limitaciones en las competencias de los docentes desde una conciencia crítica de sus propias orientaciones ideológicas y prejuicios lingüísticos para lograr el cuidado (Dávila y Linares, 2020; Przybylska, 2022; et al., 2019). Se destaca como positivo que el cuidado en contextos adversos afecta la dimensión personal y emocional de los profesores y cómo esto, a su vez, impacta en las relaciones con los estudiantes y en el bienestar de los estudiantes (Lavy y Naama-Ghanayim, 2020; Martin y Amin, 2020).

Por otra parte, se destaca en los resultados de las investigaciones cómo algunos estudiantes se empoderaron intelectualmente por su capacidad de plantear y resolver problemas relevantes a su identidad. Empoderar a los estudiantes, permitió generar un diálogo y reflexión de los procesos acontecidos. El cuidado puede tener efectos positivos en el desarrollo de habilidades para la vida y el bienestar psicológico de los estudiantes (Cronin et al., 2018; McArthur y Lane, 2018; Flores-Koulis y Shiller, 2020).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se considera que los resultados de esta revisión sistemática representan una contribución significativa para profundizar en una comprensión actual del cuidado y su repercusión en el entorno escolar, ya que, al explorar el conocimiento acumulado en la literatura, esta revisión se convierte en una herramienta esencial para identificar patrones, tendencias y brechas en la investigación sobre el cuidado en el ámbito educativo. Además de resaltar los beneficios y las oportunidades que el cuidado puede ofrecer.

Es importante mencionar que se espera que esta revisión sistemática sea un aporte para comprender cuál es el conocimiento actual que tenemos sobre el cuidado y su impacto en la escuela, así como los desafíos y limitaciones que esto implica, y que se transforme en una oportunidad para continuar profundizando en esta temática necesaria y valiosa para la mejora educativa.

Por otra parte, los resultados dan cuenta de la importancia y trascendencia que tiene desarrollar prácticas de cuidado en el interior de las comunidades educativas. Un número importante de artículos evidencian que las prácticas de cuidado fortalecen los

aprendizajes de los y las estudiantes, constituyéndose como una posibilidad para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de una oportunidad para establecer procesos de mejora que consideren una perspectiva de formación integral en todas las comunidades educativas.

Desde la perspectiva de Noddings (1984) sobre el cuidado hasta investigaciones más actuales (Pianta, 1999; Maysseless, 2015), este concepto se erige como un poderoso aliado en la configuración de procesos de mejora que abarquen una perspectiva de formación integral. Destaca la importancia de cultivar relaciones interpersonales basadas en la atención, la empatía y el compromiso ético. En este contexto, tal como muestra la revisión sistemática, una de las dimensiones en que impactan las prácticas de cuidado es la dimensión personal, por tanto, el cuidado no solo se limita a la esfera emocional, sino que se convierte en un catalizador esencial para el crecimiento holístico de los individuos, es decir, fortalecer su dimensión personal.

De igual modo, la revisión sistemática entrega información sobre la importancia de las prácticas de cuidado en el desarrollo de una cultura de cuidado. Al incorporar el cuidado en los procesos de mejora, se propicia un ambiente que valora no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y el desarrollo moral de la comunidad. Así, la perspectiva del cuidado ofrece un marco conceptual que promueve una visión más completa y humanizada de la educación, donde la atención a la formación integral se convierte en un componente fundamental para el florecimiento tanto individual como colectivo en el ámbito educativo (Gkonou y Miller, 2017; Pope y Miles, 2022; Barcelona et al., 2022).

Ahora bien, esta revisión sistemática también da cuenta de que a pesar de que existe un gran número de artículos que abordan la temática de cuidado desde diferentes ámbitos educativos, hay una mayor cantidad de estudios que lo abordan desde la perspectiva del desarrollo profesional docente y convivencia escolar, mientras que los estudios que lo abordan desde una perspectiva de liderazgo y gestión escolar son menos habituales. En este sentido, aunque se reconoce la influencia del cuidado en la dinámica diaria de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como en la configuración de un ambiente propicio para el aprendizaje, se necesita una mayor atención teórica y empírica dirigida hacia el papel que desempeñan los líderes escolares en la promoción de culturas organizativas basadas en el cuidado. Abordar esta brecha en la literatura permitiría una comprensión más profunda de cómo las prácticas de liderazgo influyen en la manifestación y la eficacia del cuidado en el contexto educativo, contribuyendo así a enriquecer las estrategias y políticas destinadas a mejorar la calidad integral de la educación.

Finalmente, esta revisión sistemática se erige como un recurso valioso para los académicos, los profesionales de la educación y los responsables de políticas, al ofrecer una panorámica integral de la investigación existente y señalar posibles direcciones para avanzar en el estudio del cuidado en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Allsop, Y. y Anderman, E.M. (2022). Developing sexual self-efficacy beliefs during adolescence: Do health teachers really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 2.061-2.076. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01646-w>

- Andersson, J., Öhman, M. y Garrison, J. (2018). Physical education teaching as a caring act—Techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591-606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1244765>
- Arar, K., Örucü, D. y Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960-979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>
- Arifani, Y., Mindari, R., Hidayat, N. y Wicaksono, A.S. (2023). Basic psychological needs of in-service EFL teachers in blended professional training: Voices of teachers and learners. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3.868-3.881. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943691>
- Barcelona, J., Centeio, E., Phillips, S., Gleeson, D., Mercier, K., Foley, J., Simonton, K. y Garn, A. (2022). Comprehensive school health: teachers' perceptions and implementation of classroom physical activity breaks in US schools. *Health Promotion International*, 37(5), Article daac100. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac100>
- Barragán-Giraldo, D.F., Quiroga-Sichacá, L.E. y Acosta-Valdeleón, W. (2022). Resistencia a la precariedad tecnológica en escuelas rurales colombianas durante el cierre por la Covid-19. Foucault y Derrida. *Pensamiento educativo*, 20(2), 133-158. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1007>
- Basford, L., Lewis, J. y Trout, M. (2020). It can be done: How one charter school combats the School-to-Prison pipeline. *The Urban Review*, 53(3), 540-562. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00583-x>
- Bass, L.R. (2020). Black Male Leaders Care Too: An Introduction to Black Masculine Caring in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 353-395. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840402>
- Benson, T.A., Salas, S., Dolet, T. y Jones, B. (2021). “Nobody’s Mule”: Black Womanist Caring-Agency, Urban Charters, and the Choice to (Not) Teach. *Equity & Excellence in Education*, 54(3), 317-327. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2007176>
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Eds.). *Liderazgo Educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-Covid* (pp. 19-42). Universidad de Granada.
- Borsch, A.S., Vitus, K. y Skovdal, M. (2021). School caringscapes: Understanding how time and space shape refugee and immigrant adolescents’ caring practices and wellbeing in Danish schools. *Wellbeing, Space and Society*, 2, 100.001. <https://doi.org/10.1016/j.wss.2020.100001>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Basic Books.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ceballos Vacas, E. y Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- Cleovoulou, Y., Iznardo, M. y Kamani, F. (2022). An examination of equity Pedagogy during Program Coherence Building in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103.866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866>
- Cronin, L.D., Allen, J., Mulvenna, C. y Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students’ perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- Dadvand, B. y Cuervo, H. (2018). Pedagogies of care in performative schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1486806>
- Dadvand, B. y Cuervo, H. (2019). Pedagogies of performative care and school belonging: Lessons from an Australian school. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 116-130. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1552845>
- Dávila, L.T. y Linares, R.E. (2020). English as a second language teachers’ perceptions of care in an anti-immigrant climate. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 355-369. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1747164>

- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Yu, L. y Wei, X. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *Asia-Pacific Education Research*, 27(6), 441-453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Dever, B., Lathrop, J., Turner, M., Younis, D. y Hochbein, C. (2022). The Mediational Effect of Achievement Goals in the Association Between Teacher–Student Relationships and Behavioral/Emotional Risk. *School Mental Health*, 14(4), 988-997. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09527-0>
- Egeberg, H. y McConney, A. (2018). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, 45(2), 195-216. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y>
- Farber, K. y Bishop, P. (2018). Service learning in the middle grades: Learning by doing and caring. *RMLE Online*, 41(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1415600>
- Flores-Koulish, S.A. y Shiller, J.T. (2020). Critical Classrooms Matter: Baltimore Teachers' Pedagogical Response After the Death of Freddie Gray. *Education and Urban Society*, 52(6), 984-1.007. <https://doi.org/10.1177/0013124519889042>
- Gallagher, E.K., Dever, B.V., Hochbein, C. y Shepler, D.T. (2019). Teacher Caring as a Protective Factor: The Effects of Behavioral/Emotional Risk and Teacher Caring on Office Disciplinary Referrals in Middle School. *School Mental Health*, 11(4), 754-765. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09318-0>
- Gkonou, C. y Miller, E.R. (2019). Caring and Emotional Labour: language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372-387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>
- Gómez-Ramos, D. (2021a). La acogida de la diferencia en la escuela: Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 164-181. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.9>
- Gómez-Ramos, D. (2021b). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe>
- Gómez Valencia, D.P. y Pérez Pérez, J.M. (2021). Imaginarios sociales de los docentes de educación física sobre las competencias y habilidades psicomotrices en dos instituciones educativas de Medellín-Colombia. *VIREF Revista De Educación Física*, 10(4), 1-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/34654>
- Grant, M.J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Haddaway, N.R., Page, M.J., Pritchard, C.C. y McGuinness, L.A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hägström, F., Borsch, A.S. y Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*, 117, 105.248. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248>
- Haybi Barak, M. y Shoshana, A. (2022). “Learning is not the most important thing; it's to make them into human beings”: Teacher identity in vocational schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103.794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103794>
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H. y Schwab, S. (2021). Classroom Behavioural Climate in Inclusive Education – A study on secondary students' perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312-322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
- Huberman, M. y Miles, M.B. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Johnston, O., Wildy, H. y Shand, J. (2022). ‘That teacher really likes me’ - Student-teacher interactions that initiate teacher expectation effects by developing caring relationships. *Learning and Instruction*, 80, 101.580. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101580>
- Kaldonek-Crnjaković, A. y Fišer, Z. (2021). Teacher Positioning and Students with Dyslexia: Voices of Croatian EFL teachers. *Journal of Language and Education*, 7(3), 76-88. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11561>

- Kaynak, N.E. (2019). A close look at teachers' lives: Caring For the Well-Being of Elementary Teachers in the US. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 19-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251783.pdf>
- Kennedy, K. y Walls, J. (2022). How District Leaders create caring Organizations. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 13-17. <https://doi.org/10.1177/00317217221079973>
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. y Ropo, E. (2019). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(5), 527-538. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Lara, P. y Pulido-Cortés, O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis & Saber*, 12(31), e13145. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.13145>
- Largo Arenas, E.A., García Navarro, X. y Bermúdez López, I.L. (2018). La preparación del docente de la zona rural. Premisa para una educación inclusiva. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 190-194. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Lavy, S. y Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Lee, G. y Schallert, D.L. (2008). Construyendo confianza entre profesores y estudiantes a través de ciclos de retroalimentación y revisión en un aula de escritura de inglés como lengua extranjera. *Written Communication*, 25(4), 506-537. <https://doi.org/10.1177/0741088308322301>
- Luguetti, C., Kirk, D. y Oliver, K.L. (2019). Towards a pedagogy of love: Exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1663499>
- Luguetti, C. y McDonald, B. (2020). 'I always live in a quebrada [favela] and today I am here. So, you can be also here one day': Exploring pre-service teachers' perceptions of love for youth from socially vulnerable backgrounds. *European Physical Education Review*, 26(4), 1.006-1.022. <https://doi.org/10.1177/1356336X20915224>
- Martin, M. y Amin, N. (2020). Teacher care work in situations of severe deprivation. *Pastoral Care in Education*, 38(3), 230-246. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725906>
- Matthews, J.S. (2020). Formative Learning Experiences of Urban Mathematics Teachers' and Their Role in Classroom Care Practices and Student Belonging. *Urban Education*, 55(4), 507-541. <https://doi.org/10.1177/0042085919842625>
- Mayeroff, M. (1974). On Caring. *The International Philosophical Quarterly*, 5(3), 462-474.
- Maysel, O. (2015). *The caring motivation: An integrated theory*. Oxford University Press.
- McArthur, S.A. y Lane, M. (2018). Schoolin' Black Girls: Politicized Caring and Healing as Pedagogical Love. *The Urban Review*, 51(1), 65-80. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0487-4>
- Merchant, S., Rich, J., Klinger, D. y Luce-Kapler, R. (2020). The Enactment of Applied English: Does Caring Lead to Teaching to the Test? *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 43(3), 803-828. <https://www.jstor.org/stable/27089199>
- Miller, K.E. (2021). A light in students' lives: K-12 teachers' experiences (re)building caring relationships during remote learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2486>
- Molinier, P. y Lagarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: Ética, trabajos y proyecto político. *Papeles del Ceic*, 1(153), 1-14. <https://doi.org/10.1387/pceic.15319>
- Murphy, T.R.N., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P. y McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: Teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 588-601. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913403>
- Naama, E. y Lavy, S. (2022). What it takes to be caring: Resources and benefits of caring teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103-852. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103852>
- Newcomer, S.N. (2018). Investigating the power of authentically caring student-teacher relationships for Latinx students. *Journal of Latinos and Education*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1310104>

- Nganga, L., Kambutu, J. y Han, K.T. (2019). Caring Schools and Educators a Solution to Disparities in Academic Performance: Learners of Colors Speak. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019841923>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- O'Connor, P. y Estellés, M. (2021). Te Rito Toi in New Zealand: A caring response to the pandemic. *Frontiers in Education*, 6, Article 750.905. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.750905>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, C.W., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, T., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, Y., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Paperman, P. (2019). *Cuidado y sentimientos*. Fundación Medifé Edita.
- Pereira, A. (2018). Caring to Teach: Exploring the Affective Economies of English Teachers in Singapore. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 488-505. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0035>
- Petersen, N. y Henning, E. (2018). Service learning and the practice of social justice and care. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(3), 261-273. <https://doi.org/10.1080/10911359.2017.1418697>
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pope, D.C. y Miles, S. (2022). A caring climate that promotes belonging and engagement. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 8-12. <https://doi.org/10.1177/00317217221079972>
- Porter, K., Miles, P.J. y Donaldson, D.I. (2022). Teachers' emotions in the time of COVID: Thematic analysis of interview data reveals drivers of professional agency. *Frontiers in Psychology*, 13, 987.690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987690>
- Przybylska, I. (2022). Between Requirements and Caring – Emotional Labour of Polish Teachers. *The New Educational Review*, 70, 82-91.
- Quek, Y. (2021). An interpretation of the 2019 Chicago Teachers' Strike through the ethics of care. *Studies in Philosophy and Education*, 40(5), 609-627. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09779-4>
- Rabin, C. (2021). Care ethics in online teaching. *Studying Teacher Education*, 17(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1902801>
- Ramberg, J., Låftman, S.B., Almquist, Y.B. y Modin, B. (2019). School Effectiveness and Students' Perceptions of Teacher Caring: a Multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Ransom, J. C. (2020). Love, Trust, and Camaraderie: Teachers' Perspectives of Care in an Urban High School. *Education and Urban Society*, 52(6), 904-926. <https://doi.org/10.1177/0013124519894973>
- Reppy, D. y Larwin, K.H. (2019). The association between perception of caring and intrinsic Motivation: A study of Urban middle School students. *Journal of Education*, 200(1), 48-61. <https://doi.org/10.1177/0022057419875123>
- Restler, V. (2019). Countervisualities of care: Re-visualizing teacher labor. *Gender and Education*, 31(5), 643-654. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1543860>
- Reyes, G. (2020). Integrated networks of care: Supporting teachers who care for Latina mothering students. *Critical Studies in Education*, 64(6), 707-721. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1789682>
- Reyes, G. (2021). Borderland pedagogies of cariño: Theorizing relationships of care from teacher practice with Latina mothering students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1771464>

- Reynolds, M. (2018). Caring for classroom relationality in Pasifika education: A space-based understanding. *Waikato Journal of Education*, 23(1), 71-84. <https://doi.org/10.15663/wje.v23i1.575>
- Richards, K.A.R., Jacobs, J.M., Ivy, V.N. y Lawson, M.A. (2020). Preservice teachers perspectives and experiences teaching personal and social responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 188-200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1702939>
- Ryu, J., Walls, J. y Louis, K.S. (2020). Caring Leadership: The role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>
- Smit, B. (2018). Expanding educational leadership theories through qualitative relational methodologies. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 75-86. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.eelt>
- Smith, D. y Yeh, C.J. (2019). Nurturing Is Not Enough: A Case Study on Social Justice, Caring, and Discipline. *Journal of Education*, 199(2), 89-98. <https://doi.org/10.1177/0022057419848369>
- Smylie, M.A., Murphy, J. y Louis, K.S. (2016). Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, 123(1), 1-35. <https://doi.org/10.1086/688166>
- Susanto, E., Irmansyah, J., Pangastuti, N.I. y Khory, F.D. (2021). The effect of responsibility-based aquatic teaching on the respect and caring of middle school students. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(5), 955-963. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.090517>
- Thornberg, R., Wänström, L., Jungert, T. y Johnson, B. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663-680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Triyanto, Gunawati, D., Kurniawan, I.D. et al. (2023). Teachers' perspectives concerning students with disabilities in Indonesian inclusive schools. *Asia Pacific Education Review*, 24, 291-301. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09745-w>
- Tronto, J. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medifé Edita.
- Trout, M. (2018). Embodying care: Igniting a critical turn in a teacher educator's relational practice. *Studying Teacher Education*, 14(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1404976>
- Walls, J. (2020). (Don't) lean on me: The micropolitics of caring educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 660-676. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853246>
- Walls, J. (2021). Tensions in care and control in the middle school classroom: Lessons for equitable social-emotional learning. *Middle School Journal*, 52(3), 25-34. <https://doi.org/10.1080/00940771.2021.1893591>
- Wandix-White, D. (2020). Caring and Uncaring Teacher Practices: Examples From Past Offer Guidance for Present and Hope for Future. *Urban Education*, 57(4), 614-638. <https://doi.org/10.1177/0042085920914354>
- Watson-Vandiver, M.J. y Wiggan, G. (2020). An Environment of Excellence: A case study examining a High-Performing African American Urban School's learning climate and approach to Critical Cultural Care. *Journal of Education*, 201(2), 96-115. <https://doi.org/10.1177/0022057420904376>
- Zhang, T., Wang, Z.-J., Liu, G. y Shao, J. (2019). Teachers' caring behavior and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Personality and Individual Differences*, 142, 114-119. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.005>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1-2), 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Zhu, G. (2023). "Educate Your Heart Before Your Mind": The Counter-Narratives of One African American Female Teacher's Asset-, Equity- and Justice-Oriented Pedagogy in One Urban School. *Urban Education*, 58(6), 1.151-1.179. <https://doi.org/10.1177/0042085920902244>

Familia y profesorado ante la escolarización de un niño con valoración TEA en un aula ordinaria de Educación Infantil

Family and teachers faced with the schooling of a child with an ASD assessment in an ordinary Early Childhood Education classroom

Fátima Yáñez Castro¹, María Montserrat Castro Rodríguez²

¹ Maestra en Educación Infantil. Universidade da Coruña fatima-yc@hotmail.com

² Universidade da Coruña maria.castror@udc.es

Recibido: 25/1/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Autor/a de contacto:

Fátima Yáñez Castro
Camino de la Regueira, N° 15, P-2
15009 A Coruña

Resumen

El aumento paulatino de la presencia de estudiantes diagnosticados de Trastornos del Espectro Autista (TEA) en las aulas de Educación Infantil, exige la realización de investigaciones que permitan describir, identificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula ordinaria a la que asiste alumnado con condición autista. En este contexto, surge una investigación cuyos resultados se presentan en este artículo. Sus objetivos son describir y analizar de la voz de profesorado y familias sobre la experiencia de convivencia y de escolarización de un niño de 4º de Educación Infantil con valoración de condición autista en un aula ordinaria. Es un estudio de caso, en el que se usa una metodología cualitativa, con técnicas de la observación participante (diario de campo) y entrevistas semiestructuradas. La muestra la constituyen al equipo docente y la familia del alumno. El tratamiento de la información se realizó con matrices axiales. Los datos obtenidos presentan una familia y un equipo docente muy implicado en el proceso de escolarización que profundiza en aspectos relevantes como la actitud hacia el alumno, la implementación de estrategias del equipo profesional para conseguir un clima de aula respetuoso con todo el alumnado.

Palabras clave

Autismo, Escolarización, Educación Infantil, Inclusión Educativa

Abstract

The gradual increase in the presence of students diagnosed with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Early Childhood Education classrooms requires research to describe, identify and evaluate the teaching and learning processes in an ordinary classroom attended by students with autism. In this context, the results of research are presented in this article. Its objectives are to describe and analyse the experience of coexistence and schooling of a child in the 4th year of Infant Education with an autistic condition in a regular classroom from the point of view of teachers and families. It is a case study, in which a qualitative methodology is used, with techniques of participant observation (field diary) and interviews. The sample consisted of the

teaching team and the student's family. The information was processed using axial matrices. The data obtained show a family and a teaching team that is very involved in the schooling process, and which delves into relevant aspects such as the attitude towards the pupil, the implementation of strategies by the professional team to achieve a respectful classroom climate for all pupils.

Key Words

Autism, Schooling, Early Childhood Education, Educational Inclusion

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el vocablo autismo se ha visibilizado con gran intensidad en la escuela y en la sociedad (Málaga et al., 2019). Esta irrupción no siempre ha estado exenta de rasgos estereotipados y prejuicios que ponen en valor la necesidad de aumentar la reflexión y la investigación sobre la incorporación de la mayor parte del alumnado diagnosticado con autismo a las escuelas ordinarias.

La intensa actividad científica producida en las últimas décadas en torno al autismo ha arrojado interesantes resultados que pueden repercutir en el trabajo diario de las escuelas a las que asiste alumnado que en su momento se identifica con rasgos autistas. Destaca la proliferación de investigaciones en el ámbito clínico, sobre todo neurológico, que han tenido su epicentro en la etiología del trastorno, en la anticipación en el diagnóstico del síndrome, pero también en profundizar e identificar posibles características o comorbilidades asociadas al autismo (Burns et al., 2023).

La investigación en el ámbito psicopedagógico también ha experimentado un cierto auge, derivado especialmente de las necesidades que surgen dentro de las propias escuelas. En este artículo presentamos los resultados obtenidos en un estudio de caso localizado en un aula de educación infantil (EI) de una ciudad gallega, en la que está escolarizado un niño con una valoración de trastorno del espectro autista. Familia y profesionales expresan sus opiniones y reflexiones sobre las dificultades y potencialidades de la incorporación de este alumno a un aula ordinaria. Los resultados reflejan los retos y expectativas manifestados por el equipo docente y la familia sobre la inclusión del alumnado. El trabajo colaborativo se establece como un elemento clave para aprovechar la convivencia del alumnado en el aula ordinaria como un espacio de aprendizaje lleno de oportunidades para estudiantes, profesorado y familia.

1.1. Impacto de la investigación científica en el trabajo del aula de EI

La formación del profesorado se presenta como un elemento clave en el proceso de proporcionar respuestas adecuadas, tanto desde el punto de vista de entender el trastorno como de las investigaciones centradas en la incorporación de cada sujeto a la escuela. Veamos algunos aspectos claves para interpretar las características de cada persona diagnosticada con autismo.

Van Lambalgen y Smid (2004) constatan una opinión muy generalizada del profesorado: la resistencia a los cambios, la participación en intereses restringidos y los comportamientos estereotipados, reacciones como taparse los oídos, gritar, hacer ruidos o agredir en la clase las llevan a cabo para defenderse de la angustia ante la intrusión de estímulos extraños.

Chawarska et al. (2005) resaltan otras de las características que resultan primordiales conocer cuando la persona con autismo llega a los 2 ó 3 años de edad: los patrones atípicos de la mirada, una escasa imitación motora y un bajo interés hacia el juego de simulación y de interacción.

Mulas et al. (2010) señalaban que las dificultades empiezan a aparecer en una fase temprana del desarrollo, cuando se inicia el crecimiento de algunas funciones cerebrales superiores, como la capacidad de comprender a los demás como personas dotadas de mente (la nombrada “teoría de la mente”), funciones de comunicación y lenguaje, comprensión de símbolos y flexibilidad cognitiva.

Martínez et al. (2018) identifican la socialización como uno de los elementos clave para la intervención en la primera infancia como incorpora la Teoría de la Mente. Aspectos como este resultan de gran relevancia en las aulas de EI a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado diagnosticado de autismo.

Los resultados de las últimas investigaciones de Baron-Cohen et al. (2020) destacan la prevalencia masculina del autismo, unida a la constatación de que las niñas con este trastorno tienen una carga de mutación mayor que los niños, y sugieren que los hombres tienen una mayor probabilidad de desarrollar autismo. Sin embargo, investigaciones recientes hablan del sesgo de género en la detección del autismo que ha condicionado el diagnóstico en niñas, derivado en ciertas ocasiones de estereotipos asociados al sexo (Montagut-Asunción et al., 2018; Happé y Frith, 2020).

Vermeulen (2020) subraya las dificultades de las personas con este trastorno para reconocer y comprender las mentes propias y ajenas, no parece haber un error absoluto en la mentalización. Algunas personas con autismo parecen tener cierta comprensión de los estados mentales, pero experimentan dificultades para usar este conocimiento de forma espontánea y flexible en la vida real.

Pantoja y González de Rivera (2021) sostienen que la participación social del alumnado con TEA no tiene en el momento de transición a la etapa de EI 3-6, la centralidad e importancia que irá teniendo según se progresa en las etapas educativas. Las autoras reflejan que la tranquilidad escolar que suelen vivir las familias durante estos años en donde el rendimiento académico aún no es un factor preocupante o las relaciones de amistad poco trascendentes, se diluye según se aproxima el momento de dar el paso de EI a Educación Primaria (EP).

1.2. Condiciones de escolarización del alumnado con TEA

En la escolarización del alumnado con valoración de autismo cobra fuerza su necesaria presencia en las aulas ordinarias de las escuelas, frente a la opción de las escuelas de educación especial. En los últimos años se detecta un amplio número de estudiantes que están en escolarización combinada entre centro ordinario y específico (Jiménez, 2018).

En estos escenarios es necesario tener en consideración las aportaciones de la investigación, que destaca las características de una práctica educativa inclusiva. A continuación, se reflejan algunos aspectos que deben determinar la práctica educativa de la escuela, aunque es necesario tener presente, como señalan Matson y Kozlowski (2011) en sus investigaciones, que el alumnado diagnosticado de autismo representa una de las caras más vulnerables hacia la segregación, la marginación y el fracaso escolar, por lo que llevar a cabo prácticas educativas inclusivas desde las aulas de infantil es primordial.

Valdés y Díaz (2019) consideran que el alumnado con diagnóstico autista es uno de los colectivos más discriminados en términos de falta de igualdad de oportunidades y de exclusión educativa y social. Ravet (2011) concluye que este alumnado posiblemente sea el que más desafía el sistema educativo. Muñoz-Abarca et al. (2020) aducen como algunas de las causas que pueden contribuir a originar esta situación la falta de mediación y estructuración del entorno educativo, viéndose ligado a las barreras para su plena participación.

2. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Tipo de metodología

El estudio de caso realizado se contextualiza en un aula ordinaria de EI de un centro educativo privado en la ciudad de A Coruña. Esta institución pertenece a una red internacional y no cuenta con ninguna aula de Educación Especial y, debido al hecho de observar un caso de TEA en el sexto curso de EI, se lleva a cabo el estudio.

La metodología utilizada en esta investigación es de corte cualitativo. Teniendo en cuenta que se centra en un estudio de caso en un aula ordinaria a la que asiste un alumno valorado con autismo, esta metodología parece oportuna porque nos permite profundizar en la indagación de los hechos (Herrera, 2017). Además, tal y como refleja este autor, su objetivo es la comprensión de las interrelaciones que se dan en la realidad.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. La observación participante que se muestra de carácter inductivo permitirá identificar la información clave para comprender lo que sucede en el aula. La entrevista semiestructurada permite profundizar en las cuestiones básicas incluidas en el guion de entrevista, al mismo tiempo que, siguiendo las opiniones o reflexiones de las personas participantes, se puedan aprovechar e ir adaptándose a los matices que van surgiendo a medida que se conversa y que enriquecen la propuesta original.

2.2. Muestra

La selección del caso está condicionada a un muestreo intencionado: colegio privado ordinario, con escolarización de alumnado autista. La muestra la constituyen la tutora de EI (P1), la tutora y maestra de las materias de Matemáticas y Lectoescritura (P2), el maestro de Inglés y STEM (P3), y la madre del alumno (F).

2.3. Los Instrumentos de investigación

Durante un cuatrimestre se lleva a cabo una observación del aula y se realiza un diario de campo. Para la elaboración del diario, se opta por una modalidad de descripción de todo lo que pasaba en el aula y de anécdotas. La lectura detallada del diario proporciona una serie de dimensiones o categorías de análisis. A partir de estas categorías se diseña y estructura el guion de la entrevista semiestructurada. Las categorías son: datos sociodemográficos de la persona entrevistada; formación; valoración de la intervención y escolarización a través de los sentimientos personales; actuación y percepción del

equipo docente; actuación y percepción de la familia; la actuación del niño observado; la actitud y actuación del resto de alumnado; las relaciones interinstitucionales.

El guion de entrevista fue validado por 4 personas: madre-maestra de una niña con diagnóstico autista, maestro-doctor en educación con tesis en el ámbito del autismo; adulto autista maestra, docente universitario especializado en métodos de investigación y orientación.

2.4. Tratamiento de la información

Como herramienta de análisis de datos, se utilizarán las matrices de análisis. La información extraída es incluida en matrices de doble entrada, siguiendo un modelo de codificación axial, en donde una columna identifica a cada agente entrevistado y en las filas, a su vez distribuidas en categorías y códigos, se recogen las respuestas y reflexiones de cada persona. Samaja (1994) define el proceso de investigación como la traducción del objeto de investigación a un sistema de matrices de datos y de un sistema de matrices de datos a la unidad de un modelo que reproduzca el comportamiento del objeto real. Además, las matrices de datos como herramientas conceptuales ayudan a definir y hacer operativa la muestra, justificando la decisión metodológica de la misma y probando su consistencia y coherencia (Kazez, 2009).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La información recogida y analizada se agrupa en los siguientes apartados.

3.1. Staff y perfil profesional

El equipo docente del aula en la que está incorporado X tiene experiencia profesional en el ámbito de EI, aunque no todas lo tienen en la intervención con alumnado con condición autista, pues solo una de ellas tiene experiencia previa. El profesorado sin experiencia previa exigió formación externa especializada relacionada con el TEA.

La observación y la propia autocaracterización de las maestras identifican un perfil profesional de docentes próximo y cálido a todo el alumnado, generándose un clima de apego entre la comunidad de clase.

3.2. Heredando un “rasgo de familia”

La valoración de autismo no ha sorprendido a la familia, pues como indican algunas investigaciones se detecta una prevalencia del trastorno: cuatro miembros de la familia están afectados, pero estando dos de ellos aún sin diagnosticar, como identifica un miembro de la unidad familiar “yo soy autista y su padre, creo que también, aunque él nunca ha querido someterse al estudio para llevar a cabo un diagnóstico... Mi padre lo tiene y un primo también” (F).

F transmite las similitudes de su caso con el de su hijo, destacando “yo al niño siempre le he visto comportamientos y formas de actuar similares a los míos y, hoy en día, él también es consciente”. En su discurso reconoce determinadas actitudes del niño como que no responde a conductas normotípicas, y le ayudan a intuir que puede estar ante un

nuevo caso en la familia: “todos empezaron a cantar el cumpleaños feliz y él, empezó a llorar y se fue corriendo. Ahí ya me di cuenta de que algo no estaba bien” (F). La valoración que confirma las sospechas familiares se produce “a los tres años y unos pocos meses... Tiene un grado 1” y se hace a través de la observación en contexto.

En sus reflexiones deja claras sus convicciones sobre la posible etiología del autismo: “se dice que este tipo de partos tienen más riesgo de que luego el bebé presente TEA, pero yo no creo que mi hijo lo tenga por este motivo, sino porque hay una carga genética importante”.

La madre de X ha ido adquiriendo una relevante formación en torno al TEA. Sus propias condiciones personales y las de su hijo le han llevado a formarse, lo que aporta un gran enriquecimiento de la colaboración escuela-familia y también en la comprensión de cómo trabajar con su hijo. En este sentido, prioriza las características y la calidad de la intervención adecuada a su hijo y “minusvalora” el grado de afectación “para mí es un poco relativo porque al final depende mucho de la ayuda que se le brinde a la persona” (F). A modo de ejemplo, relata pasajes de su vida ordinaria, donde pone en valor la empatía como factor de normalización. En la interacción social entre sus dos hijos, destaca la gran capacidad del niño, teniendo este un hermano pequeño que sigue sus pasos y con el que muestra una gran cantidad de similitudes a nivel personal: “Es la persona que mejor lo entiende, ya que con solo mirarse ya se ríen y conectan, no les hace falta hablar” (F).

En relación con las situaciones no normotípicas que pueden surgir, se añade “yo lo llevo muy bien, pero el que no lo lleva tan bien es el padre porque no le gusta ni se siente cómodo ante un “problema” que pueda surgir fuera de casa” (F).

3.3. Los retos de la inclusión: Un espacio para el trabajo cooperativo

El equipo docente entiende el reto de la inclusión como una oportunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. P1 y P2 reconocen lo enriquecedor que puede ser para su experiencia como maestras el hecho de tener alumnado con estas características en el aula. P1 destaca que está “muy motivada, implicada y sin dejar de aprender”, mientras que P2 refleja sentirse “muy orgullosa de ver sus progresos, aceptando sus dificultades, destacando sus destrezas e identificando sus esfuerzos”. Un éxito que sólo se consigue a través de una importante acción de coordinación de todo el equipo docente. La coordinadora entiende que ese trabajo de aula no sólo repercute en el alumno observado, sino que también ayuda con el resto de estudiantes que presentan NEAE. Según las maestras, esta intervención exige “paciencia” (P2, P3), el “interés” (P1) y la “voluntad” (P1). En las palabras del equipo docente, se detectan actitudes con matices diferentes, pues frente a P1 y P2 que asocian los beneficios al alumnado con NEAE, P3 entiende que lo que ha aportado este niño al aula es la normalización de las diferencias como un factor de mejora de la enseñanza.

A lo largo de la investigación se ha percibido una gran coincidencia en los objetivos que hay que adquirir por parte de familia y profesorado, aunque existen matices en el discurso. P1 hace hincapié en lo importante que es “la socialización y el aprendizaje de las rutinas escolares” y F se focaliza en la necesidad de “introducirle todos los conceptos que se pueda encontrar de cara a un futuro”, pudiendo profundizar más en los aspectos que pueden ser de su interés, señala “pienso que todo lo que se trate en el aula ayudará y beneficiará su desarrollo y madurez (...) Además, el hecho de centrarse y potencializar

aquello que le pueda resultar atractivo está bien, pero no creo que sea bueno dejar el resto de las *asignaturas* en segundo plano”. P2 y P3 ven necesario el curso de sus *áreas de conocimiento* para que el niño desarrolle su imaginación, su creatividad e ilusión de una forma más motivadora para él. “La Lectoescritura para el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la atención, la concentración, aumentar la curiosidad; Las matemáticas para el desarrollo intelectual, la reflexión, la concentración, ...” (P2), mientras que P3 refleja “considero que la oportunidad de crear le aporta cierta ilusión y le motiva”.

3.4. La construcción de un clima de convivencia y aprendizaje en el aula

P1 entiende que el reto para la inclusión de este alumno en el aula está condicionado porque “si el grado de autismo no es muy alto, entre el Departamento de Orientación, familia, tutores, coordinadores y terapeutas externos, se trabaja intensamente y se obtienen avances muy positivos”.

Los primeros pasos hacia la convivencia no estuvieron exentos de dificultades para algún profesorado. Según P2 “la adaptación fue algo difícil, al comienzo del primer trimestre, pero a partir de ahí” y reconoce que la evolución positiva se ha experimentado cuando “me he adaptado a sus necesidades”. Mientras que P3 se mantiene en que para él no le supuso mucho el hecho de acostumbrarse a un ritmo de clase diferente. Todo el equipo reconoce la relevancia de la implicación familiar. El hecho de la anticipación aportada por la familia, así como las estrategias utilizadas para contribuir a la familiarización del niño con el nuevo entorno con el que se va a encontrar, puede ser un factor clave para la adaptación.

El profesorado destaca la identificación de los intereses y gustos del alumno como una estrategia clave para favorecer su inclusión en el aula. Son conscientes del interés del estudiante por conocimientos asociados a áreas como Matemáticas/STEM e Inglés, que le provocan gran motivación. En el discurso general reflejan el éxito del alumno en base a diferencias significativas con el resto de estudiantes, caracterizándolo por sus rasgos sobresalientes, pues, por ejemplo, argumenta P2 “en cuanto a la lectura ya sabía leer cuando empezó el curso y su progreso en la escritura es considerable”, siendo este uno de las informaciones más comentadas por todo el profesorado. En este caso, existe un consenso entre docentes en la relevancia de los contenidos y no hacen mención a las metodologías.

3.5. La familia ante el proceso de incorporación del alumno al sistema escolar

La familia habla de la “dureza del proceso” de incorporación al aula de un alumno con trastorno autista o en la unidad familiar para aquellos miembros que carecen de formación, debido a las exigencias de tratar y comprender el trastorno para cubrir las necesidades de cada persona, tarea que no resulta sencilla. La escolarización en un centro ordinario aporta más beneficios para su hijo. Es consciente que “los primeros años de vida son la base, y lo que va a dictar cómo sea ese niño en un futuro”. Reconoce que las actividades diarias en el hogar pueden conllevar al agotamiento debido a las situaciones no normotípicas que puedan surgir, derivadas, por ejemplo, de las estereotipias. Teniendo

en cuenta todo esto, hace hincapié en la necesidad de visibilización y normalización de la convivencia.

F destaca con firmeza la importancia de llevar a cabo un diagnóstico en estos casos “el estudio ayudó a definir sus características y a ponerle nombre, para que ahora reciba una atención en función a lo que él necesita en todo momento”.

El éxito de la incorporación de su hijo lo basa en la percepción de que su hijo “está muy arropado”. Entiende las dificultades con las que puede encontrarse el profesorado debido a algunas de las características de X, como, por ejemplo, los procesos de comunicación “tenemos nuestros momentos porque un día normal desayunando en mi casa puede ser un espectáculo. Cada uno tenemos que desayunar algo muy concreto y podemos pasarnos todo el rato sin intercambiar ni una palabra. Él está en una esquina de la mesa con su tableta y su hermano igual. Su padre y yo con nuestros teléfonos móviles” (F).

Una de las únicas preocupaciones que muestra F está relacionada con el progreso hacia la EP “lo que me preocupa, actualmente, es el cambio que se va a producir de Infantil a Primaria... Al cambiar de profesorado y tener compañeros nuevos en el aula no sé cómo lo va a afrontar. El poder llegar a perder más el contacto con su profesorado actual tampoco me gustaría porque le han ayudado en todo momento y él les tiene mucho cariño”. Además, vuelve a hacer hincapié en la necesidad de una “anticipación de rutinas” (F).

3.6. Estrategias de actuación en el aula

La intervención en el aula parte de una recopilación general de información en cuanto a las particularidades que presenta el alumno. P1 refleja la importancia de diferentes agentes en este proceso a través de las palabras “reuniéndonos con la familia, tutor, coordinadora y Departamento de Orientación del colegio. Reuniéndonos a posteriori con el terapeuta externo que conduce el caso”. Analizando las necesidades del niño, se llevaron a cabo las estrategias correspondientes, aspecto que refleja la familia y que, en la actualidad, resulta primordial porque cada estudiante se considera como único, con unas características y necesidades concretas. “En ningún momento la directiva del centro ni el profesorado llevó a cabo actividades de manera extraordinaria, sino que intentaron analizar las necesidades del niño y, a raíz de ahí, trabajar en ello en el aula con él mismo” (F).

El profesorado diseña una práctica educativa común para todo el alumnado, por lo que el hecho de conocer las características del alumno en cuestión es fundamental para un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente entrevistado, ante este proceso refleja que “se tomaba en cuenta sus limitaciones para llevar a cabo distintas actividades” (P3). Durante este proceso, la empleabilidad de diferentes recursos puede servir de ayuda para el alumnado que presenta TEA, recursos que también puede utilizar otro alumnado con desarrollo normotípico. En este caso, sí que se incorporaron materiales como los pictogramas para desempeñar la práctica docente en algunas ocasiones, lo cual es destacado por una de las profesoras. En cambio, P2 hace hincapié en que “no recurrí a pictogramas durante este curso, pero sí al temporizador”.

En el aula, el clima de normalidad se puede ver interrumpido si hay alumnado que presenta autismo. Lograr el éxito de la práctica educativa puede ser complicado, pero mediante propuestas que motiven al alumnado y tengan en cuenta sus características e

intereses se puede lograr, como señala una de las maestras “ayudándolo a ser más flexible, impulsar su motivación, participación y colaboración” (P2).

3.7. Estrategias de actuación en el hogar

En comparación con las investigaciones llevadas a cabo hasta la actualidad, la familia del alumno resalta algunas de las características que éste muestra en el hogar. Estos aspectos, se asemejaban en otros miembros que ya obtenían un diagnóstico claro “características típicas del autismo, como la ecolalia, han estado presentes en él hasta el día de hoy. Poco a poco yo ya vi que algo fallaba y no estaba siendo normal, en muchas actuaciones me recordaba a mí” (F).

Una vez que la familia en cuestión transmite algunos de los aspectos que caracterizan a su hijo, particularmente en su vida diaria en el hogar, esta procede a comentar algunas de las preferencias que el niño muestra, al igual que varias rutinas que, como padres, llevan a cabo en casa. F añade “lee, cuenta y trabaja con números y se inclina mucho por los animales. Los idiomas siempre le han llamado la atención... Su capacidad es inmensa. Las rutinas... podemos decir que fueron como las de un niño con características normotípicas, solo que... necesita moverse muy a menudo, hay cosas que no tolera como texturas de alimentos o los ruidos”. Señalando que “en casa hay las mismas rutinas que en cualquier hogar...”. Aspectos para tener en consideración, y que también se reflejan en la práctica educativa en el aula, son la “capacidad grandiosa” que presenta el niño. Respetar sus ritmos y tiempos a la hora de desarrollar alguna tarea es indispensable, por lo que, si se tienen en cuenta, como resalta la familia, puede desempeñar su vida diaria con normalidad. Además, hay objetos tecnológicos que le permiten una “mayor libertad” y resultan de su agrado. Estos elementos le permiten crear y seguir aprendiendo, aumentando sus capacidades. En este caso, el niño aprovecha para buscar aquello que le interesa como el abecedario árabe o aprender ruso, tal y como señala la familia. Además, hace hincapié en su sensibilidad, principalmente hacia los seres vivos, a los que no le agrada ver encerrados.

3.8. Actuación y actitud del alumno

Tanto la familia como el profesorado reflejan el comienzo de la escolarización en el centro por parte del alumno en el cuarto curso de EI, es decir, “con 3 años”, presentando hasta la actualidad una evolución muy favorable. En general, todas las entrevistadas destacan su gran capacidad para el aprendizaje y, si se parte de sus intereses, puede acercarse en conceptos a los conocimientos del resto del alumnado “normotípico” de su franja de edad. En estas líneas, F refleja que sus primeras palabras ya no fueron ni “papá” ni “mamá”, sino “cuadrado, círculo, rectángulo, óvalo”. Asimismo, se muestra una semejanza entre el agente educativo y familiar al destacar que aspectos como la socialización, la música o la psicomotricidad le costaron en mayor medida. Investigaciones llevadas a cabo en los últimos años verifican cómo estos pueden ser un reto para las personas con rasgos autistas, aunque en este caso, paulatinamente, se ha ido contemplando un gran avance, tal y como refleja la familia “él apenas hablaba, pero desde que está en el centro, poco a poco, ha ido comunicándose a su manera con sus compañeros y compañeras... En menor medida, la música y aspectos relacionados con la misma o la

psicomotricidad”. Los movimientos estereotipados no dejan de estar presentes y el aleteo es uno de los que lo caracterizan.

En lo que a la orientación espacial se refiere, el profesorado hace hincapié en la buena orientación que presenta, aunque suele “investigar por su cuenta”. Esta reacción es recurrente cuando algo no es de su agrado, pero también en los últimos tiempos “hace uso de auriculares en las sesiones de Ritmo o Educación Física si el sonido alto le perturba (muy pocas veces)” (P1).

A excepción de P3, el resto de docentes P1, P2 y la madre resaltan la escasez de contacto visual del niño con ellas, aspecto de gran relevancia en las investigaciones realizadas en líneas del TEA. Suele hacerse con todo aquello que desea, aunque carezca de permiso, hecho que según la familia está siendo gestionado, llegando a lograrlo. Las situaciones de cambio o que presentan negatividad hacia él llegan a producirle agobio, en las cuales actúa pateando y gritando. En palabras de la familia: “aunque esto le dura unos pocos minutos hasta que vuelve a su estado habitual”.

La adecuación de las actividades, en este aspecto, puede ser crucial. En su comienzo, el profesorado refleja la preferencia que muestra el alumno al querer desarrollar las actividades de forma individual. Sin embargo, como indica P2, el estudiante muestra preferencia por cierto alumnado con el que tiene más apego, con el que consigue mantener cierta interacción por iniciativa propia. También las sesiones de matemáticas contribuyen de forma especial al proceso de adaptación “muestra mayor interés por las matemáticas. Le gustan las sesiones en las que se trabaja con material manipulativo... Le cuesta el coloreo y el trazado de la escritura lo realiza muy grande” (P2).

El profesorado se mantiene en que le cuesta seguir el ritmo habitual de la clase, pero “refleja la preferencia que muestra hacia los libros y los iPads, así como por el inglés y el rincón de los cuentos” (P2).

3.9. La importancia del período de adaptación

El período de adaptación es otro de los aspectos que hay que analizar, haciendo P1 y P2 hincapié en lo que supuso para el niño el hecho de adaptarse al cambio. La asistencia previa a la Escuela Infantil le ha podido servir de ayuda, sin embargo la familia expone la dificultad que acompañó a este proceso “allí ha sido todo más complicado. Aún no se había diagnosticado y la educadora no sabía cómo sobrellevar el caso. El niño hacía ruidos y apenas hablaba ni se relacionaba. Justo en su llegada al actual centro ya se supo que tenía autismo al cien por cien por la terapeuta y se supo ir encauzando el caso”.

En líneas generales, sobre los sentimientos que muestra X, se contempla el gran apego que tiene hacia el profesorado y algunos compañeros y compañeras. La familia resalta las palabras que transmite el niño durante en el período vacacional, en el cual no asiste a la escuela “durante las vacaciones, está ansioso por volver a verlos y habla de ellos... Con su tutora tiene un apego grande desde el primer momento”.

3.10. Actuación y actitud del alumnado

En cuanto a la actitud que muestra el alumnado con relación al niño con autismo, el equipo docente resalta la aceptación y la ayuda que le brindan, “es uno más” (P1). Un dato de gran importancia es el aportado por la tutora de aula “la mayoría de sus compañeros son los mismos desde el curso de 4º de Infantil”. Sin embargo, en su

comienzo escolar la adaptación también resultó ser paulatina y costosa por parte de sus compañeros y compañeras. La familia hace hincapié en que “al principio les costó porque veían que actuaba de ciertas maneras y que se le dejaban hacer algunas cosas que, quizás, a ellos no”. Aspectos como la maduración y la comprensión del alumnado están presentes en la exposición transmitida por la madre, así como la figura de apego y la protección, en particular, por parte de una compañera en concreto.

Por parte de la familia se obtiene información en relación con las actividades que puede llevar a cabo el centro en consideración a las NEAE, aspecto que se debe tener en consideración ya que los centros educativos pueden ofrecer y diseñar diferentes propuestas en relación con las necesidades del alumnado y de las familias. Ante esta casuística concreta, F señala que “este es un centro que sí que se centra mucho en las características y en las necesidades individuales de cada niño y niña, pero no va más allá de cara al exterior... no se dan a conocer estos casos ni se quiere hacer sonoridad de ellos”. En este caso, la mujer se muestra partidaria de dar a conocer su caso concreto, llegando así al resto de familias y al alumnado y sirviendo de ayuda. Se intenta transmitir una imagen de concienciación de cara a la comunidad a través de sus palabras: “yo soy partidaria de contar mi caso y mi experiencia y pienso que así los niños y la sociedad se podría concienciar... Esto es muy importante, porque no todos tenemos las mismas necesidades, ni características”.

3.11. Actuación y actitud específica de la familia

El equipo docente muestra una percepción de bondad hacia la familia del alumno. Su actitud positiva, colaboradora, y de apoyo son palabras que todo el profesorado transmite como características principales, así como “hay una comunicación muy fluida y cercana” (P2). En contraposición, en *áreas* como el inglés y STEM, la familia se mantiene al margen.

En este caso, para finalizar su discurso, la componente de la familia entrevistada hace hincapié en el hermano pequeño, mostrando algunas semejanzas “ambos siguen un mismo patrón porque el pequeño se interesa por lo que hace él. Entonces ya aprovecha para aprender muchas más cosas”. A modo de ejemplo, se añade el interés que éste muestra con tan solo dos años y medio hacia el abecedario árabe “con tan solo dos años y medio, ya se está aprendiendo también el abecedario árabe porque le ve a su hermano mayor” (F). La relación con su hermano es muy buena y destaca “él es la persona con la que más conecta y mejor se entiende. Con tan solo mirarse ya se transmiten todo y se empiezan a reír los dos”. De este modo, se puede contemplar lo cariñoso que puede ser el niño tanto en el aula, como en el hogar con sus allegados.

Un rasgo que demuestra que la familia tiene presentes e interiorizados aspectos relacionados con el trastorno como la prevalencia, es la contemplación de características asociadas al TEA en el hermano pequeño “al pequeño le veo ciertos rasgos, actitudes y formas de actuar como las mías y como las de su hermano, pero la gente ya me dice que puede ser cosa mía”. La normalización del autismo en sus vidas es un punto sobresaliente.

3.12. Relaciones interinstitucionales

En las reflexiones transmitidas por parte de la familia se alude a las relaciones que se mantienen con profesionales ajenos al centro educativo y que intervienen en el proceso

de desarrollo y maduración del niño. F señala que “acude desde el primer curso de infantil a una psicopedagoga externa y estoy en contacto con ella a través del correo, reuniones telefónicas y/o presenciales en el colegio”. La psicopedagoga ayuda a la familia a sobrellevar el caso de TEA, ya que ha servido, también, para tratar el caso de la madre en cuestión “es la misma a la que voy yo”.

Se han producido a lo largo de todo el proceso varias problemáticas, pero gracias a la terapeuta, la familia transmite cómo le ha ayudado a la hora de actuar con este alumno: “esta terapeuta lo ha observado y me ha proporcionado mucha ayuda a la hora de actuar con él cuando se presentaba alguna problemática”.

La colaboración con asociaciones referentes al autismo está presente en la vida de la familia. La madre del alumno transmite que colabora con una asociación con la cual da charlas en centros, junto a una compañera, pero, también, “en donde se me da la oportunidad”. Asociaciones como ASPANAES desarrollan servicios como los programas individualizados o la colaboración con las familias.

4. CONCLUSIONES

Este estudio de caso se pone de manifiesto la relevancia de la coordinación familia y escuela. Existen una serie de principios que no siempre comparten en orden a la prioridad, pero sí, unas y otras consideran que deben estar presentes. Olsen et al. (2019), señalan que algunas de las medidas que tuvieron un mayor impacto en los procesos de inclusión educativa, demostraron ser aquellas que favorecen la colaboración familia-profesional y la participación familiar en la comunidad educativa.

El alumno observado pertenece a una familia en que varios de sus miembros tienen diagnóstico de autismo y como deja patente su madre, cuentan con una gran formación y experiencia. Este modelo de familias coincide con los resultados de investigación de Piven et al. (1997) que evidencian la vulnerabilidad genética heredable que comporta este trastorno, ya que una proporción alta de hermanos, padres y familiares de primer grado presenta una variante subclínica de este patrón denominada “fenotipo autista ampliado”. Como explica Lilley (2014), las familias del alumnado con TEA llevan, a su vez con ellas mismas, grandes retos, miedos y preocupaciones ante la escolarización de descendientes, situaciones que las pueden poner en riesgo de exclusión social. En palabras de la madre, sus pretensiones con la escolarización son muy claras: visibilización del autismo; la búsqueda del equilibrio en los aprendizajes entre los intereses del niño y lo que no le gusta realizar; la generación de un clima de aula que permita al resto del alumnado entender a su hijo y la adquisición de aprendizajes que le “sirvan para el futuro”. Su principal miedo reside en la Educación Primaria, donde percibe que existen otros criterios que podrían ser contrarios a las características del niño.

Para ambas partes, la escolarización del alumno en el aula ordinaria se valora positivamente, tanto para el propio estudiante diagnosticado con autismo como el resto de la clase. Brun et al. (2018) indican que en los últimos años el alumnado con trazos autistas tiene mayores posibilidades de participar en la escuela ordinaria, bien a través de la escolarización compartida o la escolarización ordinaria con un SIEI (soporte intensivo de escolarización inclusiva). Distintas investigaciones reiteran la riqueza de la escolarización en el aula ordinaria como un elemento clave para la inclusión educativa. En este estudio de caso, familia y profesorado reiteran la necesidad de que el alumno se

sienta parte del sistema. Tomando como referencia a González de Rivera y Pantoja (2021) el formar parte de la clase resulta fundamental para que el alumno perciba la sensación de bienestar, se sienta escuchado y comprendido.

Familia y profesorado relatan estrategias que pretenden potenciar la interacción entre iguales, aprovechando las características del aula en general y de las específicas del alumnado observado. El profesorado identifica los intereses del alumno para favorecer el proceso de adaptación, como la socialización entre pares para establecer las relaciones personales y desarrolla distintas formas de promover la comunicación para conseguir un buen clima de aula y facilitar la cohesión grupal, con lo que se pretende conseguir una buena calidad de vida en el aula y la felicidad del alumno (Rodríguez, 2018).

Una parte importante de las estrategias de aula, pasan por el reconocimiento de los intereses en aspectos relacionados con ámbitos concretos: asocian el éxito académico del estudiante, así como su adaptación al aula, a determinadas áreas de conocimiento como las vinculadas a STEM o a la lectura. Tanto la observación como las valoraciones de familia y profesorado hacen referencia a una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en "asignaturas" y un ambiente de orden en el aula. El profesorado afirma que organiza sus propuestas didácticas partiendo de la clase en general y luego las adapta a las características del alumno con TEA. Este relato permite hacer inferencias sobre el modelo pedagógico y la metodología utilizada. Se opta por un modelo muy estructurado, en torno a la organización de las secuencias didácticas en contenidos de materias clásicas o tradicionales como las matemáticas o la lectura, donde se usan materiales motivadores para el alumnado (manipulativos, pecs). En general, tanto las observaciones como las opiniones de la muestra no hacen referencia a áreas de conocimiento ni a la organización competencial muy presente en las aulas de EI, que conlleva un enfoque globalizado del aprendizaje. A priori, este equipo docente ha optado por un modelo que Mesibov y Howley (2010) identifican como Enseñanza Estructurada, que parte de conocer las necesidades y estilos de aprendizaje del alumno. Este modelo se caracteriza por seguir un sistema de intervención que permite organizar el aula y orientar todos los procesos de enseñanza hacia las habilidades y capacidades presentes en las personas con autismo. Para estructurar el aula de manera adecuada, se deben de establecer límites claros y bien definidos, que permitan al alumnado identificar diferentes áreas, distinguiendo entre lugares, lo cual les permitirá establecer rutinas básicas imprescindibles para su día a día. El proceso de enseñanza tiene como eje vertebrador el alumno con TEA y no siempre contempla la visión de aula, lo que a priori contradice la opinión del equipo docente, aunque en la observación directa lo atestigua. En este sentido, sería muy importante valorar el impacto de las metodologías y modelos educativos en la configuración general del alumnado. Una de las características que se refleja del alumno es la necesidad de desarrollar la plasticidad cerebral, para lo que necesita tener experiencias distintas de aprendizaje. En este sentido, es evidente la necesidad de introducir otras metodologías que favorezcan un aprendizaje más creativo e interactivo con el mundo que le rodea, tanto a nivel natural como social.

En conclusión, este caso refleja la valoración positiva que hace la familia y el profesorado sobre el proceso de escolarización del alumno en un aula de 4º de EI en términos del bienestar que manifiesta el discente. De cara al futuro, con el objetivo de valorar si existe un proceso real de inclusión educativa, es necesario analizar si el bienestar va acompañado de procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo integral del estudiante y del resto de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud Marín, F. (2013). *Trastorno del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Pirámide.
- Alhozyel, E., Elbedour, L., Balaum, R., Meiri, G., Michaelovski, A., Dinstein, I., Davidovitch, N., Kerub, O. y Menashe, I. (2023). Association Between Early Developmental Milestones and Autism Spectrum Disorder. *Res Child Adolesc Psychopathol*, 51, 1.511-1.520. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01085-6>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, DSM-V-TR*. American Psychiatric Association.
- Baron-Cohen, S., Tsompanidis, A., Auyeung, B., Pohl, A., Nørgaard-Pedersen, B., Hougaard, D. M. y Cohen, A. (2020). Estrógenos fetais e autismo. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 24, 173-190.
- Brun, J.M., Olives, S. y Aixandri, N. (2018). Traballo en rede: a necesaria resposta asistencial á complexidade dos TEA. *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, 22, 23-32.
- Burms, J., Phung, R., Shayna, M., Hanlon-Dearman, A. y Ricci, A. (2023). Comorbidities Affecting Children with Autism Spectrum Disorder: A Retrospective Chart Review. *Children*, 10(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/children10081414>
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L. y Mestres, M. (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica. *Pediatría Integral*, XXII(2), 105.e1-105.e6. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2018-03/deteccion-precoz-del-trastorno-del-espectro-autista-durante-el-primer-ano-de-vida-en-la-consulta-pediatica/>
- Chawarska, K., Volkmar, F. y Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Medicine, Psychology: Annual review of psychology*, 56, 315-336. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070159>
- Cho, Y. (2023). The Impact of Young Children's Communication Skills on Social Competence: The Double Mediating Effect of Peer Play. *Korean Journal of Child Studies*, 44(2), 167-176. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2023.44.2.167>
- Dawson, G., Rieder, A.D. y Jonhson, M.H. (2023). Prediction of autism in infants: progress and challenges. *The Lancet. Neurology*, 22(3), 244-254. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(22\)00407-0](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(22)00407-0)
- Espín Jaime, J.C., Cerezo Navarro, M.V. y Espín Jaime, F. (2013). Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no es. *Anades de Pediatría Continuada*, 11(6), 333-341. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(13\)70155-0](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(13)70155-0)
- Falck-Ytter, T. y Bussu, G. (2023). The sensory-first account of autism, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105405>
- Fang, Y., Cui, Y., Yin, Z., Hou, M., Guo, P., Wang, H., Liu, N., Cai, C. y Wang, M. (2023). Comprehensive systematic review and meta-analysis of the association between common genetic variants and autism spectrum disorder. *Genes*, 887, 147.723. <https://doi.org/10.1016/j.gene.2023.147723>
- González de Rivera Romero, T. y Pantoja González, M. (2021). Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad: Historias de vida (EDITEA). *Risei Academic Journal*, 1(2), 4-19. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/10>
- Happé, F. y Frith, U. (2020). Revisión anual da investigación: Mirando cara atrás-cambios no concepto de autismo e implicacións para futuras investigacións. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 24, 139-172. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. Accesible en: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hertz-Picciotto, I., Schmidt, R.J. y Krakowiak, P. (2018). Understanding environmental contributions to autism: Causal concepts and the state of science. *Autism Research*, 11(4), 554-586. <https://doi.org/10.1002/aur.1938>
- Jiménez Casas, C.L. (2018). Arredor da educación e o autismo. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22, 33-48.

- Kazem, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13, 71-89. https://www.researchgate.net/publication/321302942_Los_estudios_de_caso_y_el_problema_de_la_seleccion_de_la_muestra_Aportes_del_sistema_de_matrices_de_datos
- Kilpatrick, S., Irwin, C. y Singh, K.K. (2023). Human pluripotent stem cell (hPSC) and organoid models of autism: opportunities and limitations. *Translational Psychiatry*, 13, 217. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02510-6>
- Lilley, R. (2014). Trading places: Autism Inclusion Disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813>
- Loubersac, J., Michelon, C., Ferrando, L., Picot, M-C. y Baghdadli, A. (2023). Predictors of an earlier diagnosis of Autism Spectrum Disorder in children and adolescents: a systematic review (1987–2017). *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 32, 375-393. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01792-9>
- Málaga, I., Blanco Lago, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V.A. y Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1,(1)), 4-9. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200003&ln
- Martínez, A.M.^a, Otero, A., Silva, A.J. y Tremo, M^a.T. (2018). Modelo educativo ASPANAES. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22, 73- 84.
- Matson, J.L. y Kozlowski, A.M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. CEPE.
- Montagut Asunción, M., Mas Romero, R.M., Fernández Andrés, M.I. y Pastor Cerezuela, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 42-54. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804>
- Morales-Hidalgo, P., Roige-Castellvi, J., Hernandez-Martinez, C., Voltas, N. y Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school-age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3.176-3.190. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M^a.G., Etchepareborda, M.G., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 3(50), 77-84.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnia Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia Journal of Inclusive Education*, 4(1), 72-95.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, J.H. y Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- Pantoja, M. y González, T. (2021). Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad. En R. Mancinas-Chávez (Coord.). *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (pp. 1.136-1.157). Egregius. idUS - Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030.
- Piven, J., Palmer, P., Jacobi, D. y Childress, D., (1997). Broader Autism Phenotype: Evidence from a family history study of multiple-incidence autism families. *American Journal of Psychiatry*, 154, 185-190. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.2.185>
- Querzani, A., Sirchia, F., Rustioni, G., Rossi, A., Orsini, A., Marseglia, G.L., Savasta, S., Chiapparini, L. y Foadelli, T. (2023). *KIRREL3*-related disorders: a case report confirming the radiological features and expanding the clinical spectrum to a less severe phenotype. *Italian Journal of Pediatrics*, 49. Article number 99. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01488-7>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.

- Rodríguez, A.Mª. (2018). Autismo: máis aló da educación. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22, 57-72.
- Saeed, A., Kouser, T., Ilyas, S., Rehan, Q. y Punjab, P. (2022). Impact Of Preschool Education On The Social And Communication Skills Of Primary School Students. *Webology*, 19(1), 7.186-7.199.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Valdés, M.G. y Díaz, F. (2019). Presentación. La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 53, 1-4.
- Van Lambalgen, M. y Smid, H. (2004). Reasoning patterns in autism: Rules and exceptions. In L. A. Perez Miranda y J. M. Larrazabal (Eds.). *Proceedings 8th international colloquium on cognitive science* (pp. 1-26). Kluwer.
- Vermeulen, P. (2020). Ceguera de contexto en el Trastorno del Espectro Autista: No usar el bosque para ver los árboles como árboles. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 24, 191-212.

Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares

Educational inclusion in Chile: the voices of teachers, middle leaders and school principals

Carolina Cuéllar Becerra¹, Claudia Godoy Orellana², Andrea Horn Kupfer³, Juan Pablo Queupil Quilamán⁴, Marcelo Nogués Bustamante⁵

¹ Universidad Católica Silva Henríquez ccuellar@ucsh.cl

² Universidad Católica Silva Henríquez cgodoyo@ucsh.cl

³ Universidad Católica Silva Henríquez ahorn@ucsh.cl

⁴ Universidad Católica Silva Henríquez jqueupil@ucsh.cl

⁵ Universidad Católica Silva Henríquez mnoguesb@ucsh.cl

Recibido: 1/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Carolina Cuéllar Becerra

Facultad de Educación

Universidad Católica Silva Henríquez

Gral. Jofré 462, Santiago

Región Metropolitana (Chile)

Resumen

La literatura internacional sobre inclusión educativa muestra una variedad paradigmática que ha dado lugar a abordajes diversos. En Chile, además, la influencia de determinados momentos sociopolíticos tensiona el desarrollo de la inclusión bajo el influjo de mandatos contradictorios de valoración de la diversidad, eficiencia y estandarización.

En este contexto, resulta esencial explorar cómo comprenden los actores escolares la inclusión educativa y perciben el trabajo de sus establecimientos en este ámbito. Para ello, el estudio aplicó una encuesta a 198 directivos, líderes medios y docentes de escuelas chilenas, realizando análisis estadísticos univariados y bivariados de los datos.

Los hallazgos revelan una comprensión de la inclusión arraigada en un enfoque de integración, centrado en estudiantes con necesidades educativas especiales y en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y que, en la práctica, se encuentra en tránsito a reconocer otros grupos en riesgo de exclusión, destacando la necesidad de articular las visiones entre diversos actores. Esto, en medio de barreras en términos de infraestructura, falta de formación y ausencia de apoyo de actores clave, todas condiciones necesarias para construir escuelas inclusivas y transformadoras. Las reflexiones de este estudio ofrecen aportaciones valiosas para enriquecer el debate global sobre la inclusión educativa en los contextos escolares.

Palabras clave

Inclusión Educativa, Sistema Educativo Chileno, Actores Educativos

Abstract

International literature on educational inclusion presents a paradigmatic variety that has led to diverse approaches. In Chile, the influence of certain sociopolitical moments further complicates the development of inclusion, shaped by contradictory mandates for valuing diversity, efficiency, and standardization.

In this context, it is essential to explore how school actors understand educational inclusion and perceive their institutions' work in this area. To this end, the study conducted a survey of 198 school administrators, middle leaders, and teachers in Chilean schools, performing univariate and bivariate statistical analyses of the data. The findings reveal an understanding of inclusion rooted in an integration approach, focused on students with special educational needs and those in socioeconomic vulnerability, and which, in practice, is transitioning to recognize other groups at risk of exclusion, highlighting the need to align perspectives among diverse actors. This unfolds amid barriers related to infrastructure, lack of training, and the absence of support from key stakeholders—all necessary conditions for building inclusive and transformative schools. The reflections in this study offer valuable contributions to enrich the global debate on educational inclusion in school contexts.

Key Words

Educational Inclusion, Chilean Educational System, Educational Actors

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Inclusión educativa: Perspectivas y tensiones

El concepto de inclusión educativa ha seguido una trayectoria caracterizada por una pluralidad de perspectivas que capturan los numerosos debates sobre su objeto y abordaje, lo que ha llevado a autores como Echeita (2006) a describirla como un término resbaladizo.

La inclusión, vista como la integración de estudiantes con diversas necesidades en aulas regulares, es una perspectiva que, si bien tuvo énfasis en la década de los 90 (UNESCO, 1994) y comienzos del 2000 (ONU, 2006), aún se aprecia fuertemente asentada en los sistemas educativos (Cruz, 2019). Desde esta aproximación, el foco de la inclusión son principalmente estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y/o en situación de discapacidad, a quienes se brindan apoyos específicos, adaptaciones curriculares, entre otros, sin alterar significativamente las estructuras educativas. En la literatura, esta perspectiva es denominada como moderada, al plantear objetivos modestos donde los principios inclusivos no disputan con los del déficit (García et al., 2013). Las críticas advierten que sus debilidades radican en la estigmatización de los sujetos de inclusión y en el mantenimiento del status quo, donde organización y currículum no son cuestionados (Ainscow y Miles, 2008).

Durante las últimas décadas, diversos autores proponen visionar una aproximación más radical (García, 2018), que abogue por una transformación más profunda de los sistemas educativos, donde la diversidad se considere un rasgo propio de los entornos escolares y no exclusivo de ciertos grupos. Así, la inclusión no solo implicaría abordar discriminaciones evidentes, sino reducir toda barrera –a nivel de cultura, políticas y/o prácticas– que limite la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes (Echeita, 2012; Ainscow et al., 2006; Ainscow et al., 2000). Esta visión trasciende la mera provisión de apoyos y ajustes, exigiendo un cambio estructural que garantice la equidad y el respeto por los derechos de todos los estudiantes.

El tránsito desde una perspectiva moderada de la inclusión hacia una radical representa un desafío considerable para los sistemas educativos. Generalmente, se observa que este cambio se inicia con una discusión en torno a quién es el sujeto de inclusión, trascendiendo del foco en estudiantes con NEE y en situación de discapacidad, para

reconocer nuevos grupos en riesgo de exclusión: pueblos originarios, personas migrantes y la comunidad LGBT, entre otros. Aunque este avance es significativo en términos de acceso, permanencia y participación, aún refleja una brecha para lograr una educación donde la diversidad sea considerada una riqueza.

A su vez, el camino hacia aproximaciones más complejas de la inclusión se puede dificultar, en parte, debido a que las políticas y prácticas a menudo están arraigadas en lógicas que favorecen la homogeneización, estandarización y el foco en el rendimiento académico, tensionando la adopción de principios inclusivos más radicales.

1.2. Inclusión educativa en Chile: Un reto persistente

En Chile, los propósitos de la inclusión educativa se han planteado bajo el influjo de determinados momentos sociopolíticos, que orientan el abordaje de las diversidades: dictadura militar, retorno a la democracia y redefinición democrática.

Durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), se impuso un modelo económico neoliberal que redujo la educación a lógicas de mercado, segregando el servicio educativo según capacidad económica de las familias. La educación se convirtió en un bien de consumo, debilitándose su utilidad para el desarrollo social del país (Román, 2021a). Esto generó condiciones de desigualdad que persisten hasta la actualidad.

Junto con el retorno a la democracia en los 90, y las primeras reformas en materia de inclusión educativa en los 2000, se prestó particular atención al desarrollo de políticas orientadas a subsanar las exclusiones más evidentes, como la vulnerabilidad socioeconómica (VSE) y las NEE (Iturra, 2019).

Así, la inclusión se materializa con la publicación de la Ley 20.248 (2008), que crea una subvención escolar preferencial destinada a establecimientos que atienden a estudiantes de mayor VSE; el Decreto 170 (2010), que establece un modelo de subvención basado en el diagnóstico de estudiantes con NEE, incentivando su integración en el sistema regular de educación; y el Decreto 83 (2015), que introduce adecuaciones curriculares para la atención de dicho grupo (Ossandón, 2022), entre otras políticas.

En el actual periodo de redefinición democrática, se abren espacios a las demandas de otros colectivos históricamente marginados, como minorías culturales y étnicas. La Ley de Inclusión Escolar (LIE, 2015) ha sido uno de los avances más significativos en esta materia, introduciendo por primera vez el concepto de inclusión, aunque sin definirlo claramente (Iturra, 2019).

La falta de claridad conceptual ha afectado el pleno reconocimiento y la participación de las diversidades culturales, pues los actores educativos continúan asociando la ley, principalmente, a la atención de estudiantes con NEE. Para Rojas et. al. (2021), esto se ve reforzado por una tradición legislativa volcada en “entender la diversidad como un proceso de agregación de niños diferentes o que no responden a los patrones convencionales de la escuela, más que en el reconocimiento de las múltiples identidades socioculturales de los sujetos” (p. 9).

Como se aprecia, el abordaje de la inclusión en el sistema educativo chileno se ha sustentado en aproximaciones ambivalentes, lo que ha derivado en la incoherencia entre políticas y prácticas en esta materia. Se hace necesario generar condiciones y capacidades que consoliden el compromiso con la valoración de la diversidad y eliminación de toda forma de exclusión en las escuelas. En ello, los actores escolares cobran especial protagonismo en hacer de sus comunidades “un lugar de encuentro entre los y las

estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley 20.845, Art. 1º, numeral 1, letra k).

1.3. Directivos, líderes medios y docentes en el desafío de la inclusión educativa

La literatura enfatiza que, para identificar y superar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, se requiere de enfoques colaborativos. Así, para Ainscow et al. (2000) el compromiso de todos los actores escolares –estudiantes, familias, directivos, docentes y personal de apoyo– es esencial para transformar las prácticas educativas y crear escuelas inclusivas.

En Chile, la política educativa se ha alineado con esta visión. Diversos documentos oficiales, tales como las orientaciones para la inclusión de estudiantes LGBT (MINEDUC, 2023) y extranjeros (MINEDUC, 2024, 2017), y aquellas que promueven la construcción de escuelas inclusivas (MINEDUC, 2016), destacan que la inclusión es tarea de las comunidades educativas en su conjunto.

Pese a ello, la evidencia demuestra que el impacto de la Nueva Gestión Pública ha contribuido a la burocratización de la inclusión en el país, dificultando la acción colegiada de la comunidad educativa y una comprensión más profunda de esta noción (Valdés et al., 2023). La implementación de políticas centradas en rendición de cuentas, estándares y resultados ha decantado en un enfoque más administrativo y de responsabilización individual, limitando la capacidad de los actores escolares para trabajar de manera conjunta y flexible en la eliminación de barreras para abordar la diversidad.

Entre estos actores, la política educativa asigna un rol clave en la promoción de la inclusión a directores y jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) dada su responsabilidad en la conducción de las escuelas. Específicamente, les convoca a modelar activamente una cultura escolar inclusiva, asegurando condiciones y desarrollando capacidades profesionales. Con ese fin, a los directores se les exige responder al requerimiento normativo de elaborar e implementar planes de inclusión, por los cuales deben rendir cuentas de manera unipersonal (MINEDUC, 2016).

Entre la incipiente evidencia que existe respecto de la labor directiva en este ámbito, hay hallazgos que sostienen que la sobrecarga de tareas administrativas y financieras, así como el monitoreo constante de actividades, son obstáculos para que estos profesionales dediquen tiempo a impulsar la reflexión colaborativa en torno a la inclusión y la atención de la diversidad (Valdés y Fardella, 2024).

Junto con ello, otros actores educativos también adquieren centralidad en la inclusión, como son los líderes medios: inspectores generales, jefes de departamento, coordinadores de ciclo, encargados de convivencia, etc. Éstos actúan como eslabón entre directivos y docentes, siendo reconocidos en la literatura nacional por su relevancia en los procesos de mejoramiento (Cortez y Zoro, 2016). De este grupo, cabe destacar el papel del coordinador del Programa de Integración Escolar (PIE), a quien la política atribuye la misión de contribuir a la operacionalización de dicha estrategia en las escuelas, promoviendo un cambio de enfoque desde el déficit hacia la eliminación de barreras, y un trabajo colaborativo en la gestión pedagógica (MINEDUC, 2016).

A pesar de la escasa investigación sobre liderazgos medios en la inclusión, Valdés y Pérez (2023) reportan que estos actores se autoperciben como cruciales en el fomento de la participación y el aprendizaje, así como también en la atención de la diversidad.

Empero, ven obstaculizada su labor por la dificultad de sus comunidades para entender que la inclusión involucra a todos, el desconocimiento y la resistencia al cambio, y las limitaciones en la autonomía de las escuelas para gestionar recursos para la inclusión.

Los docentes son quienes mayor protagonismo adquieren en los procesos pedagógicos inclusivos (Benavides et al., 2021). En esta línea, los actuales estándares para la profesión docente en Chile destacan como aspectos esenciales de su competencia profesional, la creación de un ambiente de aula inclusivo, la implementación de estrategias de enseñanza que atiendan a diferencias individuales, y el desarrollo de actividades inclusivas y desafiantes que logren aprendizajes profundos (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Sin embargo, son consistentes los estudios donde los docentes manifiestan no contar con capacidades ni recursos suficientes para llevar a cabo su labor en este ámbito (Benavides et al., 2021; Castillo, 2021), a la vez que ven constreñida su creatividad y flexibilidad pedagógica ante la presión de evaluaciones estandarizadas y la cobertura curricular (Cárdenas et al., 2023). Además, la evidencia muestra que, desde la formación inicial, las propuestas curriculares no han avanzado lo necesario en el desarrollo de competencias para una enseñanza inclusiva (Herrera-Seda et. al, 2021) y sigue predominando una visión reduccionista centrada en la atención de estudiantes con NEE desde un enfoque de integración escolar (UNESCO, 2018; Castillo, 2021).

Considerar la participación de directivos escolares, líderes medios y docentes en el desafío que reviste la inclusión educativa en Chile, no solo permite reconocer que en las escuelas diversos actores están implicados en ella, visión alineada con las nuevas formas de comprender la distribución del liderazgo en las escuelas (Spillane, 2005), sino también contribuye al tránsito hacia una perspectiva más compleja de dicha noción y a la reconexión con un sentido de comunidad, propio de la educación.

2. PROBLEMATIZACIÓN

En el plano internacional, los antecedentes presentados permiten dar cuenta de que la noción de inclusión educativa ha transitado por diversidad de enfoques, desde perspectivas que focalizan ciertos grupos de estudiantes, sin desafiar los modelos educativos imperantes, hasta aproximaciones que defienden una transformación completa de las estructuras de los sistemas escolares. En Chile, el abordaje de la inclusión educativa además ha evolucionado bajo la influencia de momentos sociopolíticos como la dictadura, el retorno a la democracia y su actual redefinición, que delimitan un marco político-normativo con principios diversos que, a menudo, entran en tensión.

En este escenario, conocer las comprensiones de los agentes escolares respecto de su noción de inclusión educativa y del trabajo que realizan sus establecimientos en este ámbito emerge como un relevante aporte para sondear la inclusión en Chile. Si bien se han conducido esfuerzos investigadores en esta línea, se aprecia que éstos son escasos y se han limitado a recoger de forma aislada la visión y experiencia de docentes, y, en mucha menor medida, de directores. Son casi nulas las investigaciones que amplían el foco a más actores.

El objetivo de este estudio, entonces, es explorar cómo directivos, líderes medios y docentes comprenden el concepto de inclusión y perciben su dimensión procedimental en sus establecimientos escolares. Los hallazgos y reflexiones de este estudio ofrecen

aportaciones valiosas para enriquecer el debate global sobre la inclusión educativa en los contextos escolares.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

En función del propósito del estudio, se optó por un diseño cuantitativo descriptivo (Ramos-Galarza, 2020), facilitando la generación de datos sistematizados, cuantificables y comparables; útiles para identificar tendencias, patrones y tensiones respecto del concepto de inclusión y su dimensión procedimental en establecimientos escolares, desde la voz de los actores educativos.

3.2. Técnicas de producción y análisis de información

Para recoger la información, el equipo de investigación diseñó una encuesta de percepción autoaplicada, dirigida a directivos, líderes medios y docentes de establecimientos escolares chilenos. Ésta fue validada por juicio de expertos, convocando a investigadores en la materia y agentes escolares.

El instrumento contenía cuatro dimensiones y 27 preguntas. Con el fin de responder al objetivo de este estudio, se seleccionaron las subdimensiones y variables detalladas en la Tabla 1:

Subdimensión	Variables	Descripción
Caracterización	Región, Sexo, Dependencia del establecimiento, Experiencia laboral y Cargo.	Composición sociodemográfica de los encuestados y de las condiciones en las que ejercen su rol en los establecimientos.
Definición de inclusión (abierta)	Noción de inclusión, fuentes de dónde se extraen nociones de inclusión educativa.	Definición de inclusión educativa de los actores y fuentes de dónde extraen dichas nociones, a fin de contextualizar las preguntas siguientes y promover respuestas más reflexivas.
Implementación de la inclusión	Proyecto Educativo Institucional inclusivo (PEI).	Sello inclusivo plasmado en PEI.
	Plan de Inclusión.	Conocimiento de los encuestados sobre el plan de inclusión de sus establecimientos y encargados de abordarlo.
	Sujetos foco de las acciones inclusivas.	Grupo(s) prioritarios en las acciones de inclusión que realizan los establecimientos y el grado de modificación en los últimos cinco años del trabajo pedagógico, psicosocial y de convivencia para cada uno.
Barreras para la inclusión	Preparación profesional e institucional para el abordaje de la inclusión.	Grado de preparación profesional e institucional para contribuir a la inclusión de diversidades.
	Existencia de dificultades o barreras para la inclusión educativa en su establecimiento; principales dificultades o barreras que enfrenta su establecimiento para la inclusión educativa; y razón(es) por la(s) que su establecimiento no presenta dificultades o barreras para la inclusión.	Tipos de barreras percibidas para la inclusión en los establecimientos escolares y razones por las cuales existen establecimientos sin dificultades para la inclusión.

Tabla 1. Categorías de indagación del estudio

El instrumento estuvo disponible en la plataforma *SurveyMonkey* durante un semestre. Inicialmente, la difusión en las escuelas contempló el contacto con directores vía *e-mail* para invitarles a participar voluntariamente y solicitar permiso para acceder al resto de los actores interesados. Posteriormente y con el fin de aumentar la muestra, se ampliaron los canales de difusión a través del uso de redes sociales.

Se realizaron análisis estadísticos univariados y bivariados en el software RStudio versión 4.3.0, que permitieron describir la distribución de cada variable individualmente y explorar las relaciones entre ellas. En el caso de las respuestas abiertas, éstas fueron codificadas y categorizadas utilizando el software Atlas.ti versión 24, siguiendo un enfoque inductivo e identificando categorías emergentes a partir de las nociones de inclusión de los encuestados. Las categorías resultantes permitieron encuadrar interpretativamente el análisis cuantitativo.

3.3. Caracterización de la muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico genérico (Hernández-Sampieri et al., 2014), invitando a responder la encuesta a directivos: directores y jefes de UTP; líderes medios: inspectores generales, encargados de convivencia y coordinadores PIE; y docentes.

La muestra la conformaron 198 profesionales, con una distribución de cargos relativamente homogénea. En cuanto al sexo, se aprecia el predominio de mujeres en los tres cargos, especialmente entre el profesorado (Tabla 2).

Cargo	Sexo		Total
	Fem	Masc	
Directivos	41 (28%)	20 (38%)	61 (31%)
Docentes	50 (34%)	19 (36%)	69 (35%)
Líderes Medios	55 (34%)	13 (25%)	68 (34%)
Total	146 (100%)	52 (100%)	198 (100%)

Tabla 2. Distribución de cargos agrupados según sexo

En cuanto a la experiencia en el sistema educativo, el 69% de encuestados posee más de 10 años, mientras que solo un 5% tiene menos de 5. Son los directivos quienes muestran mayor experiencia laboral.

Respecto de la ubicación geográfica de los establecimientos donde se desempeñan los encuestados, el 72% se concentra en la macrozona¹ Centro, el 16% en la Sur y un 5% en la Norte. En relación con la dependencia², el 48% de los establecimientos son públicos (municipales y SLEP); el 32% particulares subvencionados (incluyéndose un Centro de Administración Delegada [CAD]); y el 4% privados.

3.4. Consideraciones éticas

La investigación fue aprobada por el comité de ética de la institución patrocinante, asegurando el cumplimiento de los principios éticos correspondientes. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, mediante el cual se garantizó la confidencialidad y anonimización de los datos recabados.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en tres ejes: 1) inclusión educativa según los actores escolares, 2) implementación de la inclusión educativa, y 3) barreras para la inclusión educativa. Mientras el primer eje se relaciona con la dimensión conceptual de la inclusión educativa, los dos restantes aluden a la procedimental.

4.1. Inclusión educativa según los actores escolares

Se solicitó a los encuestados, expresar en sus palabras qué significa para ellos inclusión educativa. Al codificar las respuestas, se identificaron transversalmente cinco nociones predominantes alusivas a: “garantía de acceso y permanencia” (41 menciones), “no discriminación” (38), “igualdad de oportunidades” (33), “educación de calidad” (31) y “enfoque de derechos” (26). Otras menos referidas aluden a: “foco en los aprendizajes” (23), “atención a características individuales” (21), “eliminación de barreras” (21) y “participación” (20). Nociones vinculadas a “respeto” (18), “valoración” (18), “atención integral” (16), “aceptación” (15), “reconocimiento” (11) e “integración de la diversidad” (10) fueron aún menos mencionadas. Las nociones con mayor co-ocurrencia son “garantía de acceso y permanencia” con “educación de calidad” (15), seguida de “educación de calidad” con “enfoque de derechos” (9).

Las fuentes de dónde los encuestados declaran extraer estas nociones, muestran disimilitudes según cargo (Figura 1). Así, directivos y líderes medios señalan sustentar sus nociones, principalmente, en las “políticas y normativas nacionales”, mientras que los docentes utilizan como fuente primaria la “formación continua”. Para los tres cargos, la fuente menos utilizada son las “orientaciones y/o lineamientos del sostenedor”. Analizado por tipo de fuente, la “experiencia cotidiana” es más destacada por líderes medios que por el resto de los cargos, mientras que los “valores personales” son más revelados por docentes y las “conversaciones en torno al PEI” por directivos.

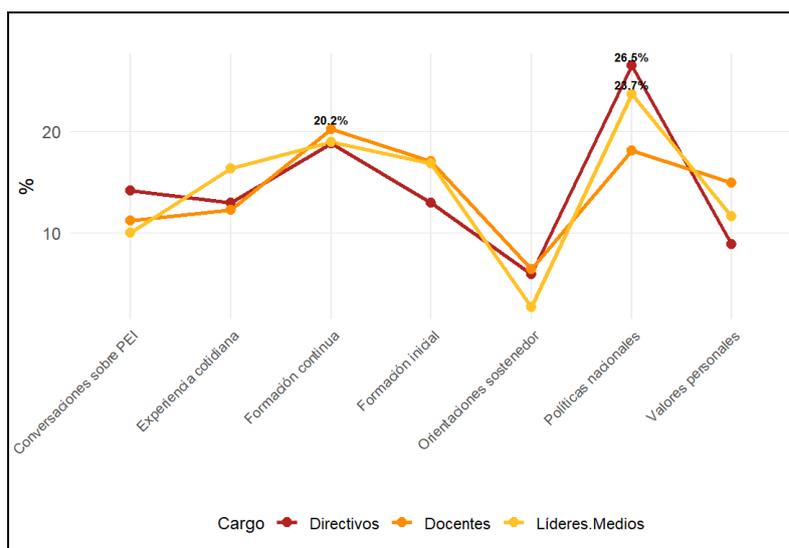


Figura 1. Fuentes de definiciones de inclusión educativa

4.2. Implementación de la inclusión educativa

A pesar de que un 90% de encuestados declara que sus establecimientos educativos se definen como inclusivos en sus proyectos educativos, un 16% de estos profesionales manifiesta desconocer el plan de inclusión de su propia institución, de los cuales, casi la mitad son docentes (48%). Cabe mencionar que, a medida que los cargos aumentan en jerarquía, el nivel de desconocimiento disminuye hasta un 7% para directivos.

Respecto de quiénes son los encargados de abordar el plan de inclusión en las escuelas (Figura 2), los encuestados pudieron seleccionar múltiples opciones para identificar a todos los involucrados. Del conjunto de líderes medios, los Coordinadores PIE emergen como los primeros interpelados para ese fin, seguidos de los encargados de convivencia. En tercer y cuarto lugar, aparecen directores y jefes de UTP, respectivamente.

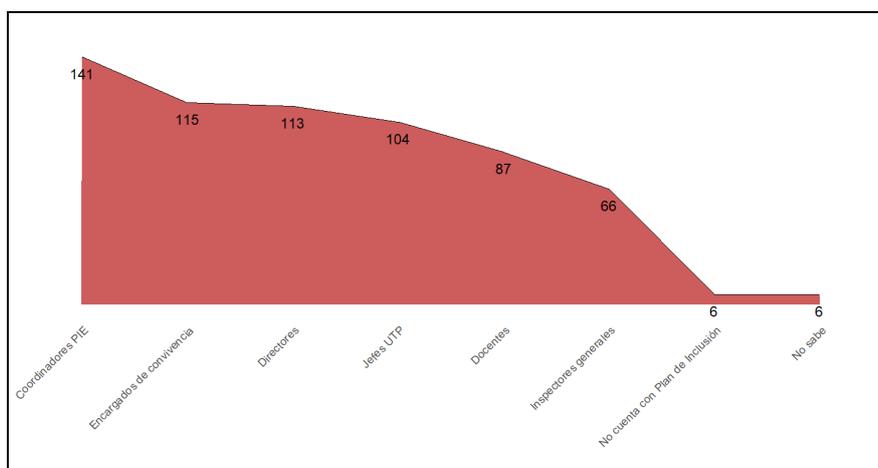


Figura 2. Actores encargados de abordar el plan de inclusión en las escuelas

Además, el estudio solicitó a los encuestados seleccionar todos aquellos grupos de estudiantes (revelados por la política educativa) en que se focalizan las acciones inclusivas que realiza su establecimiento. Así, es posible observar que dichas acciones se centran principalmente en estudiantes con NEE (171 menciones), sucedidas por aquellos en situación de VSE (108) y estudiantes extranjeros (94). En menor medida, se concentran en estudiantes LGBT (87) y pertenecientes a pueblos originarios (48). Conviene precisar que 39 encuestados indicaron que su establecimiento no prioriza a ningún grupo específico.

Asimismo, se les consultó cuánto se ha modificado en los últimos cinco años el trabajo de su establecimiento en los ámbitos psicosocial, pedagógico y de convivencia para la inclusión de los grupos de estudiantes enunciados.

En cuanto a dependencias (Figura 3), se observa que en todas ellas los encuestados señalan que sus establecimientos han ajustado “bastante” el trabajo en los tres ámbitos para atender a estudiantes con NEE. Sin embargo, en establecimientos públicos y particulares subvencionados se han realizado “bastantes” cambios en los tres ámbitos para atender a estudiantes en situación de VSE (por ejemplo, en los públicos, 61% en el ámbito de convivencia, 59% en el ámbito pedagógico y 61% en el ámbito psicosocial), mientras que en establecimientos particulares, los cambios se han producido para atender a estudiantes LGBT (14% en el ámbito de convivencia, 29% en el ámbito pedagógico y 43% en el ámbito psicosocial).

En contraste, se evidencia que, en el conjunto de dependencias, el trabajo de los establecimientos para la inclusión de estudiantes de pueblos originarios en ningún ámbito ha experimentado grandes modificaciones, situación especialmente crítica en la esfera pedagógica de establecimientos subvencionados, donde las respuestas que declaran no realizar modificaciones para este grupo alcanzan el 33%.

En general, se aprecia que las instituciones públicas son las que más modificaciones han llevado a cabo en su trabajo para la inclusión de todos los grupos de estudiantes y en todos los ámbitos.

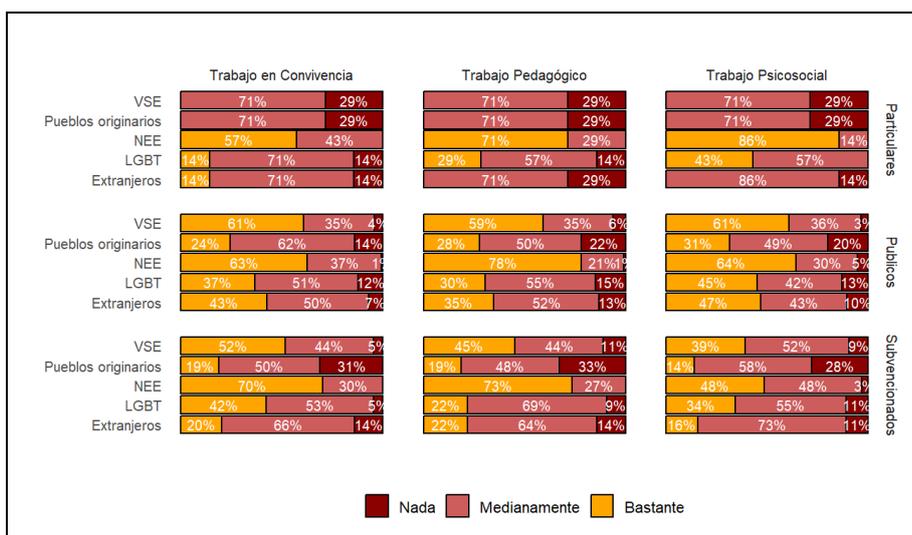


Figura 3. Modificación en los últimos cinco años del trabajo en inclusión por dependencia

Al realizar un análisis por cargo (Figura 4), todos convergen en que el trabajo de sus establecimientos para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE ha experimentado “bastantes” modificaciones en los tres ámbitos. También coinciden en que el trabajo que se ha ajustado en menor medida, en todos los ámbitos, es aquel dirigido a la inclusión de estudiantes de pueblos originarios.

Cabe destacar que son los directivos quienes perciben un mayor grado de modificación en el trabajo de sus establecimientos, en todos los ámbitos y para todos los grupos de estudiantes.

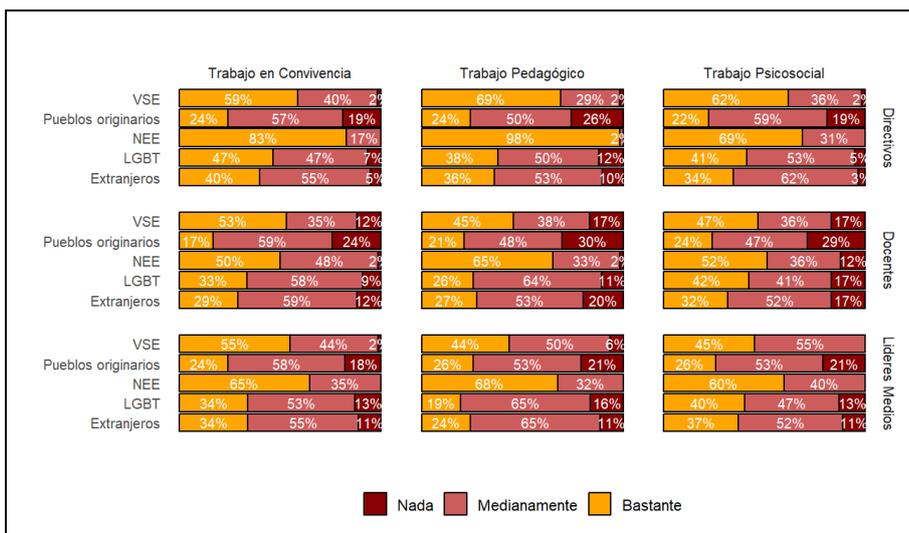


Figura 4. Modificación en los últimos cinco años del trabajo en inclusión por cargo

En relación con el grado de preparación de los actores para contribuir a la inclusión de los distintos grupos de estudiantes (Figura 5), se evidencia que todos los cargos declaran sentirse más preparados para incluir a estudiantes en situación de VSE, con una mayor concentración de respuestas en la categoría “bastante”, a excepción de los inspectores generales, cuyas respuestas se congregan en la categoría “medianamente”.

En orden decreciente, coordinadores PIE, directores y jefes de UTP se declaran mayoritariamente preparados para contribuir a la inclusión de estudiantes con NEE, mientras que son los encargados de convivencia los que se consideran con más preparación para incluir a estudiantes de pueblos originarios y LGBT, en comparación con el resto de los cargos.

En el caso de los docentes, se observa más presencia de encuestados que declaran sentirse “nada” preparados para todos los grupos, mostrando una distribución más heterogénea respecto del resto.

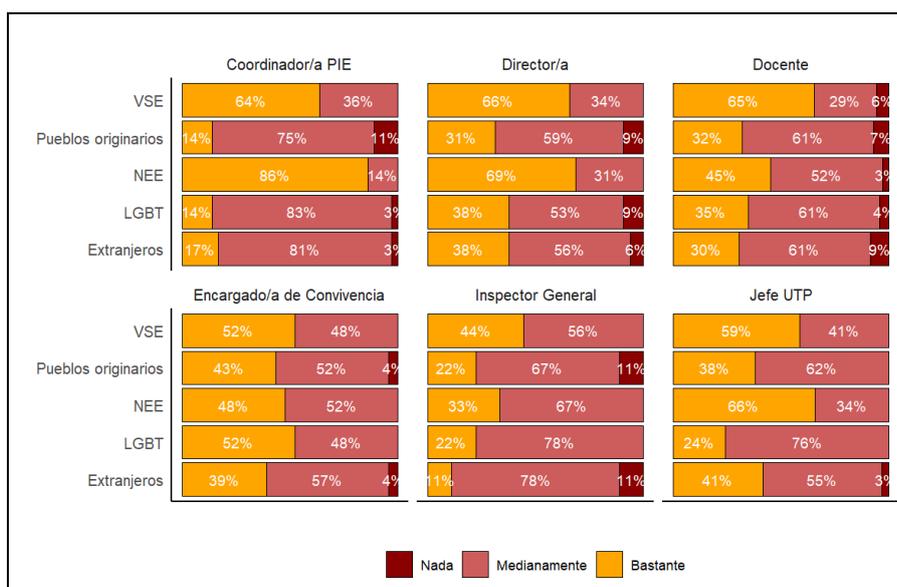


Figura 5. Preparación profesional para contribuir a la inclusión por cargo

A nivel de preparación de los establecimientos analizado por cargo (Figura 6), los directivos perciben que sus instituciones están más preparadas para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE, mientras reportan menor grado de preparación para la inclusión de pueblos originarios. Líderes medios y docentes siguen una tendencia similar, aunque con más respuestas en la categoría “nada” preparados en el caso de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Asimismo, presentan más respuestas en “bastante” para atender a población LGBT que directivos.

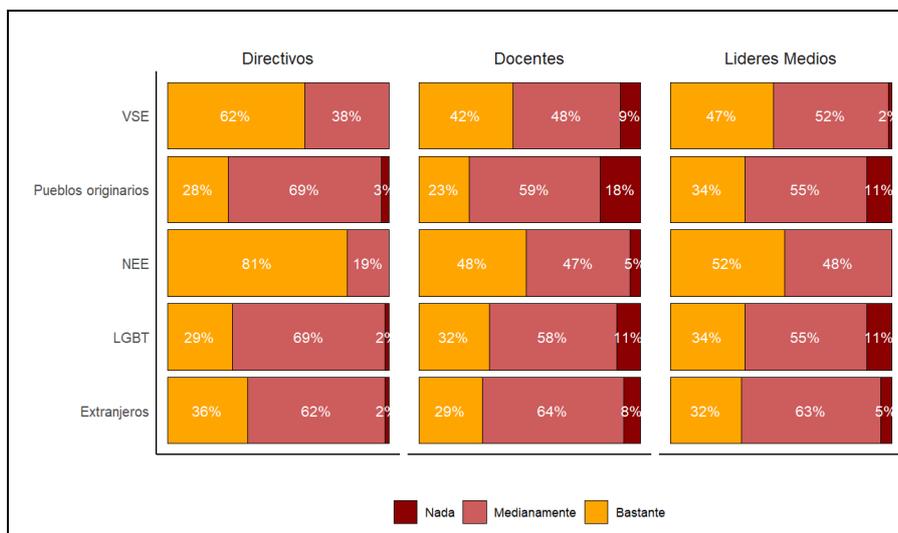


Figura 6. Preparación de su establecimiento para la inclusión por cargo

Al realizar el análisis por dependencia (Figura 7), se observa que son los establecimientos particulares los que presentan menor grado de preparación para atender a todos los grupos, especialmente a estudiantes en situación de VSE y pertenecientes a pueblos originarios, con ausencia de respuestas en categoría “bastante”. De igual forma, son los particulares subvencionados los que presentan mayores niveles de preparación para aportar a la inclusión de estudiantes con NEE y LGBT. Los establecimientos públicos destacan con mayor nivel de preparación para la atención de estudiantes de pueblos originarios y extranjeros, en comparación con otras dependencias.

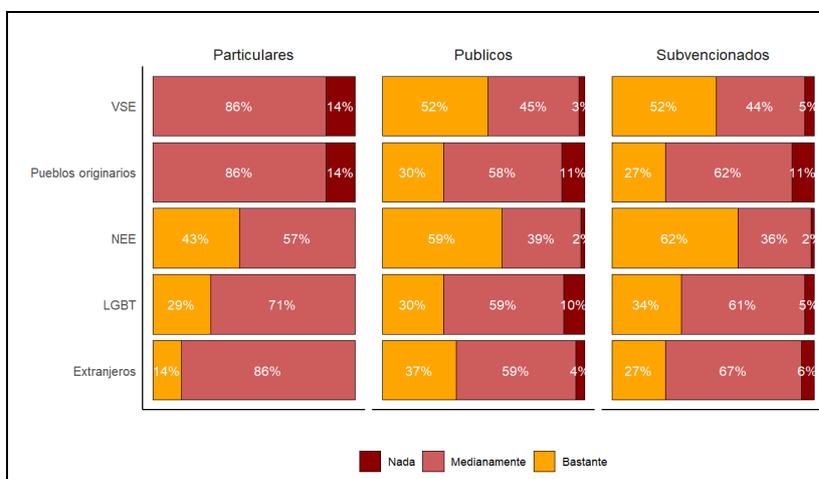


Figura 7. Preparación de su establecimiento para la inclusión por dependencia

4.3. Barreras para la inclusión educativa

Al consultar a los encuestados sobre si identifican o no barreras para la inclusión en sus establecimientos (Tabla 3), se encontraron diferencias significativas según el cargo. Un 71% de docentes y líderes medios declaran percibir la existencia de barreras, sobre un 43% de directivos. La prueba chi-cuadrado confirma que directivos tienden a percibir menos barreras que otros cargos, no encontrándose diferencias significativas entre docentes y líderes medios.

¿Identifica barreras?	Directivos	Docentes	Líderes medios	Total
No	35 (57%)	20 (29%)	20 (29%)	75 (38%)
Sí	26 (43%)	49 (71%)	48 (71%)	123 (62%)
Total	61 (100%)	69 (100%)	68 (100%)	198 (100%)

Tabla 3. Percepción de existencia de barreras para la inclusión

Analizado por sexo, las mujeres (66,4%) tienden a identificar más barreras para la inclusión que los hombres (50%). La prueba Fisher mostró que tienen casi el doble de probabilidades de identificar barreras para la inclusión que los hombres (*odds ratio* = 1,97, $p = 0,0456$), y aumentan al triple cuando ejercen un cargo de liderazgo medio (*odds ratio* = 3,68, $p = 0,0445$). Entre docentes y directivos, la diferencia por sexo no resultó significativa. Tampoco se encontraron diferencias significativas por dependencia educativa ni por tiempo de experiencia en educación de los encuestados.

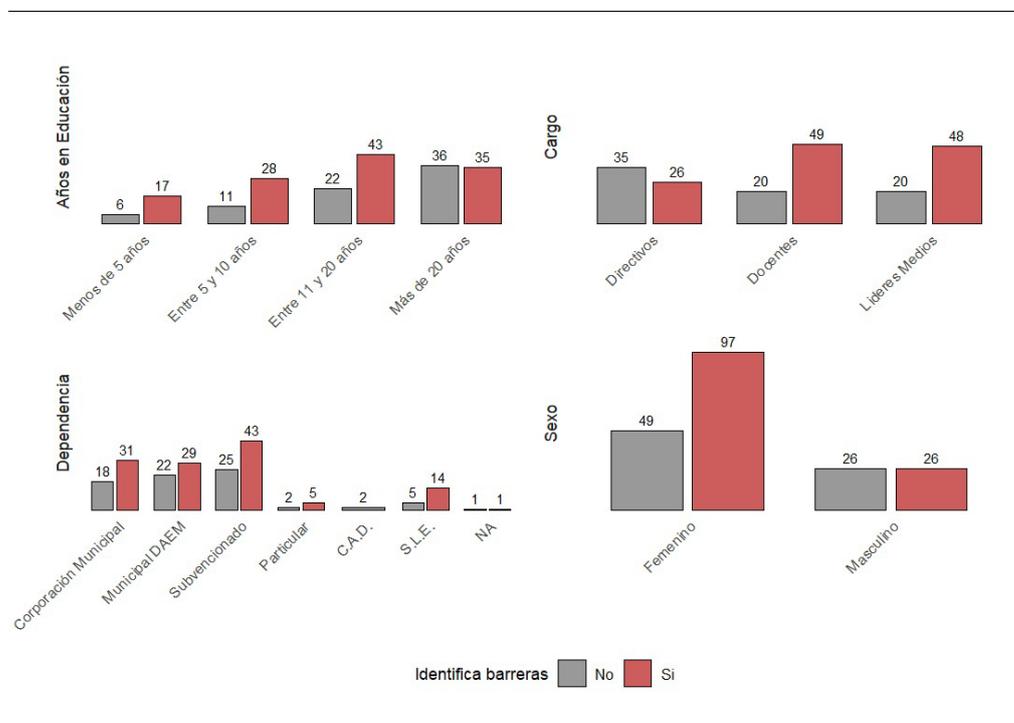


Figura 8. Existencia de barreras para la inclusión por variables de caracterización

A quienes señalaron la existencia de barreras para la inclusión, se les solicitó precisarlas. Entre las más frecuentes, destacan la insuficiencia de recursos económicos y/o infraestructura (78 menciones), la falta de formación docente (67) y el apoyo insuficiente de los apoderados (65), observándose estas limitaciones en proporciones similares en líderes medios y docentes. En contraste, las barreras menos mencionadas a nivel general incluyen la falta de apoyo por parte de docentes (12) y directivos (16).

El detalle por cargo (Figura 9) muestra que los directivos identifican la falta de formación docente (17) como principal barrera, seguida de su alta carga administrativa (15). Por otro lado, líderes medios y docentes coinciden en que la principal barrera corresponde a la insuficiencia de recursos económicos y/o infraestructura (33 y 35 menciones respectivamente). Sin embargo, entre los líderes medios, la segunda barrera más mencionada es la falta de apoyo de los apoderados (28), mientras que para los docentes es su falta de formación (28) y la falta de personal especialista (28).

Adicionalmente, los líderes medios destacan, más que otros cargos, el absentismo docente y la falta de apoyo del sostenedor como dificultades para la inclusión. En el caso de los directivos, cabe señalar que casi no perciben la ausencia de lineamientos inclusivos (2) ni la falta de su formación (9) como barreras significativas para la inclusión, a diferencia de líderes medios (10 y 16) y docentes (17 y 23).

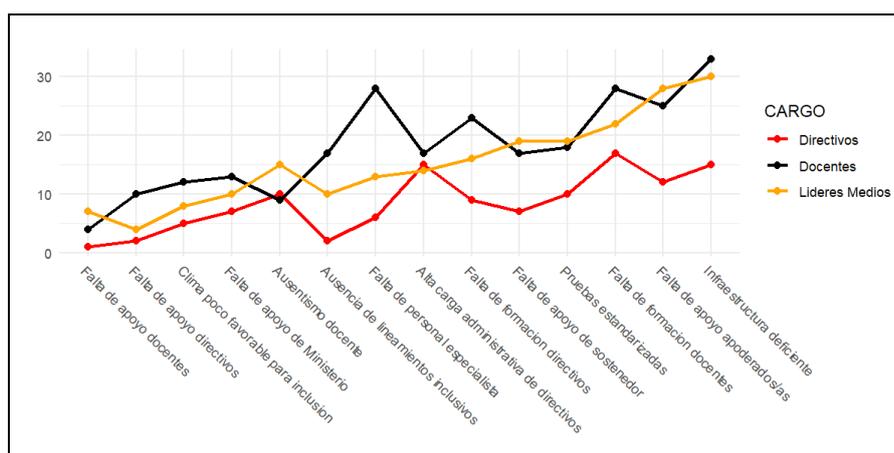


Figura 9. Barreras identificadas para la inclusión según cargo

Por último, a los 75 encuestados que declararon no visualizar barreras para la inclusión en sus establecimientos se les solicitó identificar las razones que explicarían dicha afirmación (Figura 10). Así, pudieron seleccionar múltiples opciones, destacándose un PEI inclusivo (56 menciones), un clima o convivencia escolar favorable para la inclusión (49) y el apoyo de la comunidad educativa (34) como las razones más mencionadas.

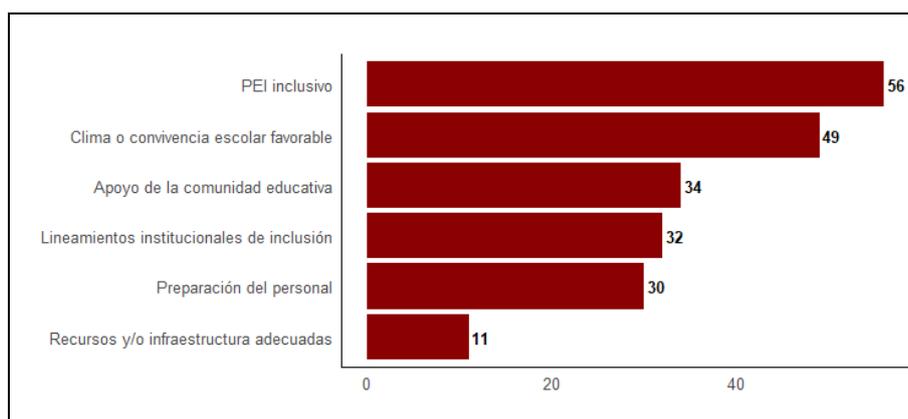


Figura 10. Elementos que explican la ausencia de barreras para la inclusión

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio exploró cómo directivos, líderes medios y docentes comprenden el concepto de inclusión educativa y perciben su dimensión procedimental en los establecimientos donde se desempeñan, en el interior de un sistema caracterizado por tensiones dadas la coexistencia de políticas sustentadas en diversas aproximaciones de inclusión y una cultura de rendición de cuentas, eficiencia y competencia. Los resultados revelan que, a pesar de los avances normativos encaminados a ampliar la noción de inclusión y promover culturas que valoren la diversidad en las escuelas, en la práctica, la inclusión tiende a comprenderse e implementarse bajo perspectivas *moderadas*, que focalizan su atención en estudiantes con NEE y VSE.

En primer lugar, se evidenció cómo la inclusión educativa es conceptualizada mayoritariamente como el *derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad sin discriminación y con igualdad de oportunidades*. Si bien algunos encuestados ponen el foco en los aprendizajes, la atención a las características individuales, la eliminación de barreras y la participación como aspectos esenciales en sus definiciones, son escasos los elementos asociados a una perspectiva más *radical* de inclusión educativa, donde se visualice la diversidad como un rasgo inherente a las comunidades escolares, tal como indica la literatura internacional (García et al., 2013).

Así, es posible concluir que las conceptualizaciones de los encuestados se sustentan en las definiciones que las políticas educativas han venido impulsado sucesivamente y que, además, constituyen la principal fuente de dónde gran parte de los actores declararon extraer sus nociones.

En segundo lugar, se observa que, pese a que las políticas educativas actuales han ampliado la visión respecto de quiénes son considerados sujetos de inclusión, trascendiendo del tradicional foco en la atención de estudiantes con NEE y en situación de VSE, orientando a las comunidades sobre cómo incluir a quienes pertenecen a la población migrante, LGBT y pueblos originarios, se constata cómo en las voces de los actores consultados, esto no está logrado a cabalidad.

Aunque la misma clasificación de riesgos de exclusión podría reforzar la estigmatización de estos grupos, limitando las respuestas educativas a la diversidad, ampliar el foco de las acciones inclusivas más allá de las NEE y las VSE constituye un

avance en materia de inclusión educativa, sentando precedentes respecto de cómo abordar diversidades en constante dinamismo y complejización.

También se constató que, en los últimos cinco años, los establecimientos no han logrado modificar sustancialmente el trabajo psicosocial, pedagógico y de convivencia para la inclusión de estudiantes extranjeros, LGBT y pertenecientes a pueblos originarios; siendo especialmente crítica la situación para estos últimos en instituciones particulares subvencionadas.

Lo anterior concuerda con estudios que evidencian la brecha de reconocimiento hacia las necesidades de estudiantes LGBT, tanto a nivel curricular como en convivencia escolar (Rojas et al., 2019). Del mismo modo, Román (2021b) revela que los estudiantes migrantes experimentan dificultades en su inclusión, especialmente en el ámbito pedagógico, donde se identifican representaciones orientadas a la discriminación y exclusión, y la falta de herramientas para construir una cultura inclusiva, superando el enfoque de integración escolar.

Para los estudiantes de pueblos originarios, diversos estudios señalan cómo en la última década la educación intercultural bilingüe (EIB) ha promovido una identidad indígena estereotipada, favoreciendo los saberes occidentales por encima de los indígenas (Lohndorf, 2021).

Además, en establecimientos privados se observa que la modificación del trabajo para la inclusión es muy escasa en términos de responder a las necesidades de estudiantes de pueblos originarios y en situación de VSE, constatando un problema de segregación estructural ya identificado por estudios previos: a este tipo de establecimientos solo pueden acceder aquellas familias que pueden financiar la educación de sus hijos, mientras que el porcentaje de personas indígenas en situación de pobreza es muy superior al de personas no-indígenas al “provenir de familias de menores ingresos y cuyos padres tienen menores niveles educacionales” (Webb et. al., 2017, p. 282).

A lo anterior, se añade la falta de preparación para contribuir a la inclusión de estudiantes extranjeros, LGBT y de pueblos originarios. La voz de los actores reveló cómo, tanto a nivel profesional como institucional, estarían más capacitados para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE. Con todo, destaca que los establecimientos públicos tendrían un mayor nivel de preparación para responder educativamente a las necesidades de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y extranjeros.

Ainscow (2001) plantea que la creación de contextos que puedan llegar a todos los estudiantes se sustenta, entre otros aspectos, en comenzar desde las prácticas y conocimientos previos. De esta forma, en Chile esto se observaría como un desafío complejo en tanto no se logre avanzar, al menos, en términos de ampliar el foco de las acciones inclusivas a nuevos grupos en riesgo de exclusión, desarrollando capacidades profesionales e institucionales para ello.

Por otra parte, si bien la mayoría de los establecimientos tiene un sello inclusivo según los encuestados, se identificó también que casi la mitad de docentes no conocen los planes de inclusión de sus instituciones, pese a que su implementación es obligatoria (Ley 20.845, 2015). Además, estos planes deben articularse en la planificación estratégica con el objeto de potenciar el desarrollo personal y social de todos los estudiantes (MINEDUC, 2019).

Considerando que son estos actores quienes están en más estrecha interacción con el estudiantado y su diversidad, resulta preocupante observar que muchos de ellos no estén en conocimiento de los lineamientos institucionales en materia de inclusión educativa y

cómo éstos se operacionalizan, a la vez que son parte de los actores menos asociados, según los encuestados, al abordaje de estos.

Los docentes, además, enfrentan diversos obstáculos en su trabajo con la diversidad, derivados de presiones curriculares y evaluaciones estandarizadas que restringen su capacidad de flexibilizar y diversificar sus prácticas de enseñanza y evaluación. Si bien se reconoce su centralidad en cuanto a transformar el aula en un lugar de encuentro entre diversidades, muchos declaran carecer de la formación adecuada para ese fin.

Por su parte, los coordinadores PIE, quienes sí fueron identificados como principales responsables de abordar los planes de inclusión en las escuelas, seguidos de los encargados de convivencia escolar, correrían el riesgo de ser considerados como “únicos responsables de gestionar un trabajo colaborativo e inclusivo” como ocurre en general con los líderes medios (Valdés y Pérez, 2023, p. 32), diluyendo la responsabilidad y participación de otros líderes y actores de la comunidad educativa.

Además del hecho de que sus funciones varían de acuerdo con las administraciones locales mientras que no existe una normativa que especifique sus labores (Valdés y Pérez, 2023), tanto coordinadores PIE como encargados de convivencia enfrentarían dilemas paradigmáticos al orientar sus acciones: mientras el PIE representa una estrategia centrada principalmente en la inclusión de NEE permanentes y transitorias, diagnosticadas según pautas técnicas que se fijan para cada déficit o discapacidad (DS N°170/09, artículo 11°), el trabajo en convivencia escolar tiene el desafío de superar miradas tradicionales centradas en normar y sancionar, no sólo brindando espacios de reconocimiento y participación a los estudiantes en espacios sociales, sino también adoptando una mirada formativa para que tanto ellos como los adultos de la comunidad, aporten a la inclusión (Saldivia, 2018).

En el caso particular de los directivos también se observan dificultades para su contribución a la inclusión. Considerando que en Chile la labor de estos actores se ha caracterizado como altamente burocrática (Educación 2020, 2018), los resultados obtenidos sugieren que estos profesionales, y en especial los directores, están más concentrados en atender requerimientos de autoridades y obligaciones normativas, que en los espacios socioeducativos donde se desarrollan aprendizajes e interacciones.

Así, estarían anclados al escritorio, sin contar con suficientes oportunidades para identificar elementos que obstaculizan la inclusión escolar, por ejemplo, a nivel de clima, falta de lineamientos o personal especialista, como sí señalan el resto de actores. Las políticas, en este sentido, jugarían un rol obstaculizante, al sobredemandar a líderes escolares, presionándolos por los resultados académicos y entregando mensajes confusos sobre su actoría en la construcción de comunidades inclusivas (Cuéllar et al., 2025).

Si bien directivos, líderes medios y docentes tienen diversas percepciones en relación con la identificación de obstaculizadores, coinciden en identificar la falta de recursos y/o una infraestructura deficiente como una de las principales barreras para la inclusión, especialmente en escuelas públicas. De esta forma, los resultados muestran cómo en un sistema donde persisten muchos de los efectos derivados de la fragmentación y privatización del sistema educativo que acaeció hace cincuenta años, la educación pública sigue siendo de las más precarizadas.

En el ámbito de los recursos profesionales, la falta de especialistas, identificada mayoritariamente por los docentes, se alinea con reportes previos, donde líderes medios y apoderados advierten que la dotación de profesionales especialistas no siempre es adecuada para responder a la demanda de atención de los estudiantes, siendo insuficiente

la subvención escolar para financiar su contratación (CESEP, 2023; Valdés y Pérez, 2023).

Si bien hasta aquí la discusión se ha centrado en problematizar el ejercicio de la inclusión desde las evidencias analizadas, es también necesario revelar facilitadores que, si son potenciados, podrían contribuir significativamente a la reducción de la exclusión educativa.

No es casualidad que el principal elemento que explica la ausencia de barreras sea un PEI inclusivo. Lograr una visión estratégica compartida sobre inclusión que permee en todo proceso institucional y pedagógico, comprometiendo a todos los actores escolares, es un desafío que interpela especialmente a quienes tienen el rol de liderar las transformaciones necesarias para que la diversidad se constituya como un rasgo que se valora y celebra.

Lo anterior demuestra que, fomentando una comprensión sistémica acerca de cómo el desarrollo de una convivencia y clima escolar inclusivos, el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad y el fortalecimiento de las capacidades para la atención de la diversidad, se puede contribuir a derribar barreras para la inclusión al operar en sinergia.

Un hallazgo emergente muestra que las mujeres, sin importar el cargo, identificaron más barreras que los hombres, revelando atributos propios de liderazgos femeninos que podrían estar explicando una mayor sensibilidad a los obstáculos en sus contextos. Estos liderazgos tienden a enfocarse más en relaciones interpersonales y el bienestar comunitario, promoviendo la gestión pedagógica y un clima organizativo de colaboración, empatía y confianza (Carrasco y Barraza, 2021), elementos fundamentales para construir comunidades inclusivas (Murillo y Duk, 2024; Valdés, 2022).

A modo de cierre, se plantean reflexiones que aportan insumos a la discusión pública a la luz de los antecedentes y resultados expuestos. Estas pueden iluminar también la mirada internacional respecto del desafío de la inclusión educativa, en tanto muchos de los dilemas teórico-conceptuales y estructurales son compartidos por diversos sistemas educativos, especialmente en Latinoamérica.

Primero, es palpable cómo se enfrentan las políticas inclusivas con las culturas neoliberales, constriñendo la acción de los actores educativos en orden de contribuir a la reducción de la exclusión, siendo imperioso aligerar la carga administrativa de los líderes educativos, mientras se fomenta un trabajo cohesionado que reduzca la competitividad entre establecimientos educativos, a la vez que se otorgue mayor autonomía a los mismos para el uso de recursos económicos y profesionales.

Es también necesario que las políticas públicas aporten al fortalecimiento de la inclusión educativa, trascendiendo lo meramente instrumental o técnico, mientras se avanza en un plano simbólico-cultural y pedagógico, para que el concepto de inclusión no se vea limitado a la aplicación de normativas y se traduzca en una práctica cotidiana que transforme las dinámicas excluyentes que se reproducen a sí mismas dentro de las aulas (López et al., 2018) tal y como los proponen las perspectivas más radicales de inclusión.

Considerando cómo la diversidad puede ser un motor para la mejora educativa, se deben brindar apoyos concretos a los establecimientos educativos para la operacionalización de sus propios sellos inclusivos, por ejemplo, mediante acompañamiento técnico e iniciativas que contribuyan al desarrollo de capacidades pedagógicas y de liderazgo para la atención a la diversidad.

En relación con las limitaciones del estudio se asientan, principalmente, en el tamaño y la composición de la muestra, lo cual impide generalizar observaciones en función de categorías relevantes como las dependencias administrativas o regiones fuera de la Metropolitana.

A partir de estas conclusiones, pueden proyectarse futuras indagaciones que profundicen en las comprensiones sobre inclusión y en cómo éstas se expresan en la práctica, explorando barreras y facilitadores mediante el abordaje cualitativo de posicionamientos subjetivos y colectivos. Así también, explicar cómo la inclusión se aborda desde una perspectiva de liderazgo distribuido, profundizando en la comprensión de las dinámicas de relación profesional en los centros educativos, junto con explorar la asociación entre liderazgos femeninos e inclusión educativa.

NOTAS

¹ En Chile, el término “macrozona” se refiere a una unidad natural definida por la combinación de elementos morfológicos y climáticos en un eje norte-sur. Estas zonas son: Norte Grande, que incluye las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta; Norte Chico, que abarca las regiones de Atacama y Coquimbo; Zona Central, que comprende las regiones de Valparaíso, Metropolitana de Santiago, O'Higgins, Maule y Biobío; Zona Sur, que incluye las regiones de La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos; y Zona Austral, que cubre las regiones de Aysén y Magallanes y la Antártica Chilena. Para los fines de este estudio, se agruparon las zonas de Norte Grande y Norte Chico bajo el término “Norte”, y las zonas de Zona Sur y Zona Austral como “Sur”.

² En Chile, las instituciones escolares se agrupan en diferentes dependencias según su tipo de gestión y financiamiento:

- Corporación municipal: Organismos sin fines de lucro encargados de administrar las escuelas municipales en algunas comunas.
- Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM): Oficinas municipales que gestionan directamente las escuelas públicas en ciertas comunas.
- Subvencionado: Colegios privados que reciben financiamiento parcial del Estado, lo que les permite cobrar una mensualidad reducida a las familias.
- Particular: Instituciones educativas privadas que no reciben financiamiento estatal, operan de manera independiente y se financian exclusivamente con los pagos de los apoderados.
- Centros de Administración Delegada (C.A.D.): Escuelas técnicas o politécnicas administradas por instituciones privadas pero financiadas por el Estado.
- Servicio Local de Educación Pública (SLEP): Organismos estatales que gestionan las escuelas públicas en territorios que han sido traspasados desde las municipalidades al nuevo Sistema de Educación Pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=493&aid=728>
- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol UK, y UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-Gonzalez, G. y Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Cárdenas-Alarcón, C., Herrera-Seda, C., Fuentes-Sepúlveda, J. y Torres-Contreras, H. (2023). “El contexto te lo requiere”: Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2), 139-153. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>

- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 887-910. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/172>
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- CESEP (2023). *Informe de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública*. Recuperado de: <https://educacionpublica.gob.cl/informeannual2023/>
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional*. Nota Técnica N°8, LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/download/marco-para-la-buena-ensenanza/>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Cuéllar, C., Horn, A. y Lizama, C. (2025). Liderazgo y educación inclusiva en escuelas públicas con alta matrícula migrante en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos del liderazgo educativo en Chile hoy?* (pp. 349-369). Santillana.
- Decreto 170 de 14 de mayo de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Decreto 83/2015. Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Morata.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Educación 2020 (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*. En: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C.L., Lomeli, K.A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herrera-Seda, C., Castillo Armijo, P., Figueroa Morales, L., Gallego Concha, C. y Leiva Contardo, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27, 124. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Ley 20.248 de 25 de enero de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley 20.845 de 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Lohndorf, R. (2021). ¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 75-96. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>

- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J.C., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- MINEDUC (2016a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>
- MINEDUC (2016b). *Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- MINEDUC (2017). *Estudio sobre Percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la Reforma Educacional. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19623/L007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC (2019). *Plan de Mejoramiento Educativo. Orientaciones para su elaboración*. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/03/PME-orientaciones-generales.pdf>
- MINEDUC (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*. Recuperado de: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-2-v2.pdf>
- MINEDUC (2024). *Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Murillo, F. y Duk, D. (2024). La esperanza Crítica como Elemento Imprescindible en una Educación Inclusiva para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>
- ONU (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ossandón Pérez, M.P. (2022). Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. *Revista MAD*, 46, 40-51. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/68539>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rojas, M.T., Fernández, M.B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rojas, M.T., Salas, N. y Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Román, D. (2021a). *Chile. Inclusión en la Inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno, 1990-2015. Ágora*. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7586348>
- Román, D. (2021b). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Saldívia, S. (2018). *Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación*. Nota técnica N° 7. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/NT7_L1_S.S_Convivencia-escolar-para-la-inclusio%CC%81n-y-la-no-discriminacio%CC%81n_14-11-18.pdf
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>

- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-50.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparado de siete casos nacionales*. Recuperado de:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2023). Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21-35.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>
- Valdés, R. y Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión en Chile. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122)
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203894>
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En Centro UC Políticas Públicas (Ed.). *Propuestas para Chile, Concurso Políticas Públicas 2016* (pp. 279-305). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Del colegio a la residencia de mayores: un paseo intergeneracional que promueve la educación afectiva y en valores

From school to the retirement home: an international journey to promote emotional education and values

María Ángeles Goicoechea Gaona¹, María Victoria Goicoechea Gaona²

¹ Universidad de La Rioja (España) angeles.goicoechea@unirioja.es

² Universidad Nacional del Comahue (Argentina) marivi.goico@gmail.com

Recibido: 5/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Ángeles Goicoechea Gaona
Facultad de Letras y de la Educación
Edificio Juan Luis Vives
26004 Logroño

Resumen

A partir del proyecto que vincula al Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Gregoria Artacho y a la Residencia de Mayores Virgen del Valle, se ha iniciado una investigación para determinar tanto el grado de incidencia de la metodología aprendizaje-servicio (ApS) en la formación del alumnado como en el bienestar afectivo y social de las personas mayores.

El objetivo general de la investigación es indagar acerca del impacto que lo realizado tiene en niños/as y en personas mayores. Se trata de un estudio de carácter cualitativo que emplea las técnicas de entrevista en profundidad y análisis de documentos.

En la primera fase, el objetivo específico es recopilar información sobre los beneficios que aporta la interacción intergeneracional. Por ello en las entrevistas se ha preguntado sobre las percepciones personales.

Cabe destacar que el proyecto ApS favorece el desarrollo de la autoestima en los residentes consecuencia del afecto y el cariño que surge entre ellos y el alumnado. Las actividades realizadas colman de sentido el hacer de los residentes, organizan y alientan sus rutinas. Por otra parte, la ternura y la dedicación que se observa en el hacer del alumnado muestra que se logra formar en valores al vivenciar situaciones muy diferentes a las experimentadas habitualmente en sus ámbitos de pertenencia: familia, escuela y recreación.

Palabras clave

Aprendizaje-Servicio, Educación Primaria, Bienestar, Educación Emocional, Educación en Valores

Abstract

Based on the project that links the Gregoria Artacho Public School of Infant and Primary Education and the Virgen del Valle Residence for the Elderly, research has been conducted in order to determine both the degree of incidence of the service-learning methodology (ApS) in the training of the students as well as the effect on the emotional and social well-being of the elderly.

The general objective of the research is to understand the impact that the framework of the ApS has on children and the elderly. This is a qualitative study using in-depth interview techniques and document analysis.

In the first phase, the specific objective is to gather information on the benefits of intergenerational interaction. Therefore, in the interviews, questions were asked about personal perceptions.

It should be noted that the ApS project fosters the development of self-esteem in the residents as a result of the affection and bonding that arises between them and the students. The activities carried out imbued meaning to the residents' activities, organizing and encouraging their routines. On the other hand, the tenderness and dedication observed in the students' activities show that they are being trained in values since they are experiencing situations that are very different from those they usually experience in their usual environments: family, school and spare time.

Key Words

Service-Learning, Primary School, Well-Being, Emotional Education, Values Education

1. INTRODUCCIÓN

La educación formal ha de otorgar al alumnado aprendizajes significativos y útiles que favorezcan la vinculación con el contexto social. El verdadero aprendizaje tendría que proporcionar herramientas para desenvolverse en cualquiera de las vertientes sociales en las que se está inmerso como ciudadano y en las que, con posterioridad, se desempeñará una profesión. El servicio a la comunidad es una alternativa para la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela, para la adquisición de aprendizajes vivenciales relacionados con el medio social y para el desarrollo de capacidades comunicativas requeridas para la interacción.

Al respecto, en el curso 2016-2017 comenzó la implementación del proyecto intergeneracional 'Volando juntos' que vincula el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Gregoria Artacho y la Residencia de Mayores Virgen del Valle, ambos ubicados en la ciudad de Cenicero (La Rioja). En la actualidad se sigue desarrollando y su continuidad parece estar asegurada. El relato sobre el surgimiento del proyecto y el análisis de los resultados obtenidos en los primeros años se encuentran en el texto elaborado por el equipo docente de la escuela (Alonso et al., 2022).

En el marco de un proyecto de innovación educativa de la Universidad de La Rioja, se ha iniciado una investigación para determinar el grado de incidencia del aprendizaje-servicio (ApS) en la formación del alumnado y la contribución al bienestar afectivo y social de alumnado y de residentes. Se trata de un estudio de corte cualitativo que busca recabar información a través de las voces de la población afectada por el proyecto: Residentes (ancianos/as), Alumnado, Personal de la Residencia y Personal Docente.

De los cuatro grupos que conforman la muestra, en esta ocasión, se analizan únicamente los testimonios de Residentes y Alumnado. Para ello en la primera fase del estudio, se ha recopilado información sobre los beneficios que aporta la interacción entre la población adulta y la infantil, según sus propios testimonios. Y del análisis de las percepciones y sentimientos que manifiestan, se infiere el papel de la práctica ApS en la adquisición de valores por parte de la población escolarizada.

2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje-servicio es una metodología de trabajo que, desde el último cuarto del siglo XX, se ha puesto en práctica en los distintos niveles educativos en varios países (Deeley, 2016, p. 17). Su origen, según Santos Rego et al. (2015, p. 49), se sitúa en Estados Unidos a finales de los años 60. Existen varias definiciones que formulan sus rasgos más destacados:

“El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica en la que la solidaridad y la participación ciudadana, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera novedosa de aprender otros contenidos, adquirir competencias y habilidades y modificar actitudes, si se planifica adecuadamente” (Rial, 2014, p. 7).

Requiere la participación activa y la intervención del alumnado en instituciones sociales, por lo que genera compromiso respecto de las problemáticas que afectan a la comunidad. La participación, que afecta tanto a quienes reciben el servicio como a quienes lo prestan, es el eje vertebrador de todo ApS (Capella-Peris et al., 2018; Deeley, 2016; Mayor, 2019; Mayor y Rodríguez, 2017; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2023; Santos Rego et al., 2015). De ello se desprende uno de los valores fundamentales para la convivencia: la solidaridad.

El ApS permite relacionar el aprendizaje curricular con aprendizajes personales, sociales y de ciudadanía (Gil-Gómez et al., 2016) mediante el tratamiento transversal de los contenidos implicados en las propuestas educativas. Aglutina “el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores” (Puig, 2015, p. 17).

En consecuencia, es posible afirmar que esta metodología educativa está en línea con el enfoque competencial que propone la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica que la modifica (LOMLOE, 2020).

Entonces, aunque la educación en valores, de manera implícita o explícita, siempre ha estado presente en la educación formal escolar fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) la que puso de manifiesto la necesidad de hacer explícita este tipo de educación. A partir de esa norma en España se desarrolla la teoría y la práctica de una pedagogía axiológica ligada, sin duda, a la necesidad de aprender a vivir en la sociedad democrática que el contexto político del momento requería. Ello supone promover los valores que menciona la Constitución de 1978 para formar una ciudadanía responsable, y es indudable que la metodología educativa ApS contribuye a ello. Para Puig et al. (2007) “la formación en valores es el resultado que se obtiene a medida que los individuos trabajan en colaboración con los demás para enfrentarse a los retos que plantea la vida” (p. 46).

Particularmente, los principios y objetivos que la actual legislación educativa propone para la Educación Infantil y Primaria inciden en la importancia de educar en valores:

“3. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia [...].

e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia [...].

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo de una sociedad democrática (LOMOE, 2020, p. 122.885-122.886)”.

Respecto la educación superior para la formación docente, Lotti et al. (2023) han elaborado un código ético para el ApS universitario que especifica una serie de valores válidos para la Educación Infantil y Primaria:

“2.2. En sus actuaciones los proyectos de ApS deben estar presididos por los valores superiores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo.

2.3. Los valores históricos de la institución universitaria de libertad responsable y compromiso solidario, integridad y rigor, diálogo y búsqueda de la verdad, pluralismo y respeto y no discriminación constituyen del mismo modo una referencia obligada para la orientación y actuación en los proyectos de ApS” (p. 133).

En la misma línea, Santos Rego et al. (2015) mencionan una serie de competencias participativas que “ayudan al fomento y refuerzo del compromiso cívico, sobre el que pivota una ciudadanía responsable” (p. 72). Llegar a ser buen ciudadano o ciudadana conlleva la asunción de valores democráticos que se adquieren fácilmente en la práctica que el ApS proporciona y que las instituciones escolares han de incentivar. En palabras de Deeley (2016, p. 21), el trabajo comunitario es una forma de “activismo cívico” que exige un fuerte compromiso.

En efecto, a través del ApS se pueden vincular los aprendizajes curriculares con el servicio prestado (Puig, 2015) y, particularmente, con la competencia social y cívica (Fernández-Bustos et al., 2024).

Al mismo tiempo y también reglamentada por la LOGSE (1990), se empezó a considerar necesario abordar la educación afectiva en el entorno escolar. La conformación de las familias fue cambiando a medida que crecía la incorporación de las mujeres al mercado laboral, por lo que hubo que implementar la educación axiológica y la educación emocional. Para ello, inicialmente se ha de intervenir a nivel teórico mediante la investigación y la formación del profesorado para, posterior y paulatinamente, incorporarlas a la práctica del alumnado.

Varias décadas después de su explicitación en la legislación educativa, ambos tipos de educación siguen siendo necesarios, prueba de ello es que, en reformulaciones posteriores de la ley, se siguen manteniendo.

Al respecto, García Cabrero et al. (2023) sostienen que no es posible la educación en valores sin atender a las emociones y sentimientos que se despiertan en los seres humanos. Asimismo, García García y Sánchez (2017) mencionan que no constituye ningún descubrimiento afirmar que “existe interacción entre el ApS y educación emocional” (p. 129), pues se trata de una metodología de trabajo que vincula grupos humanos disímiles y heterogéneos que, habitualmente, no interactúan entre sí, por lo que se generan situaciones novedosas en las que se ponen en juego sentimientos y emociones desconocidas, particularmente para las infancias.

Según Arribas-Cubero et al. (2021), el ApS intergeneracional:

“es una forma de educación experimental en la que los estudiantes se comprometen activamente en un proyecto de servicio a la comunidad que les ayuda a conectar la teoría con la práctica, aumentando la apreciación y comprensión de los conceptos de una asignatura y poniendo en práctica actividades que respondan a una necesidad real de las personas mayores” (p. 249).

En síntesis, el ApS es una buena herramienta para la educación emocional ya que “enriquece el aprendizaje del alumnado porque amplía su recorrido cognitivo y socioafectivo al situarlo en contextos comunitarios” (Santos Rego et al., 2023, p. 75).

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se promueve la reflexión de las y los protagonistas del ApS (Residentes y Alumnado, en este caso) para conocer sus percepciones en torno a varios aspectos fundamentales en este tipo de proyectos. Aspectos de los que, posteriormente, se desprenden las categorías de contenido para el análisis.

Mediante un enfoque cualitativo se busca recabar datos que permitan conocer los efectos de las actividades realizadas en el marco del ApS.

La técnica utilizada es la entrevista semiestructurada. Se han confeccionado dos guiones de preguntas, uno para los grupos Residentes y Alumnado, y otro para Personal de la Residencia y Personal Docente.

Se han realizado 26 entrevistas, un número más que aceptable, pues en los estudios cualitativos la “aproximación investigadora no pretende lograr una representación a nivel de cifras, sino que la relevancia reside en la calidad y profundidad de los datos (Maravé-Vivas et al., 2018, p. 90).

3.1. Muestra, codificación y categorías de análisis

Han sido 26 las personas entrevistadas entre marzo y junio de 2024. El material obtenido, 26 textos escritos que constituyen el registro textual de cada una de las entrevistas completas, ha sido codificado del siguiente modo:

Categorías de identificación		Ejemplo código	
Número de entrevista	1-26		
Grupo humano	Residentes	r	3.r.94.m
	Alumnado	a	15.a.10.h
	Personal residencia	pr	1.pr.46.m
	Personal docente	pd	10.pd.25.m
Edad	6 años- 93 años		
Sexo	Hombre	h	
	Mujer	m	

Tabla 1. Codificación

El número de entrevista responde al orden cronológico de cada entrevista. Grupo humano abarca las categorías de identificación que dan cuenta de la condición (función que desempeñan, etc.) de la totalidad de quienes fueron entrevistados: Residentes (ancianos/as), Alumnado, Personal de la Residencia y Personal Docente. Edad, refiere al momento de la entrevista. Respecto del sexo, todos los casos responden a la clasificación binaria hombre o mujer (m/h).

Por ejemplo, 15.a.10.h corresponde a la entrevista número 15 realizada a un alumno de 10 años de sexo masculino. La muestra completa queda reflejada en la siguiente tabla.

	Residentes	Alumnado	Personal residencia	Personal docente
Código	3.r.94.m	15.a.10.h	1.pr.46.m	10.pd.25.m
	4.r.82.m	16.a.10.m	2.pr.30.m	13.pd.46.m
	5.r.88.h	17.a.9.m	6.pr.40.m	14.pd.45.h
	9.r.81.m	18.a.11.h	7.pr.38.m	20.pd.44.m
	11.r.92.m	19.a.6. m	8.pr.29.m	21.pd.43.m
	12.r.93.m	22.a.6.m		
		23.a.6.h		
		24.a.12.m		
		25.a.13.m		
		26.a.15.m		

Tabla 2. Identificación y código de la muestra

Las categorías de identificación alcanzan los cuatro grupos humanos que hacen posible la implementación del proyecto ApS y en los que se basa la investigación: Residentes (ancianos/as), Alumnado, Personal de la Residencia y Personal Docente.

Pese a que inicialmente el diseño de la investigación contemplaba realizar igual cantidad de entrevistas para cada categoría, la muestra obtenida presenta mayor cantidad en la categoría Alumnado. La modificación se decidió en el curso del trabajo de campo porque tres infantes entrevistados de Educación Inicial produjeron textos breves. Las intervenciones de los docentes han sido más extensas ya que se ha tratado de profundizar en aspectos y cuestiones relacionadas con el aprendizaje curricular.

En consecuencia, la categoría Alumnado es la más numerosa (10 entrevistas). Se ha tratado de obtener una muestra representativa del total de los grados, desde 3º de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria, y se ha incluido la entrevista de una joven exalumna del colegio que, actualmente, cursa estudios secundarios.

Respecto de la categoría Residentes, han sido entrevistadas 6 personas. Es preciso mencionar que no todas las personas residentes intervienen en las actividades de ApS. El personal de la residencia determina su participación en función de que el residente decida voluntariamente ser parte de la actividad y que disponga de las capacidades cognitivas mínimas necesarias para interactuar en la actividad programada.

Respecto del personal de la residencia y del personal del colegio, se ha entrevistado a igual cantidad de personas (cinco en cada caso). La categoría Personal Residencia está conformada por dos coordinadoras del proyecto en la residencia (la psicóloga y la terapeuta ocupacional) que periódicamente diseñan actividades para el alumnado, y por tres trabajadoras cuya participación es circunstancial; aunque una de ellas fue seleccionada por tener una visión cabal del proyecto, dado que sus hijos e hija en edad escolar integran, actualmente, el ApS.

En cuanto a la categoría Personal Docente, aunque todo el profesorado participa del proyecto, se ha entrevistado, en primer término, a tres personas que intervienen desde el inicio y que, además, desempeñaron o desempeñan cargos directivos, a saber: el docente precursor de la actividad, la directora de la escuela y la responsable actual del ApS; también, a una maestra y a una alumna de prácticas que, además, trabaja como docente en el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA) en el mismo centro.

Todos ellos participan en la propuesta educativa objeto de esta investigación, por lo que sus testimonios nos han permitido conocerlo desde diversos y variados puntos de vista.

En esta ocasión el análisis se circunscribe a lo aportado por dos grupos, Residentes y Alumnado, por lo que, en adelante, referiremos, únicamente, información relativa a ellos. Para ello, se han establecido categorías y subcategorías de contenido en función de los temas objeto de la investigación abordados en las entrevistas.

Categorías de contenido	Subcategoría (1er. Nivel)	Subcategoría (2º nivel)
Aportes	Aportes de los Residentes al Alumnado	Cariño Aprendizajes
	Aportes del Alumnado a los Residentes	Diversión y entretenimiento
Percepciones	De los residentes	Sentirse queridos/as Educación y respetuosidad Ser elegido (Autoestima) Responsabilidad (cuidado)
	Del alumnado	Sentirse queridos/as Soledad de los residentes Responsabilidad (cuidado) Fastidio (agobio y tristeza) Nerviosismo Curiosidad
Propuestas y cambios	Frecuencia en la actividad	
	Tipo de actividades	Incluir actividades al aire libre (parque)

Tabla 3. Categorías y subcategorías de contenido

Los datos obtenidos han sido organizados en dos niveles de subcategorías.

4. RESULTADOS

Los datos que han surgido en el diálogo mediado por las entrevistas constituyen el contenido de esta investigación. El análisis se presenta estructurado a partir de las categorías y de dos niveles de subcategorías presentadas en el apartado anterior.

4.1. Categoría de contenido: Aportes

Respecto de la categoría *Aportes*, ha sido necesario discriminar: *Aportes de los residentes al alumnado* y *Aportes del alumnado a los residentes*. Los resultados evidencian coincidencia y reciprocidad, es decir, ambos grupos concuerdan al referir que lo que les ofrece la actividad intergeneracional es cariño y respeto.

El análisis requiere establecer una segunda dimensión compuesta por tres subcategorías que se desprenden de las respuestas tanto de Residentes como del Alumnado, a saber: *Cariño*, *Aprendizajes* y *Diversión y entretenimiento*. Los resultados también evidencian coincidencia en lo expresado por ambos grupos, aunque se observan diferentes matices. La Tabla 4 muestra en detalle los resultados.

Mediante el diseño de esta tabla se ha tratado de ilustrar la relación interna entre las tres subcategorías del segundo nivel correspondientes a *Aportes*. Es preciso aclarar que no representa la frecuencia de citación sino el vínculo entre las tres subcategorías.

Por un lado, *Cariño* y *Diversión y entretenimiento* son las más mencionadas tanto por residentes como por el alumnado. Es la prueba de que los aprendizajes (contenidos) aludidos están en relación, sobre todo y en primer término, con el cariño y el respeto.

APORTES (Residentes al Alumnado y viceversa)		
Subcategorías (2° nivel)	RESIDENTES	ALUMNADO
CARIÑO	Felicidad	Felicidad
	Bienestar, estar a gusto	Muchos abrazos
	Alegría	Alegría
	Tranquilidad	
	Autoestima	
	Cuidado (a los más pequeños)	Tratarlos como corresponde y entenderles (cuidado y respeto)
	Respeto: tratarlos bien	
APRENDIZAJES	Pensar	Sobre la vejez (sabiduría, deterioro, muerte, soledad)
		A respetarlos
		A tratarlos
		A entenderlos
		Conocimiento del pasado: juegos, oficios, historias
DIVERSIÓN y ENTRETENIMIENTO	Sentido (llena de sentido el día y las tareas que realizan) Motivación	Motivación (hacer actividades escolares sin darse cuenta. Aprender de forma divertida y diferente a lo habitual)

Tabla 4. Categoría Aportes y Subcategorías

Por otro lado, en el caso del alumnado es posible vincular *Diversión y entretenimiento* con *Aprendizajes* porque niños y niñas afirman que la actividad intergeneracional les permite divertirse y realizar las tareas escolares de forma diferente a la habitual.

Asimismo, es significativa la mención, por parte del alumnado de los últimos años de Primaria, de tres aspectos fundamentales e ineludibles en el conocimiento sobre la vejez: la soledad, el deterioro y la muerte.

De las palabras que reiteradamente menciona el alumnado para dar cuenta de lo que le aporta el ApS se infiere el desarrollo de la empatía hacia las personas mayores. A ambos grupos (Residentes y Alumnado) lo realizado en el marco del proyecto les motiva y estimula.

4.1.1. Subcategoría Cariño

El cariño es recíproco y ambos grupos humanos son conscientes del cariño y afecto que se genera en la interacción intergeneracional en el marco del ApS. Los y las residentes afirman sentirse: “feliz, contenta, porque los quiero” (9.r.81.m). El cariño por los niños es una constante y es mutuo: “nos quieren” (4.r.82.m) y “como yo los quiero a ellos, ellos me quieren a mí” (5.r.88.h).

El alumnado manifiesta idénticos sentimientos respecto de cómo se siente en la residencia, y afirma: “Me siento bien y me siento, no sé, como una sensación que los demás como que me quieren [...] Me quieren mucho” (16.a.10.m). Una niña menciona: “Estar un rato con ellos también me produce felicidad [...] pues me produce mucha alegría” (17.a.9.m). Otros niños razonan: “Porque estar ahí con los abuelos, se está bien” (15.a.10.h) y “Vale la pena [...] por sacarles una sonrisa” (18.a.11.h). “Me gusta la sonrisa, que cuando vengo con mis hermanos, sobre todo, pues van todos a darnos un beso” (26.a.15.m).

Además, parte del alumnado es consciente de la compañía que suponen sus visitas y de lo fundamental que es: “están como más solos. Entonces, veníamos a estar con ellos” (26.a.15.m).

Pese a la edad avanzada de los residentes, el cariño todo lo puede y a la pregunta sobre cómo se siente cuando llegan los niños, una de ellas responde: “Bien. No me siento mal, aunque me canse” (3.r.94.m).

Es significativo y muy evidente el sentimiento de autoestima que desarrollan las personas residentes al sentirse queridas y requeridas por el alumnado: “Es lo principal mío, estar todos críos... porque me gustan los chavales. [...] Como yo los quiero a ellos, ellos me quieren a mí” (5.r.88.h). Durante el trabajo de campo se ha constatado que todos le saludan y le besan y es elegido para realizar las tareas: el cariño genera autoestima.

Otras manifestaciones de autoestima se evidencian en la conciencia y el convencimiento que tienen las y los residentes sobre los aprendizajes que pueden aportar al alumnado: “los veo con ganas de saber, siempre para el día de mañana. Te hacen preguntas y las tienes que contestar. ¡Tienes que pensar!” (4.r.82.m). Es la prueba de que las subcategorías cariño y aprendizaje se retroalimentan.

En síntesis, las palabras de los niños confirman el carácter mutuo y recíproco de los beneficios que aporta la relación intergeneracional: “Veníamos también para darles una sonrisa. No, no solo para entretenerles, sino también para aprender nosotros, también, de ellos” (26.a.15.m). En efecto, el cariño y el respeto es mencionado por todos los residentes entrevistados y por muchos niños. Sobre todo, el alumnado de mayor edad se expresa sobre las formas de cariño y respeto que surgen y se manifiestan en la convivencia con los adultos, dato que también se constata y documenta en las manifestaciones del equipo docente y del personal de la residencia (Alonso et al., 2022, pp. 58-60).

4.1.2. Subcategoría Aprendizajes

De las entrevistas se desprende información sobre el desarrollo y los aprendizajes, producto de la interacción entre individuos que transitan etapas de la vida muy diferentes y distantes en el tiempo.

Al respecto, las personas residentes afirman: “Ellos (alumnado del último ciclo de Primaria) nos enseñan a nosotras, sí. Vamos, si sabes tú una cosita, pues también se la das” (12.r.93.m). “Te ayudan, pero te ayudan a todo porque ellos... ¡Hombre! Pegarles las cositas, se las he pegado yo porque a ellos (alumnado de Educación Infantil) se les escapaban.” (11.r.92.m). Interpretamos las palabras de las residentes como una prueba de la reciprocidad que, también, se observa en los aprendizajes. Además, destacamos la sabiduría que demuestran sus gestos de humildad: “Pues, hombre, los más grandes, pues ya saben más ellos que nosotras” (12.r.93.m).

Por su parte, el alumnado menciona aprendizajes relativos a valores: “Aprendíamos a saber tratarles, a entenderles: por qué están aquí, cuando están así... que están como más solos. Entonces, veníamos a estar con ellos” (26.a.15.m). Y refiere cuestiones propias de la vida: la vejez, el deterioro e, incluso, la muerte: “Estar un rato con ellos también me produce felicidad, porque es como ver cómo voy a ser yo cuando tenga, no sé, 80 años. Entonces pues me produce mucha alegría” (17.a.9.m); “Jugar, bueno, jugamos cuando vamos y también hablar de nuestras cosas, vida” (16.a.10.m).

El alumnado de mayor edad es consciente del valor de las relaciones intergeneracionales: “Me parece que los abuelos se divierten y que los abuelos vean a los niños en esta generación, pues yo creo que es importante, porque nosotros pues vemos cosas de ellos y ellos de nosotros. ¿Sabes? Yo creo que me parece bien” (25.a.13.m).

El alumnado aprende de la experiencia y vivencias que los mayores les comparten y logra vincularlas con determinados contenidos académicos: “Y, también, aprendemos lo

que hacían ellos antes, cómo era antes y todo” (26.a.15.m); “de qué trabajaban, qué hacían de pequeños, con qué jugaban [...] que sus madres les hacían muñequitas con trapos... con la rueda” (26.a.15.m). No obstante, siempre se manifiesta el lado humano: “Sí, que son muy sabios [...] que son muy majos, [...] que nos aguantan nuestras travesuras cuando vamos” (18.a.11.h). En consecuencia, respecto de los contenidos académicos y según lo que se infiere de las palabras de Alumnado y Residentes, predominan los contenidos curriculares de los valores.

Por otras fuentes (entrevistas al Personal Docente y documentos prescriptivos elaborados en la escuela), sabemos que en los encuentros intergeneracionales se trabajan contenidos curriculares específicos de las distintas áreas de conocimiento: geografía regional, matemáticas, lengua, etc. Estos, en parte, permanecen implícitos, particularmente, para la población a la que nos referimos en este trabajo (Residentes y Alumnado).

4.1.3. Subcategoría Diversión y Entretenimiento

Las palabras de las personas entrevistadas reflejan, una vez más, la relación entre las tres subcategorías de segundo nivel que se desprenden del análisis: “Pasamos ratos divertidos” (3.r.94.m y 5.r.88.h), dicen los residentes. El alumnado lo ratifica: “Jugamos juegos nuevos. Y nos divertimos, porque los abuelitos nos ayudan” (22.a.6.m); “Pues me siento bien de poder divertirlos [...] de poder verlos, de que estén sanos” (18.a.11.h); “Lo pasamos bien. Y estamos ahí, hacemos actividades chulas y nos divertimos tanto los abuelos como nosotros” (25.a.13.m); “Pues yo iría más veces a la residencia [...] Porque yo me la paso muy bien allí y, entonces, pues me apetece ir” (17.a.9.m).

Las palabras de un niño de 11 años nos permiten interpretar la relación entre las tres subcategorías: “hay que tratarlos mejor, hay que ayudarles porque algunas cosas no pueden. Hay que ser educados con ellos. Hay que aprenderles, hay que aprender también a que se diviertan, a que se distraigan un poco... Les traemos juegos [...] para que no estén tan aburridos, no hagan siempre la misma rutina. Pues, también vamos y les divertimos un poco” (18.a.11.h).

Los valores en boca de un niño de segundo ciclo, confirma lo desarrollado por Arribas-Cubero et al. (2023) sobre el ApS.

4.2. Categoría de contenido: Percepciones

Hay total coincidencia entre las personas residentes al considerar que las niñas y los niños son muy educados: “Me parecen estupendos, de verdad, estupendos, educados; unos niños, de estar con ellos a gusto” (9.r.81.m); “Los niños no están mal educados” (12.r.93.m); “Yo los veo tan majos y vienen tan voluntarios a hacer algo [...] Y quieren ayudar y quieren... (11.r.92.m).

Una residente específica que los niños mayores están muy bien educados y los chiquitos hacen alguna trastada, propia de la edad: “A veces, esos críos que se suben, que se bajan, que se bajan, que se suben. Bien, lo único, por si se caen... Pero son críos [...] Lo único que tiene que tener cuidado es de que no se caiga” (12.r.93.m). Consideran normal el comportamiento de los chiquitos y no les molesta: “es normal, están en la edad de gritar” (9.r.81.m)

Llama la atención que la mayoría de los residentes, al responder a la pregunta sobre qué les gusta o no les gusta del alumnado, únicamente mencionan el buen trabajo de las

maestras y enfatizan que es una buena escuela porque los niños son muy educados y agradables, prestos a colaborar y realizar las actividades: “Muy educados [...] porque tienen buenos profesores y es una buena escuela... las profesoras valen un montón y tienen mucha imaginación” (4.r.82.m); “las maestras son muy, muy cariñosas y muy agradables con los chiquillos” (12.r.93.m); “desde luego, la educación está muy bien, muy bien marcha, ¿eh? Eso para mí” (12.r.93.m).

Otro orden de percepciones y sentimientos se vislumbra entre el alumnado. Particularmente los estudiantes mayores, perciben la soledad de las y los residentes y la monotonía de su vida en el interior de la residencia: “Que no se sientan solos” (24.a.12.m). En esta línea, quienes están por finalizar la escolaridad primaria manifiestan sentimientos, podría decirse, encontrados al hablar sobre cómo se sienten en las visitas a la residencia: “Nervioso, porque no sé lo que voy a hacer” (15.a.10.h); “Pues curiosidad por conocer a los abuelos algo así. Y no sé, la verdad. Muy bien. No sé cómo explicarlo” (25.a.13.m).

Únicamente dos niñas mayores afirman que no les gusta ir a la residencia. Y manifiestan el fastidio que les causa la percepción directa del deterioro propio de la vejez: “Me siento agobiada [...] Porque hay mucha gente” (24.a.12.m); “A veces me siento agobiada o a veces hay algunas que son un poco raras porque le gritan a otras abuelas” (24.a.12.m); “Pues a ver, yo creo que también tiene que descansar y que hay abuelos que a veces que están pues en sillas de ruedas, yo creo que esos, pues a ver yo no tengo ahí voto, pero yo veo que los abuelos están como ahí con más pérdida de memoria, en silla de ruedas, yo creo que no deberían estar ahí (en la actividad de ApS)” (25.a.13.m); “Porque una vez vimos a una abuela que tenía pérdida de memoria y todo el rato nos decía lo mismo y nosotros le explicábamos [...] Pero la señora estaba confundida” (25.a.13.m).

Las niñas mencionadas tenían 12 y 13 años cuando fueron entrevistadas, lo señalamos porque también contamos con el testimonio de una adolescente de 15 años que participó durante su escolaridad en Educación Primaria de las actividades en la residencia y en su entrevista, sin eludir los temas difíciles, manifiesta una actitud diferente frente a la vejez:

“... me fastidia verles así. Porque los he conocido antes y he podido verlos bien, normal, bien. Y, luego, hay algunos que ya están peor de la cabeza, o en silla de ruedas, que no caminan casi, o algunos se han caído [...]”

Yo, por ejemplo, de pequeña, siempre podías elegir con quien ibas a estar, y yo siempre elegía a una persona que se llamaba Pilar. Una chica que era sorda y era muy maja, me caía muy bien. Yo siempre iba con ella, luego ella murió y, pues, lo pasé fatal, pero muy mal. Porque, luego, ya estaba en sexto y, pues, no era mismo [...].”

A ver, mal, muy mal. Pero, por ejemplo, antes también había un abuelo que se llamaba Ángel que murió hace poco. Era muy majo, siempre tenía caramelos en la mochila y me daba alguno. Pero sí, mal” (26.a.15.m).

Consideramos importante contrastar las percepciones de las niñas mayores entrevistadas. Por un lado, las dos niñas que mencionan aspectos menos positivos: “Me siento agobiada” (24.a.12.m), por otro, la adolescente, que cursa estudios secundarios, y logra reflexionar sobre las causas de su sentimiento de tristeza: “A veces me siento un poquito mal, porque hay algunos que están un poco peor y, pues, me fastidia verles así” (26.a.15.m). No obstante, en su testimonio prevalece la alegría y el cariño.

Consideramos que la mayor parte del alumnado percibe y valora el cariño que hacen posible las interacciones: “Me siento bien y siento, no sé, como una sensación que los demás como que me quieren [...] Me quieren mucho” (16.a.10.m); “Pues muy bien, la verdad, muy bien. Feliz [...] porque me siento feliz por verlos felices” (26.a.15.m). El alumnado percibe tanto la generosidad y el cariño de los residentes como su sabiduría: “Sí, que son muy sabios [...] Que son muy majos, que nos aguantan, también, nuestras travesuras cuando vamos” (18.a.11.h); “te dan muchas cosas y cuando vamos, cada día

nos cuentan una cosa diferente” (15.a.10.h); “Que son muy cariñosas. Tienen algo. Cuentan historias de cuando eran pequeños” (16.a.10.m).

4.3. Categoría de contenido: Propuestas y cambios

Las personas residentes no aportan mucha información al respecto. En general, consideran que está muy bien la actividad tal como se desarrolla en la actualidad. Al preguntarles sobre la frecuencia de las visitas del alumnado, están de acuerdo con la periodicidad con la que se realizan actualmente (cada 15 días). No obstante, se escucha cierta diversidad de opiniones cuando se les preguntó si les gustaría que fueran más a menudo a la residencia. Algunas respondieron: “Tampoco me importaría” (11.r.92.m), mientras que otras personas no creen conveniente que las visitas sean más frecuentes: “Hombre, no trabajas lo mismo, cariño. Nosotras tenemos nuestro trabajo, las obligaciones, y con ellos no las podemos cumplir... pues hacemos la gimnasia, pues la gimnasia no la podemos hacer si tenemos que hacer lo de las preguntas” (9.r.81.m).

El alumnado, particularmente los mayores, sí aportó propuestas. La más significativa fue presentada por una niña que plantea que algunas actividades se realicen al aire libre en el parque que está cerca de la residencia.

Un alumno propone que cada grado visite la residencia cada 15 días: “Porque estar ahí con los abuelos, se está bien” (15.a.10.h), “Pues yo iría más veces a la residencia [...] Porque me la paso muy bien allí y entonces pues me apetece ir” (17.a.9.m). Opiniones similares expresan otros niños (18.a.11.h). Esto supondría un aumento muy elevado de la presencia de la escuela en la residencia, por lo que las autoras, más que una propuesta, lo consideramos la expresión del deseo particular de varios alumnos.

En síntesis, el trabajo de investigación que presentamos evidencia que este proyecto intergeneracional no puede terminar nunca. Un residente está convencido de ello: “Lo que pasa es que eso no se puede acabar” (5.r.88.h). Certeza que comparten y manifiestan explícitamente los integrantes de los cuatro grupos entrevistados, prueba de ello es que de los muchos proyectos en curso en la escuela, este se sostiene ininterrumpidamente desde su inicio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ha quedado demostrado que el contenido de las entrevistas respecto de las preguntas “Qué aportan los residentes al alumnado y viceversa” puede resumirse en tres subcategorías (Tabla 4): *Cariño*, *Aprendizajes* y *Diversión y entretenimiento*.

Ambos grupos coinciden al mencionar que las visitas a la residencia les aportan, sobre todo, cariño que se manifiesta en el respeto mutuo al que se refieren tanto alumnado como adultos. Este aspecto concuerda con lo expresado por Escofet y Morín-Fraile (2023) quienes afirman que el ApS “promueve una perspectiva de colaboración y reciprocidad, donde los estudiantes no solo se ven como proveedores de ayuda, sino también como aprendices que pueden beneficiarse del conocimiento y la experiencia de la comunidad” (p. 25). En la misma línea, Arribas-Cubero et al. (2021) sostienen que el ApS “implica el beneficio mutuo [...] emergiendo aprendizajes propios y comunes, más aún desde el enfoque intergeneracional” (p. 257). En consecuencia, el cariño y el respeto sostienen e impulsan la actividad.

El ApS articula la adquisición de conocimientos curriculares con la formación en valores que se va gestando tanto al planificar como al realizar el servicio (Martín et al., 2021). Al respecto, consideramos que tanto el alumnado de mayor edad como los residentes son conscientes de la presencia y el desarrollo de valores en la actividad intergeneracional que protagonizan. Sus palabras así lo confirman.

También se observa que las referencias relativas a valores y a emociones se entremezclan en los testimonios. En la siguiente tabla se presenta la relación entre las palabras tomadas de las entrevistas del alumnado y los valores que implican.

Subcategorías (2º nivel)	Acciones	Valores
Cariño	Cómo te tratan Muchos abrazos	RESPECTO
Aprendizajes	Saber tratarlos Tratarlos mejor Ser educados Ayudarles porque algunas cosas no pueden	PACIENCIA GENEROSIDAD COOPERACIÓN
Diversión y entretenimiento	Que se diviertan Que se distraigan Que no hagan siempre la misma rutina	ALEGRÍA COMPROMISO RESPONSABILIDAD

Tabla 5. Valores que se infieren de lo que el alumnado dice aprender en el ApS

En primer lugar, destacamos la cooperación y la colaboración que espontáneamente y de forma, en apariencia, natural surgen entre la población infantil y adulta. Existen videos que dan cuenta de la ternura y dedicación con la que el alumnado interactúa con los mayores. Estos breves videos son parte del contenido de la revista digital, elaborada por el personal docente de la escuela CEIP Gregoria Artacho, titulada *Volando juntos* (curso 2020-2021). Las imágenes a las que nos referimos confirman el respeto, la paciencia y la generosidad que se genera en la interacción en presencia (Pujol y González, 2006). Las prácticas sociales, en particular las prácticas educativas, implican la actualización de determinados valores que quienes actúan, el alumnado y las personas residentes en este caso, activan durante la ejecución y en el proceso van internalizando y asimilando (Martín et al., 2021).

En segundo lugar, compartimos nuestra interpretación sobre el contenido de la Tabla 5 que, en nuestra opinión, refiere al concepto de amor (aceptación mutua) que Maturana (2015) desarrolla:

“... cuando hablo de amor no hablo de un sentimiento ni hablo de bondad, o sugiriendo generosidad. Cuando hablo de amor hablo de un fenómeno biológico, hablo de la emoción que especifica el dominio de acciones en las cuales los sistemas vivientes coordinan sus acciones de un modo que trae como consecuencia la aceptación mutua, y yo sostengo que tal operación constituye los fenómenos sociales” (p. 90).

La aceptación y el amor hacen posible la socialización de alumnado y adultos mayores y el desarrollo de la empatía. Según Maturana (2015), la socialización se da “bajo circunstancias de interacciones recurrentes en aceptación mutua” (p.89). Además, hay que destacar que, en este caso, se trata de socialización intergeneracional.

En tercer lugar, nos parece particularmente significativo, por lo que no podemos dejar de mencionarlo, la motivación que para ambos grupos supone ir a la residencia y/o recibir

la visita de la escuela. En línea con la teoría de la actividad y los desarrollos sobre el aprendizaje (Talyzina, 1988), la motivación surge en la interacción inherente a toda práctica social. En el caso estudiado, las acciones y tareas que se realizan en el proyecto ApS constituyen una motivación evidente que repercute en el devenir de la vida en la residencia y en el aprendizaje de determinados contenidos estudiados en la escuela.

Se ha demostrado que las tareas que los residentes realizan con el alumnado, particularmente las que el alumnado propone: gimnasia, manualidades, recordar palabras, refranes, etc. cobran sentido y son bien recibidas por los residentes que encuentran la motivación para realizarlas con entusiasmo y alegría. Por el contrario, una actividad similar, la gerontogimnasia, realizada en la rutina de la residencia apenas les motiva. En consecuencia, es posible afirmar que el afecto de las y los niños les estimula. Sentirse queridos y útiles, querer atraer la atención de los niños, querer atenderlos y cuidarlos, etc. promueve el actuar de los residentes, salir de la monotonía y dejar de lado la indiferencia.

Desde el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, consideramos que la actividad intergeneracional del ApS constituye una unidad de vida mediatizada por “la reflexión de la mente cuya función real es orientar al sujeto en el mundo objetivo” (Talyzina, 1988, p. 354), de lo que resulta la motivación de adultos e infancias.

En la población entrevistada se percibe una amplia aceptación de las actividades intergeneracionales. Únicamente se documentan testimonios de dos niñas que cursan los últimos años de escolaridad primaria que manifiestan cierto rechazo a las visitas a la residencia. Por otro lado, las personas mayores están encantadas con los y las menores hasta tal punto que una residente, al tiempo que afirma: “Me canso, porque tienen mucha energía” (3.r.94.m), comenta que pasan muy rápido las sesiones que comparten con ellos.

Como aprendizaje significativo, se destaca la toma de conciencia del alumnado de mayor edad respecto de lo que supone envejecer. En este sentido se observan diferencias en cuanto a la percepción de la vejez de los pequeños y los mayores. Aunque, en general es muy positiva la valoración que hace el alumnado, en los dos casos mencionados de niñas a las que no les gusta visitar la residencia, interpretamos la presencia de prejuicios y creencias que a nivel social se tienen sobre la vejez. Al respecto, Arribas-Cubero, et al. (2021) detallan algunos de estos prejuicios sentidos por los jóvenes y el estudio de Lucas, et al. (2015) cuantifica los estereotipos y prejuicios hacia las personas mayores por parte de estudiantes universitarios.

En definitiva, el valor del proyecto de ApS objeto de este estudio reside en el hecho de que brinda al alumnado un espacio y un tiempo para la convivencia con personas que, podríamos decir, no forman parte de sus ámbitos cotidianos: son pocos los abuelos que conviven en el hogar familiar, por ejemplo.

Respecto de los Aprendizajes, consideramos que para el alumnado las actividades en la residencia constituyen la posibilidad de articular ciertos contenidos teóricos que se enseñan en la escuela con cuestiones prácticas porque tienen que reelaborarlos para ser compartidos y transmitidos. Tarea que propicia el aprendizaje, es decir, la adaptación y la transferencia de conocimiento a un contexto distinto de la escuela, la residencia de mayores, y que por sus características excepcionales constituye, sobre todo, una vivencia personal irremplazable.

Al preguntarles sobre qué les aportan las personas mayores cuando van a la residencia, los niños mencionan aprendizajes que implican sobre todo contenidos relativos a valores. Son pocos los contenidos disciplinares que menciona el alumnado. Por tratarse de contenidos curriculares, los valores constituyen conocimiento específico del ámbito

docente y, por lo tanto, desconocido por quienes integran los dos grupos estudiados en esta ocasión. A ello se agrega la dificultad para concebir los valores como contenido curricular, es decir, como algo que se aprende, ya que, generalmente, los valores están naturalizados. El individuo los ha internalizados o carece de ellos sin que, generalmente, sea consciente de ello. Según Humberto Maturana, los valores “se viven o se niegan”, por lo que “no hay que enseñar valores, hay que vivirlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por sí mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto” (Maturana y Nisis, 1997, pp. 20-21).

Por ello respecto de las percepciones que alumnado y residentes tienen sobre las actividades que realizan e, indirectamente, sobre el servicio que prestan predominan el bienestar compartido y la diversión sobre los aprendizajes, pese a la amplia variedad de valores que de sus palabras se desprenden.

AGRADECIMIENTOS

Al personal docente y alumnado del Colegio público de Educación Infantil y Primaria Gregoria Artacho y a las personas mayores residentes y personal trabajador de la Residencia de Mayores Virgen del Valle de la ciudad de Cenicero (La Rioja).

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Hernández, A., Altuzarra Sáenz de Samaniego, E., Calles Pasaro, L., Escotet García, P., Fernández Sáenz de Cabezón, V., García Martínez, E.M., Garoña Fontecha, T., Gosens Abajo, M.A. y Gutiérrez Martín, E. (2022). Volando juntos. En M.A. Valdemoros y R.A. Alonso (Coords.). *Aprendizaje-servicio en clave intergeneracional* (pp. 49-61). Aranzadi.
- Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J. y González-González, X.M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencia intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 245-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245>
- Capella-Peris, C., Zorrilla-Silvestre, L. y Gil-Gómez, J. (2018). Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico. En Ó. Chiva-Bartoll y J. Gil Gómez (Eds.). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 83-92). Octaedro.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria “Gregoria Artacho” (2020-2021). *Volando juntos*, 1. Disponible en: <https://view.genial.ly/6159755fc1f1900e180c8bc6/dossier-volando-juntos-ii>
- Deleey, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Escofet, A. y Morín-Fraile, V. (2023). Formación de la ética profesional en la universidad y Aprendizaje-servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 15-26). Narcea.
- Fernández-Bustos, J.G., García López, L.M., Gutiérrez, D., González-Martí, I. y Abellán, J. (2024). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y educación deportiva sobre la competencia social y los aprendizajes. *Educación XXI*, 27(2), 301-339. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38229>
- García Cabrero, B., Alba Meraz, A.R., Motero-López Lena, M., Pardo Adames, C.A. y Patiño Domínguez, H.A. (2023). Sentimientos y valores, catalizadores de conocimientos y competencias ciudadanas en proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 343-366. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.549>
- García García, M. y Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de competencia emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>

- Gil-Gómez, J., Moliner-García, M.O., Chiva-Bartoll, Ó. y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28.927 a 28.942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17.158 a 17.207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340 de 30 de diciembre de 2020, pp. 122.868 a 122.953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lotti, P., García-Gutiérrez, J. y Alonso Sainz, T. (2023). Horizontes pedagógicos para la elaboración de un código ético para el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 113-139). Narcea.
- Lucas Mangas, S., García Olivares, M.A. y Vega García, C. (2015). Promoción de actitudes e iniciativas intergeneracionales: responsabilidad social universitaria, orientación vocacional y aprendizaje-servicio. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 28, 215-234.
- Maravé-Vivas, M., Gil Gómez, J. y Zorrilla-Silvestre, L. (2018). Un panorama de la investigación en aprendizaje-servicio: revisión y recomendaciones. En Ó. Chiva-Bartoll y J. Gil Gómez (Eds.). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 83-92). Octaedro.
- Martín García, X., Bärkwast, B., Gijón, M., Puig, J.M. y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Maturana, H. (2015). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Granica.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Dolmen.
- Mayor Paredes, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de Aprendizaje-Servicio. *Revista Páginas de Educación*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Martínez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623
- Puig, J.M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Pujol i Pons, E. y González, I.L. (2006). *Valores para la convivencia*. Parramón.
- Rial, S. (Coord.) (2014). *Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2023). *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea.
- Santos Rego, M.A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Santos Rego, M.A., Mella-Núñez, Í. y Sáez-Gambín, D. (2023). El Aprendizaje-Servicio y la formación cívico-social de los universitarios. Posibilidades y algunas evidencias. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 57-75). Narcea.
- Talyzina, N.F. (1988). Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética del aprendizaje. En A. Pérez Gómez (Comp.). *Lecturas de aprendizajes y enseñanza* (pp. 353-369). Instituto Ciencias de la Educación.

Descansos activos curriculares: Barreras y facilitadores desde la perspectiva del profesorado

Curriculum-Focused Active Breaks: Barriers and facilitators from teachers' perspective

Julen Maiztegi-Kortabarria¹, Silvia Arribas-Galarraga², Izaskun Luis-de Cos³

¹ Universidad del País Vasco julen.maiztegi@ehu.eus

² Universidad del País Vasco silvia.arribas@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco izaskun.luis@ehu.eus

Recibido: 18/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Julen Maiztegi-Kortabarria

Facultad de Educación y Deporte

UPV/EHU

C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1

01006 Vitoria-Gasteiz

Resumen

La educación evoluciona hacia enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza para optimizar el aprendizaje. Los descansos activos curriculares (DDAA-C) son una estrategia en crecimiento para abordar estos desafíos en entornos escolares. Esta investigación cualitativa presenta tres objetivos: 1) conocer las barreras y facilitadores que el profesorado percibe durante la intervención realizada mediante descansos activos curriculares (DDAA-C) en el aula; 2) estudiar la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y rendimiento académico (RA) del alumnado desde la perspectiva del profesorado; 3) analizar las impresiones del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C. En esta investigación participaron seis docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (n= 6) de un centro escolar de la Comunidad Autónoma Vasca (España), que impartían Lengua Vasca. La intervención, de 8 semanas, empleó el movimiento para repasar conceptos lingüísticos. Para obtener los datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Los resultados de la investigación indican que el profesorado percibe que la implementación de DDAA-C en entornos escolares puede mejorar la atención, concentración y el aprendizaje a pesar de las barreras de la falta de tiempo, espacio y recursos. La aceptación general que expresa el profesorado indica que la aplicación de DDAA-C puede ser un método válido de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave

Descansos Activos Curriculares (DDAA-C), Actividad Física, Barreras y Facilitadores, Atención-Concentración, Rendimiento Académico

Abstract

Education is evolving towards pedagogical approaches and teaching strategies to optimise learning. Curricular-Focused Active Breaks (CF-AB) are a growing strategy to address these challenges in school settings. This qualitative research has three objectives: 1) to find out the barriers and facilitators that teachers perceive during the intervention through Curricular-Focused Active Breaks (CF-AB) in the classroom; 2) to study the impact of CF-ABs on students' attention, concentration and academic

performance (AP) from the teachers' perspective; 3) to analyse teachers' impressions of the intervention through CF-ABs. Six Compulsory Secondary Education (ESO) teachers (n=6) from a school in the Basque Autonomous Community (Spain), who taught Basque Language, participated in this research. The 8-week intervention used movement to review linguistic concepts. To obtain the data, semi-structured interviews were conducted. The results of the research indicate that teachers perceive that the implementation of CF-AB in school settings can improve attention, concentration and learning despite the barriers of lack of time, space and resources. The general acceptance expressed by teachers indicates that the application of CF-ABs can be a valid method of teaching and learning.

Key Words

Curriculum-Focused Active Breaks (CF-AB), Physical Activity, Barriers and Facilitators, Attention-Concentration, Academic Achievement

1. INTRODUCCIÓN

La educación está en constante evolución, donde los enfoques pedagógicos y las estrategias de enseñanza, deberían estar en continua revisión y adaptación con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una estrategia emergente en este contexto son los descansos activos (DDAA) en entornos escolares. Pero ¿qué son los DDAA? Y ¿por qué en entornos escolares?

Watson et al. (2017) definen los DDAA o *Activity Breaks* como la actividad física (AF) realizada por el alumnado durante las horas lectivas tanto dentro como fuera del aula. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) enfatiza la necesidad de reducir la inactividad y los periodos de sedentarismo.

La educación formal en general, fuera de las escasas sesiones de Educación Física, mantiene al alumnado físicamente inactivo durante largas horas. Según Daly-Smith et al. (2019), la AF puede incorporarse dentro del plan de estudio tanto para promover el aprendizaje como para reducir el sedentarismo prolongado. Momentos como las horas lectivas, recreos, almuerzos, trayectos, etc. pueden utilizarse para fomentar los beneficios de la AF (OMS, 2023).

Poniendo el foco en los estudios sobre los DDAA, Carrasco-Uribarren et al. (2023) afirman que los DDAA disminuyen el sedentarismo escolar, aumentan la cantidad de AF moderada y vigorosa, y mejoran el enfoque del aprendizaje (Daly-Smith et al., 2019). Según Watson et al. (2017), los DDAA pueden clasificarse en tres grupos según su relación con el contenido académico: 1) *Active Breaks (AB)* o Descansos Activos (DDAA): AF breve realizada durante la clase lectiva como pausa de la instrucción académica. 2) *Curriculum-Focused Active Breaks (CF-AB)* o Descansos Activos Curriculares (DDAA-C): Recesos con AF vinculada a contenidos académicos de materias distintas a Educación Física. 3) *Physically Active Lessons (PAL)* o Clases físicamente activas (CFA): Sesiones de AF cómo método de aprender otras asignaturas, independientes de Educación Física.

Esta línea de investigación, aún incipiente, presenta pocas investigaciones que exponen la perspectiva del profesorado sobre los DDAA en la enseñanza. Una investigación que hay que considerar es la de McLellan et al. (2022), que en un estudio de metodología mixta, investigaron la incidencia de los DDAA en la atención,

concentración, niveles de AF y sedentarismo del alumnado de 8 y 12 años de edad, junto a la percepción del profesorado sobre la incidencia percibida sobre el alumnado.

Los resultados sobre la atención y concentración no mostraron tener ningún efecto a nivel de grupo. En cuanto a la percepción del profesorado, indicaron una buena aceptación de la propuesta de los DDAA, señalando que la intervención fue fácil de aplicar y de utilizar. Además, apuntaron que la flexibilidad para modificar y ajustar un poco cada ejercicio al estilo de cada profesor, les ayudó a la hora de realizar la intervención. No obstante, a pesar de los resultados del test de atención-concentración (d2), 3 de los 4 entrevistados resaltaron cómo el alumnado se encontraba más tranquilo tras los DDAA. Uno de ellos, cita como el alumnado realizaba las tareas más rápido y con una mayor calidad. Por el contrario, un participante afirmó que su clase se encontraba más excitada, pero del mismo modo, con mayor predisposición a realizar las tareas de clase y participar en clase respondiendo a más preguntas. En cuanto a las barreras, destacaron las limitaciones de tiempo. A modo de conclusión, 2 participantes afirmaron que en cursos y clases futuras tenían previsto introducir los DDAA. Los otros 2, no lo dijeron explícitamente pero sí mencionaron los beneficios de los DDAA, además de considerar que podrían utilizarlo en el futuro.

Entre los trabajos revisados, destaca el de Solís (2019), quien analizó la percepción de 9 docentes tras implementar el programa de DDAA “¡Dame 10!” (Abad et al., 2014) en secundaria. Seis profesores percibieron mejora en el rendimiento académico (RA), y el total del profesorado (n=9) señaló que el alumnado se encontraba más motivado y activo tras las pausas. Asimismo, seis participantes afirmaron una mayor predisposición del alumnado para continuar con las clases tras los DDAA, y cinco observaron mejoras en la atención y actitud del alumnado. Además, la totalidad de los docentes señalaron como positiva su experiencia con los DDAA, y siete declararon que es un método aplicable a diario. Por último, seis docentes afirmaron que continuarían aplicándolo en el futuro.

La investigación cualitativa de Campbell y Lassiter (2020) analizó la percepción de 8 profesores de Educación Primaria (de primero a sexto). Según los participantes las principales barreras para implementar los DDAA incluyen el tiempo, la gestión del aula, las interrupciones, el clima del aula y la presión académica. Como factores facilitadores, el profesorado señaló la utilidad de los DDAA como método de enseñanza-aprendizaje. Además, a la hora de conocer la percepción del profesorado sobre la utilidad de la AF, la visión sobre la AF influye a la hora de implementar los DDAA: quienes valoran la AF introducen más fácilmente este tipo de pausas. Otro facilitador señalado fue la facilidad de utilizar el material diseñado para los DDAA. El profesorado también mencionó la importancia del apoyo administrativo para facilitar la introducción de la AF en el aula. Respecto al RA, afirmaron que los DDAA son útiles cuando están vinculados al contenido académico, ya que permiten trabajar o repasar los temas de la clase, en lugar de limitarse a realizar AF. De este modo, el profesorado considera que conectar la AF con los contenidos incrementa su disposición a implementar los DDAA.

Michael et al. (2019), en su revisión sistemática, identificaron factores facilitadores y barreras en la implementación de los DDAA para alumnado de 5-11 años (n=28 artículos). Los factores facilitadores incluyeron apoyo administrativo (7 investigaciones), disponibilidad de recursos (8 artículos), percepción positiva de la AF (21 investigaciones), facilidad de aplicación (9 artículos) y confianza docente (8 estudios). Respecto a las barreras, están la falta de tiempo (18 publicaciones), falta de recursos (14 estudios), falta de espacio (12 investigaciones), falta de apoyo administrativo (9

investigaciones), retos de la aplicación (6 artículos) y carencia de formación docente (5 estudios).

Por otro lado, la revisión sistemática de Zapatero (2020) (n=12 artículos) estudió la aceptación y rechazo de los distintos tipos de DDAA en el sistema educativo español (3 – 18 años). Los resultados señalaron alta aceptación docente, vinculada a la satisfacción profesional y una actitud proactiva hacia su implementación. El profesorado mostró interés en profundizar en esta metodología, aplicándola en más asignaturas o ampliando el número de sesiones y duración de las pausas. Sin embargo, la revisión también identificó como limitación la necesidad de reestructuración organizativa para su desarrollo. En algunos casos, los DDAA fueron percibidos como una obligación, dificultando su aceptación generalizada.

El estudio de Schmidt et al. (2022) analizó la percepción docente tras implementar un programa de DDAA en Secundaria. A pesar del apoyo recibido para su implementación, supone un reto para el profesorado, identificando desafíos como resistencia, frustración y pérdida de coherencia en el enfoque de los DDAA. Considerando los precedentes anteriormente expuestos, se percibe la necesidad de profundizar en la experiencia de los educadores como fuente de información que ayude a mejorar la implementación de los DDAA y aborde los posibles desafíos asociados con la asociación AF-contenido curricular a través de la implementación de los DDAA-C. El presente estudio, utiliza una metodología de investigación cualitativa para analizar las experiencias y opiniones de un grupo de docentes que ha implementado en sus sesiones de aula DDAA-C, con la finalidad de estudiar las posibles barreras y facilitadores que pueden influir en la percepción y aceptación de este tipo de estrategias metodológicas por los cuerpos docentes.

Este estudio tiene como finalidad conocer la percepción del profesorado respecto a la introducción de DDAA-C en el aula. Los objetivos son: 1) conocer las barreras y facilitadores que el profesorado percibe durante la intervención realizada mediante DDAA-C; 2) estudiar la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y rendimiento académico (RA) del alumnado desde la perspectiva del profesorado; 3) analizar las impresiones generales del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Un total de 313 estudiantes de entre 12 y 15 años (edad media 12,7 años, DE= 0,732) de los cuales 142 eran chicas, 157 chicos y 14 no binarios, participaron en el programa “Activity Breaks: Ikasi Mugituz!”, diseñado para interiorizar y repasar aspectos con la ortografía y gramática de la asignatura Lengua Vasca.

El alumnado cursaba primero y segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en un centro público de tamaño medio, ubicado en una localidad costera de la Comunidad Autónoma Vasca (España). Atiende a una población escolar diversa en términos lingüísticos y culturales con una oferta formativa para estudiar ESO en los modelos B (parte de las asignaturas en euskera y otras en castellano) y D (el euskera vehicular y el castellano como asignatura) y un modelo trilingüe para tercero y cuarto de ESO; además,

imparte Bachillerato en modelo D y trilingüe. El centro cuenta con seis líneas en primero y 5 en líneas en segundo de ESO.

Todo el alumnado estaba matriculado en el modelo educativo D. En cuanto al idioma materno del alumnado, del total de las y los participantes 56 hablaban euskera, 245 castellano, 3 portugués, 3 rumano, 5 inglés y 1 árabe.

Se conformaron aleatoriamente dos grupos clase: grupo de control (n = 114) y grupo experimental (n = 199). Tras la intervención de 8 semanas de duración, se procedió a la selección de las y los participantes del grupo focal.

La muestra de esta investigación, de tipo incidental, está formada por un grupo de docentes (n= 6) con amplia experiencia en la docencia de Lengua Vasca en ESO. De estos, 5 eran mujeres y 1 hombre. Todos los docentes implementaron de forma coordinada y con el apoyo del equipo directivo, el programa de DDAA-C denominado “Activity Breaks: Ikasi Mugituz! (Euskara)” diseñado a tal fin por Arribas-Galarraga et al. (2023).

2.2. Diseño e Instrumentos

Esta investigación de corte cualitativo tiene por objeto conocer las subjetividades y las realidades personales del profesorado participante mediante las propias voces de los informantes (Creswell, 2007), un aspecto primordial para profundizar en la temática que es motivo de estudio. Tratar de explorar los variados significados que las personas aportan a sus vivencias, así como la repercusión que estas tienen en sus procesos internos y sociales, es vital para comprender sus realidades (Smith y Sparkes, 2014).

El instrumento que se ha utilizado para la recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. Se trata de un método en el que prevalece la interacción mediante relación cercana entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011). Durante la entrevista, mediante la utilización de un guion con preguntas previamente establecidas pero flexibles, se mantiene un encuentro cara a cara para conocer la perspectiva de la persona entrevistada sobre su experiencia en la intervención (Munarriz, 1992; Taylor y Bogdan, 2008; Fernández, 2001). De este modo, se obtiene información profunda y detallada, para recabar datos (Díaz-Bravo et al., 2013).

2.3. Procedimiento y Programa de intervención

Antes de comenzar con el desarrollo del proyecto, se diseñó un protocolo de actuación acorde a las directrices establecidas por la Comisión Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (CEISH-UPV/EHU), según se establece en el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) número 32, del 17 de febrero de 2014. Tras obtener la aprobación por parte de la Comisión de Ética (Ref. M10_2021_101), se inició el contacto con el centro, su equipo directivo, y posteriormente con los componentes del seminario de Euskara (Lengua Vasca), un total de 6 docentes, para llevar a cabo la intervención. Una vez se acordó llevar a cabo la intervención, se concertó una reunión a la que todos los colectivos descritos previamente estaban convocados. Se expuso el contexto teórico del proyecto y se concretó la propuesta de intervención. Se instruyó al profesorado en el desarrollo de los DDAA-C y se explicó el protocolo para la protección de datos y su confidencialidad, y se definieron las condiciones del consentimiento informado tanto para los estudiantes como para sus representantes legales.

La selección de los participantes en la intervención se realizó por conveniencia, con la consideración de tener dos grupos: control e intervención. La distribución de los grupos se realizó al azar. Los docentes entrevistados fueron aquellos que dirigieron la actividad en los distintos grupos de intervención donde se implementaron los DDAA-C.

El programa de intervención se diseñó ad hoc según las necesidades del centro. Se idearon Descansos Activos Curriculares (DDAA-C) o *Curriculum-Focused Active Break* con el fin de que el alumnado viera reforzadas sus competencias lingüísticas acorde a los contenidos de la asignatura Lengua Vasca, establecidos en el plan de estudios del sistema educativo del País Vasco (España). Así pues, estos descansos tenían un doble objetivo: activar físicamente a los estudiantes, al tiempo que reforzaban aspectos ortográficos y gramaticales relacionados con la asignatura. El programa se extendió durante 8 semanas (entre abril y junio), con una frecuencia de 3 a 4 días por semana y una duración no superior a 10 minutos. Se aplicaban hacia la mitad de la sesión y tras los DDAA-C se continuaba con la rutina habitual.

Para su aplicación, los DDAA-C se presentaban de modo que cualquier docente pudiera implementar las actividades sin pérdida de tiempo. Las propuestas se recogían en un fichero visual e intuitivo (Arribas-Galarraga et al., 2023). En este contexto, las fichas combinan AF de intensidad moderada a vigorosa con aspectos relacionados con la ortografía y gramática.

Los investigadores, durante el proceso de intervención, elaboraron el guion con las preguntas que se iban a utilizar en la entrevista semiestructurada. Junto a ello, se concretaron las condiciones de inclusión y los participantes.

Tras las 8 semanas de intervención, se concertaron citas personales con los docentes que habían aplicado la intervención de DDAA-C en sus aulas. Para recoger la información en las entrevistas, se empleó una grabadora de voz OLYMPUS LS-P1.

A continuación, se transcribieron y analizaron los datos mediante el empleo del software informático de análisis cualitativo NVIVO 14.

2.4. Análisis de datos

Tras las transcripciones para poder analizar las entrevistas, se estableció una categorización teórica a partir de códigos sociológicos extraídos de la literatura revisada, mediante una codificación emergente (Strauss y Corbin, 2002) y se codificaron las entrevistas.

Para abordar el primer objetivo del estudio, se hizo una consulta de grupo entre los códigos de las barreras y facilitadores y los participantes de las entrevistas para conocer la relación entre las barreras y facilitadores y las conexiones realizadas por el profesorado. Mediante el análisis de la matriz de codificación con las referencias realizadas, se profundizó en el número de referencias efectuadas por las y los participantes. Se elaboró también un mapa jerárquico de la representación gráfica de las referencias del profesorado sobre las barreras y facilitadores. Para ahondar en las percepciones referenciadas en cada categoría, se trabajó en el análisis de categorías mediante la matriz de marco de trabajo.

En cuanto al segundo objetivo, se procedió a realizar una consulta de grupo de la codificación de elementos y así conocer las relaciones entre las percepciones del profesorado y la incidencia en la atención, concentración y RA. Posteriormente, se analizó mediante una matriz de codificación entre los participantes y las variables atención, concentración y RA, y se analizaron las referencias de la matriz de marcos de

trabajo de las categorías atención, concentración y RA para conocer y sintetizar las impresiones del profesorado.

Para tratar el tercer objetivo sobre las impresiones generales se analizaron y sintetizaron las referencias del profesorado con la ayuda de un análisis de categorías de la matriz de marco de trabajo a partir de las impresiones generales.

3. RESULTADOS

Al analizar los resultados de la percepción del profesorado sobre la intervención realizada mediante el programa DDAA-C, el profesorado percibe la existencia de diferentes factores facilitadores y barreras en la aplicación de los descansos activos. En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos tras la consulta de grupo entre los códigos de las barreras y facilitadores y los participantes de las entrevistas.

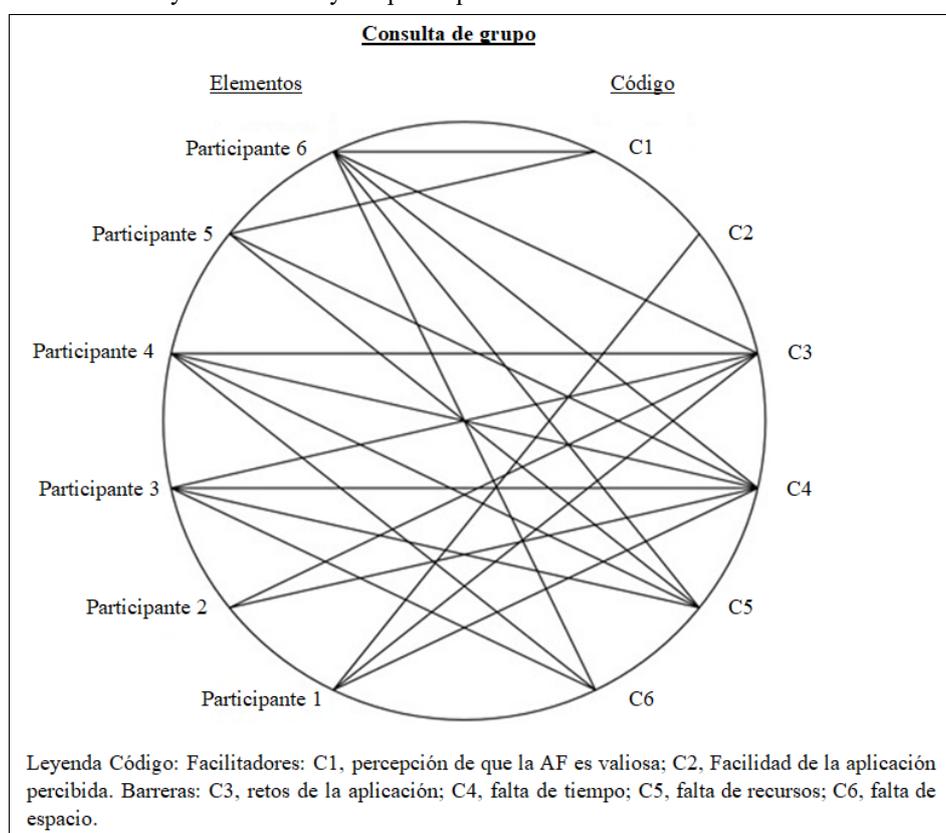


Figura 1. Consulta de grupo: Codificación de elementos

La Tabla 1 muestra la matriz de codificación con las referencias realizadas por los y las participantes en las entrevistas referentes sobre las barreras y facilitadores que percibieron durante la intervención realizada mediante DDAA-C.

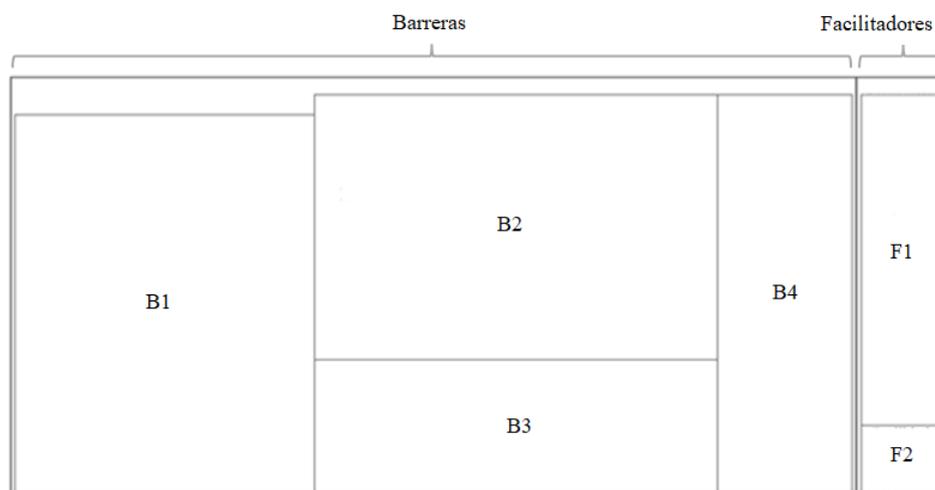
	Barreras						Facilitadores				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Participante 1	0	0	0	0	1	4	0	0	0	1	0
Participante 2	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0
Participante 3	0	5	0	2	3	7	0	0	0	0	0
Participante 4	0	3	0	2	4	1	0	0	0	0	0
Participante 5	0	0	0	3	4	0	0	0	0	0	3
Participante 6	0	1	0	2	3	5	0	0	0	0	2

Leyenda códigos categoría Barreras: A) Falta de apoyo administrativo; B) Falta de espacio; C) Falta de formación; D) Falta de recursos; E) Falta de tiempo; F) Retos de la aplicación. Y Facilidades: G) Apoyo administrativo; H) Confianza de los profesores; I) Disposición de recursos; J) Facilidad de aplicación percibida; K) Percepción de que la AF es valiosa.

Tabla 1. Matriz de codificación

En total se han realizado 61 referencias a los facilitadores y barreras. Las referencias a las barreras son 55, de las cuales, 19 hacen referencia a la falta de tiempo, 18 a los retos de la aplicación, 9 a la falta de espacio y 9 a la falta de recursos. Los factores indicados como facilitadores son la percepción de que la AF es valiosa, con 5 referencias, y la facilidad de aplicación percibida con una cita.

Para una mejor comprensión de las referencias realizadas, en la Figura 2 se muestra el mapa jerárquico de la representación gráfica de las referencias del profesorado a las barreras y facilitadores.



Leyenda. Barreras: B1, falta de tiempo; B2, retos de la aplicación; B3, falta de recursos; B4, falta de espacio. Facilitadores: F1, percepción de que la AF es valiosa; F2, Facilidad de la aplicación percibida.

Figura 2. Mapa jerárquico de la representación gráfica de las referencias del profesorado a las barreras y facilitadores en la implementación de DDAA-C

Profundizando en la percepción que el profesorado declara respecto a las barreras (ver Figura 2), el total de los entrevistados señaló no disponer de tiempo suficiente para implementar correctamente los descansos activos en sus sesiones de aula. En la Tabla 2, se muestran de manera sintetizada los testimonios más relevantes:

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...Para mí, la segunda evaluación sería la más adecuada..."</i>
Participante 2	<i>"...en cuanto al contenido del curso, yo anduve retrasado, sin hacer el último proyecto, sin tiempo para impartir los verbos y todos lo que entraba en el examen...si te has retrasado... y andas sin tiempo para recuperarlo... pues...sin tiempo..."</i>
Participante 3	<i>"...también perder el tiempo, pues eso, las mochilas, las mesas, el lugar no sé qué... y a partir de la cuarta semana... ya demasiado, es cierto que bueno siendo la evaluación final, pues eso la presión de trabajo, la evaluación final, la falta de sesión, las clases se nos quedaban cortas..."</i>
Participante 4	<i>"...tienes que preparar las clases y tener otra cosa casi pendiente ahí en la cabeza, cómo hay que hacer y luego haces la prueba en la sala de profesores... falta de tiempo..."</i>
Participante 5	<i>"...es una carga, pero por cómo está organizada hoy en día la educación, algunos contenidos, los exámenes, además el final de curso, ha sido como una traca. No solo Activity eh!, todo..."</i>
Participante 6	<i>"...Creo que empezamos tarde para marcar una pauta así... Ese tiempo que vas quitando es muy difícil de recuperar..."</i>

Tabla 2. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Falta de tiempo

Ligado al punto anterior, 5 participantes señalaron que la aplicación de dos DDAA-C supone un reto en cuanto a la propia aplicación, pues, por un lado, hay que elegir las actividades que se quieren realizar en el aula, y además, los DDAA-C elegidos deben estar en consonancia con lo que se esté trabajando en clase. Por otro lado, la interpretación de los ejercicios y saber cómo se ejecutan los movimientos supone, en voz del profesorado, una dificultad. Además, otro aspecto que preocupaba al grupo de docentes era el no disponer de un lugar adecuado para, mientras preparaban el DDAA y realizaban el ejercicio físico asociado, no sentirse desamparados ante la mirada de los compañeros que no participaban en el programa. La motivación (o falta de motivación) también ha sido una variable que ha resultado percibida como barrera para la intervención. El profesorado no percibe sencillo motivar al alumnado para ejecutar las pausas acordes a las sesiones, tiempos de ejecución e intensidad. Los testimonios de los participantes se sintetizan en la Tabla 3.

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...al principio se lo tomaron bien pero luego se aburrieron..."</i>
Participante 2	<i>"...el ejercicio que haces en clase, tiene que ir en consonancia con el contenido académico que estás trabajando en clase...hay opciones en las fichas, pero algunos creo que no correspondían a esta evaluación..."</i>
Participante 3	<i>"...a mí me ha costado motivarles...al principio sí fue una novedad. Pero luego me ha costado muchísimo, no querían participar..."</i>
Participante 4	<i>"...cómo se hace el ejercicio...tienes que probarlo y luego haces la prueba en la sala de profesores, te pones a saltar y hay gente mirándote raro, porque tienes que probarlo tú...me ha causado un punto de incomodidad..."</i>
Participante 6	<i>"...creo que ha habido de todo, porque a veces lo pedían, pero cuando teníamos que hacerlo, no querían hacerlo. La mitad se quedaban sentados, no se levantaban..."</i>

Tabla 3. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Retos de la aplicación

4 profesores, señalaron la falta de recursos para facilitar la elección y aplicación de los descansos. Afirmaron que poder disponer de otro tipo de soportes además de las fichas con las explicaciones y dibujos de los ejercicios ayudaría y facilitaría la implementación de intervenciones basadas en DDAA-C. En la Tabla 4 se sintetiza la percepción de la falta de recursos por el profesorado.

Participante	Referencia
Participante 3	<i>"...los profesores tienen los ejercicios en fichas, quizá un soporte visual con los ejercicios. Al fin y al cabo cuando los ves en la pantalla, los tienes todos mirando allí..."</i>
Participante 4	<i>"...para quitarle la carga al profesor, pues si hubiera video..."</i>
Participante 5	<i>"...las actividades de las fichas y una grabación o un video de los ejercicios..."</i>
Participante 6	<i>"...los ejercicios en fichas tipo trivial. Cogen una ficha, lo leen y lo interpretan..."</i>

Tabla 4. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Falta de recursos

Continuando con el análisis de las barreras, 3 de los 6 profesores entrevistados, indicó no disponer de espacio suficiente para realizar algunas de las actividades propuestas (ver Tabla 5).

Participante	Referencia
Participante 3	<i>"...mi clase es pequeña. Entonces, yo ahí también he visto dificultad en cuanto al movimiento... mi espacio eh!, mi aula era pequeña, realmente muy difícil..."</i>
Participante 4	<i>"el espacio...teniendo en cuenta el tamaño de las clases...algunas actividades no las hicimos"</i>
Participante 6	<i>"...En cuanto al espacio, estamos muy limitados..."</i>

Tabla 5. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Falta de espacio suficiente

Los resultados de la percepción del profesorado sobre los factores facilitadores, se encontraron, como nuestra la Figura 2, en dos categorías. Por un lado, de los entrevistados, dos participantes, apuntaron tener la percepción de que la AF es valiosa como metodología en el aula. Sus comentarios se presentan en la Tabla 6.

Participante	Referencia
Participante 5	<i>"...además en secundaria están muy apáticos... están muy pfof, hay mucha desmotivación, entonces... yo creo que eso también nos daba aire... a nosotros también... una forma de activar y centrarnos de nuevo en esa rutina de romper y luego sentarnos de nuevo..."</i>
Participante 6	<i>"...es original, guarda una lógica, puedes unir la parte cognitiva y el cuerpo, nos hemos divertido..."</i>

Tabla 6. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Percepción de que la actividad física es valiosa

Por otro lado, como muestra la Tabla 7, uno de los participantes entrevistados, percibió facilidad a la hora de aplicar los DDAA-C:

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...sí, a mí me gusta... la metodología... no sé cómo decirlo... ligera o... pero sí, está bien, sí..."</i>

Tabla 7. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Facilidad a la hora de aplicar los DDAA-C

Otro de los objetivos de este estudio buscaba estudiar la percepción del profesorado sobre la incidencia que los DDAA-C ejercieron sobre la atención, concentración y RA del alumnado.

Para abordar el segundo objetivo se analizaron las relaciones existentes entre los códigos atención, concentración y RA con los participantes. En la Figura 3, se observa

cómo el total del profesorado relacionó el RA con la intervención y cinco participantes relacionaron la intervención con los códigos atención y concentración.

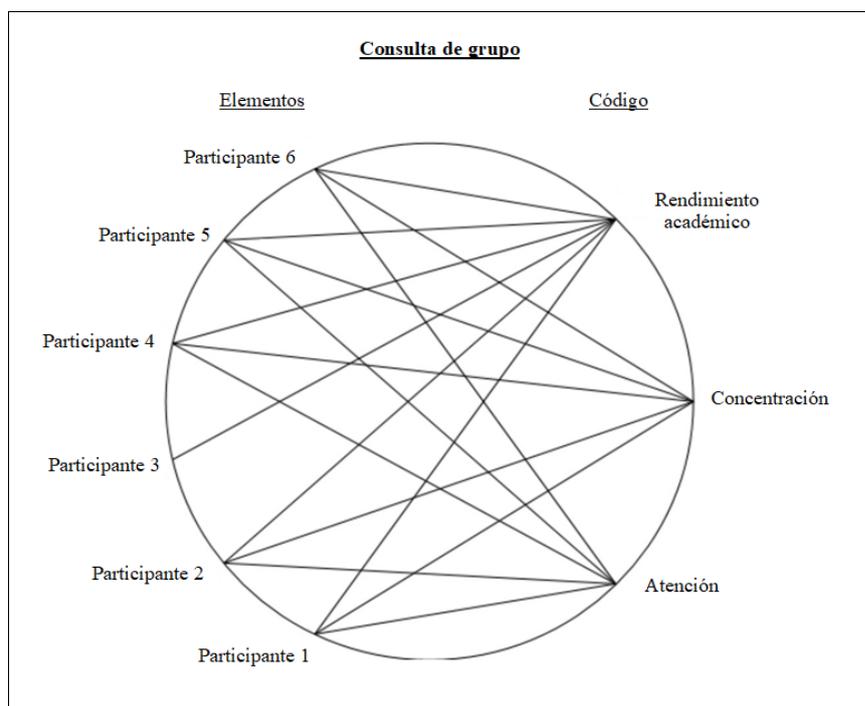


Figura 3. Consulta de grupo: Codificación de elementos incidencia RA, concentración y atención

Para profundizar en la percepción del profesorado, se realizó el análisis de la matriz de codificación de los códigos atención, concentración y RA para conocer el número de referencias citadas en cada categoría por cada participante. Los resultados se muestran en la Tabla 8.

Participante	Atención	Concentración	RA
Participante 1	1	1	2
Participante 2	1	1	1
Participante 3	0	0	2
Participante 4	4	2	5
Participante 5	4	4	4
Participante 6	3	3	3

Tabla 8. Matriz de codificación: Atención, concentración y rendimiento académico

Los resultados de la Tabla 8 indican cómo el profesorado realizó mayor número de referencias al RA (17 referencias), seguido de la atención (13 referencias) y la concentración (11 referencias).

Para profundizar y conocer la percepción del profesorado sobre la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y RA, en la Tabla 9 se presentan sintetizadas las impresiones agrupadas analizadas mediante una matriz de marco de trabajo.

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...Yo creo que sí...que influyó..."</i>
Participante 2	<i>"...la sensación fue que no les valió nada..."</i>
Participante 4	<i>"...No sabría decir que influyera en la atención, no sé. La verdad es que no he notado grandes diferencias en eso..."</i>
Participante 5	<i>"...han estado mejor y más tranquilos y eso..."</i>
Participante 6	<i>"...yo creo en ello, pero luego, por lo que yo he visto, no sé decírtelo..."</i>

Tabla 9. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría atención

Los comentarios expuestos en la Tabla 9, indican cómo 2 participantes creen haber notado una mejoría en la atención del alumnado tras la intervención. 2 de los participantes señalaron haber percibido una ligera mejoría. Y uno de entrevistados, apuntó no haber percibido mucho cambio o no ser consciente del cambio.

Continuando con la percepción de la concentración, en la Tabla 10 se sintetiza el análisis de categorías ejecutado con la matriz de marcos de trabajo referente a la concentración.

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...ha influido algo en la concentración del alumnado..."</i>
Participante 2	<i>"...tuve la impresión de que no les resultó útil..."</i>
Participante 4	<i>"...es cierto que en el mismo ejercicio igual en la mayoría, pues igual tú estás haciendo algo y tienes cinco despistados y vamos... los que están despistados hacen el mismo ejercicio y son menos los despistados durante el Activity Break..."</i>
Participante 5	<i>"...Tras la pausa sí lo hemos notado. Yo creo que es interesante, pero no sé qué efecto y beneficios tendrá..."</i>
Participante 6	<i>"...no sabría decir..."</i>

Tabla 10. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría concentración

Los resultados sintetizados en la Tabla 10, señalan que uno de los entrevistados percibió como los DDAA-C sí influyeron positivamente sobre la concentración del alumnado. Otro participante afirmó que durante el mismo ejercicio de los DDAA-C sí notaba que el alumnado estaba más concentrado. Uno de ellos apuntaba cómo tras las pausas sí percibía alguna mejoría, pero no sabía decir el efecto que los DDAA-C pueden tener transcurrido más tiempo desde su realización en el aula. Otros dos participantes apuntaron que no sabrían decir si tiene efecto o no. Y un participante, señalaba no tener la impresión del efecto sobre la concentración del alumnado.

En la Tabla 11, se sintetizan las impresiones del profesorado entrevistado sobre la incidencia de los DDAA-C en el RA del alumnado.

Respecto a la incidencia de los DDAA-C en el RA del alumnado, 5 de los 6 profesores hicieron alusión a la influencia de la intervención, afirmando que los DDAA-C han contribuido positivamente en la interiorización del contenido trabajado mediante movimiento. Uno de los entrevistados, mencionaba que no tenía claro si los DDAA-C influyen de manera positiva en el RA.

Participante	Referencia
Participante 1	"...yo creo que sí, tiene que tener algo. Creo que sí... sí..."
Participante 2	"...pues no lo sé..."
Participante 3	"...creo que les han quedado algunas cosas, sobre todo la ortografía..."
Participante 4	"...también tengo dudas...pero bueno...no lo tengo claro... entonces no tanto porque hayamos hecho Activity Breaks, sino porque hemos repetido ejercicio, contenido completo. No por el método, quizá sí por el método e, no sé si tengo dudas..."
Participante 5	"...en cuanto a contenido, yo recuerdo que una vez lo dijo uno, tenemos que entrar en un examen... y eso lo hemos hecho mucho a través del ejercicio eh, a través de vuestras actividades y uno le decía a otro, "esto nos lo sabemos muy bien" y es verdad que ahí... esas diferencias les cuesta mucho... pues eso lo tenían muy interiorizado..."
Participante 6	"...creo que es válido... En teoría se trata de un juego y aprender contenidos a través de los juegos es fácil..."

Tabla 11. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría rendimiento académico

Finalmente se han analizado las impresiones generales del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C, sintetizadas en la Tabla 12.

Participante	Referencia
Participante 1	"...al principio estuvimos bien, a gusto, pero luego con el tiempo no sé si empezó a aburrirlos o a agobiarles o no sé... y me sorprendí, porque el buen estudiante empezó a decir: -No queremos hacer- y no sé, me sorprendió. Normalmente son buenos alumnos y tienen ganas de trabajar y no sé..."
Participante 2	"...yo creo que es un método válido pero con la aplicación en otra evaluación y no empleándolo todas las clases...como material de repaso..."
Participante 3	"...hay días en los que la experiencia es buena, y otros pues... tenemos que considerar que estamos con alumnos y alumnas, jajaja... a ver, es cierto que para ellos es divertido..."
Participante 4	"...a veces iba a otra clase y decía, ahora mismo haría esto, un Activity Break, igual me harían más caso... no sé si hacer es una cosa para hacer todos los días, pero un poco de aire fresco de vez en cuando sí..."
Participante 5	"...cuando decíamos pausa, levantarnos, movernos, volver a sentarnos y creo que eso ayuda a estar más activos, quiero decir, mentalmente. Romper. Porque además en secundaria están muy apáticos, entonces... yo creo que eso también nos daba aire... a nosotros también...Una forma de activarse y centrarles de nuevo en la rutina. Yo creo que es interesante, no sé qué consecuencias tendrá y los beneficios..."
Participante 6	"...creo que es valioso, porque de repente te levantas, te oxigenas, te estiras un poco y para todos... creo que es válido... en teoría es un juego, y a través de los juegos es más fácil aprender los contenidos..."

Tabla 12. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría impresiones generales

4. DISCUSIÓN

La implementación de DDAA en entornos escolares ha ganado importancia en la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje. Estos DDAA comprenden una variedad de enfoques concretados en los denominados DDAA-C (Watson et al., 2017), que se caracterizan por integrar la AF en el contexto escolar relacionándola con contenido académico. La investigación sobre la percepción del profesorado con respecto a la implementación de DDAA-C en el aula ha arrojado resultados variados.

La finalidad del presente estudio ha sido conocer la percepción del profesorado respecto a la introducción de DDAA-C en el aula. De forma global se puede afirmar que

los resultados apuntan en la misma dirección que la investigación realizada por Michael et al. (2019) donde tras una revisión sistemática profunda se concluye que el profesorado se enfrenta a una serie de barreras a la hora de implementar los DDAA-C. Esto nos conduce al primer objetivo planteado para este estudio: conocer las barreras y facilitadores que el profesorado percibe durante la intervención realizada mediante DDAA-C. Las respuestas del profesorado participante en la implementación de los DDAA-C han sido unánimes a este respecto: todas y todos los profesores que participaron en esta investigación ($n = 6$) señalaron percibir falta de tiempo aclarando que no disponen de tiempo suficiente para implementar adecuadamente los DDAA-C. Estos datos son algo menos alentadores que los obtenidos por Michael et al. (2019), donde en 18 de los 28 artículos revisados los sujetos afirmaron no disponer de tiempo suficiente. De igual modo, los resultados de las investigaciones de McLellan et al. (2022) y Campbell y Lassiter (2020) señalan cómo el profesorado percibe el tiempo como barrera a la hora de implementar los DDAA. La razón asociada podría encontrarse en la presión generada por la demanda curricular y los exámenes, de modo que la incorporación de los DDAA-C puede ser percibida como una carga adicional para los docentes. Además, 5 profesores entrevistados en esta investigación, afirmaron sentir los retos asociados con la elección de actividades adecuadas y la aplicación de los DDAA-C como desafíos significativos; en la revisión realizada por Michael et al. (2019), esta sensación se refleja en 6 de los estudios revisados y en las investigaciones de McLellan et al. (2022) y Campbell y Lassiter (2020) el conjunto del profesorado apunta en la misma dirección. Lo que induce a pensar en la necesidad de mejorar el acceso a los diferentes contenidos que se presentan en el fichero, así como en la posibilidad de crear soporte tecnológico atractivo, de fácil acceso e intuitivo, que facilite la labor del docente.

Otra de las barreras en la aplicación de los DDAA-C, ha resultado ser el espacio. Esta limitación fue detectada en varios trabajos revisados por Michael et al. (2019), en los que en 12 de los artículos revisados los docentes afirmaban la falta de espacio y en 14 la falta de recursos. Aunque en la misma dirección, los resultados obtenidos en esta investigación son más alentadores pues 3 de los entrevistados señalan la falta de espacio como limitante, y 4 profesores aluden a la falta de recursos. No obstante, algunos profesores mencionaron que sus aulas eran pequeñas y carecían del espacio necesario para realizar ciertas actividades. Los docentes señalaban como alternativa para la mejora, poder disponer de recursos como vídeos, que podrían facilitar la implementación de DDAA-C y reducir la carga sobre los docentes. Otro aspecto que hay que considerar para facilitar la utilización del material es la de crear contenido que se pueda ajustar a las necesidades de cada profesor o profesora (McLellan et al., 2022).

Como apuntan Schmidt et al. (2022), estas barreras percibidas por el profesorado a la hora de aplicar los DDAA-C, suponen un reto que puede generar sensación de frustración en el colectivo y puede derivar en una actitud de resistencia frente la aplicación de este tipo de estrategias didácticas. Atender las percepciones de los agentes que implementan los DDAA-C en el aula, se considera de suma relevancia para poder mejorar los programas y mantener la coherencia del propósito final de los DDAA-C: incrementar la AF, e intensificar el aprendizaje de contenidos curriculares realizando conexiones entre las propuestas de AF y el contenido académico de cada asignatura y curso académico para adecuarse a la demanda del contenido curricular (Campbell y Lassiter, 2020)

Al estudiar los factores facilitadores en la implementación de los DDAA-C que el profesorado participante en este estudio declaró, se detectó que coincidían con los

factores estudiados en la revisión de Michael et al. (2019) (Facilidad de aplicación, Valía de la práctica de AF, y Apoyo administrativo), y los factores mencionados en los estudios de Campbell y Lassiter (2020) (percepción de que los descansos activos son útiles como método de enseñanza-aprendizaje, apoyo administrativo). En el caso presente, un porcentaje pequeño de participantes afirmó percibir los factores facilitadores. Los declarantes más satisfechos con el programa resaltaron el valor de realizar AF en el aula como medio para la activación de los estudiantes. El trabajo de Solís (2019), en línea con estas afirmaciones, señala que el alumnado se encontraba con más predisposición para continuar con las clases y activo tras las pausas.

Otros aspectos positivos destacados por los participantes en este estudio fueron la facilidad en la aplicación y el apoyo que habían percibido por parte del equipo directivo del centro. Según sus declaraciones, todo ello había contribuido a la implementación exitosa de los DDAA-C. La lectura de estos resultados induce a pensar en la necesidad de que el profesorado involucrado en la implementación de este tipo de programas, esté motivado y confíe en los posibles beneficios de los DDAA-C. Es requisito que se sienta intrínsecamente motivado para la aplicación de los mismos con su alumnado. Si bien el apoyo administrativo resulta ser un factor facilitador, la imposición de esta estrategia metodológica como parte de una metodología activa, no parece conducir a resultados deseables (Zapatero, 2020). El clima que el profesorado ha de generar en la presentación de los DDAA-C para una aplicación exitosa, es una línea de investigación que se abre a la luz de los presentes resultados.

Al discutir los resultados relacionados con el segundo objetivo de esta investigación: estudiar la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y rendimiento académico (RA) del alumnado desde la perspectiva del profesorado, los resultados sugieren que no todo el profesorado es consciente del posible cambio. Sin embargo, 5 de los 6 profesores percibieron mejora en la retención del contenido curricular, lo que sugiere que los DDAA-C podrían tener un impacto positivo en el RA. Estos resultados van acordes con la investigación de Solís (2019) donde el profesorado percibió mejora en el RA, y en un alto porcentaje, señaló que es un método aplicable a diario y que continuarían aplicándolo en el futuro. Y en la misma dirección que el estudio de McLellan et al. (2022), indicando cómo el profesorado percibía un cambio en el alumnado tras los DDAA, donde el alumnado mostraba mayor predisposición para realizar las tareas y participar en clase.

En cuanto a la incidencia en las variables atención y concentración, las declaraciones recogidas muestran que algunos docentes percibieron al alumnado más atento y concentrado durante la práctica de los DDAA-C, si bien, no han sido conscientes de su incidencia durante las siguientes clases. Este dato no se corresponde con estudios anteriores como el de McLellan et al. (2022), donde 4 de los 5 docentes entrevistados observaron mejora en la atención y actitud de las alumnas y alumnos a pesar de que los resultados del test de atención concentración realizado tras la intervención no reflejen dicha percepción.

El tercer y último objetivo de esta investigación se centró en analizar las impresiones generales del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C. La percepción general del profesorado sobre los DDAA-C varía, pero las impresiones generales sugieren una buena aceptación por parte del profesorado y consideraron que los DDAA-C son un método válido de enseñanza-aprendizaje del mismo modo que en los estudios de Campbell y Lassiter (2020) y Solís (2019). No obstante, 2 docentes, señalaron que, aunque hubo una aceptación inicial, la novedad de los DDAA-C se desvaneció con

el tiempo. Atendiendo a lo apuntado por Zapatero (2020) estas reflexiones podrían deberse a que la aceptación está relacionada con la satisfacción percibida por parte del profesorado, por el interés en continuar profundizando en esta metodología (aplicándolo en otras asignaturas, realizando intervenciones más largas), y la actitud proactiva para la implementación de los DDAA (Zapatero, 2020).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la implementación de Descansos Activos Curriculares (DDAA-C) en entornos escolares representa un enfoque valioso en la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje. A pesar de que la percepción del profesorado sobre los DDAA-C es variada, los resultados de esta investigación sugieren que se enfrentan a desafíos similares a los informados en investigaciones previas, como la falta de tiempo, las barreras de espacio y recursos, así como la resistencia potencial y la frustración asociada a la implementación de los DDAA-C.

Es relevante destacar que la falta de tiempo es una barrera comúnmente experimentada por el profesorado, y esto puede deberse a las demandas del currículo y los exámenes, que agregan una carga adicional. Además, los desafíos relacionados con la elección de actividades adecuadas y la aplicación efectiva de los DDAA-C también son destacados. La falta de espacio y recursos se mencionan asimismo como barreras, aunque en menor medida. No obstante, algunos profesores perciben la utilidad de la AF en el aula, la facilidad de aplicación y el apoyo administrativo, como factores facilitadores en la aplicación que contribuyen al éxito de los DDAA-C.

En cuanto a la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y RA del alumnado, los resultados sugieren que el profesorado no siempre es consciente de un cambio significativo en estas áreas. Sin embargo, la mejora en la retención de contenido es un indicio positivo que sugiere un posible impacto positivo en el RA.

Así pues, la percepción general del profesorado sobre los DDAA-C varía, y esto puede estar relacionado con la satisfacción percibida, el interés en continuar implementando esta metodología en otras asignaturas y la actitud proactiva para la implementación. Algunos profesores expresan una buena aceptación y consideran que los DDAA-C son un método válido de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros muestran una aceptación inicial que disminuye con el tiempo. Un pequeño porcentaje de profesores no considera que los DDAA-C sean un método efectivo de enseñanza.

Entre las limitaciones que se observan tras la realización de este estudio, destacan las siguientes. Primero, la muestra de esta investigación con un diseño cualitativo con enfoque de estudio de caso estuvo compuesta por 6 docentes, por lo tanto el tamaño de la muestra es reducido, y su adscripción es a un único contexto, lo que impide la generalización de los resultados. Segundo, vistas las declaraciones del profesorado se deriva que el período del año en el que se desarrolla el proyecto es importante. En este caso (entre abril y junio), resultó ser un período que se prolongó hasta el final de curso generando una percepción de carga añadida frente a la proximidad de la época de exámenes. Es recomendable ponerlo en práctica a partir de octubre, y hasta abril.

La tercera limitación, el tiempo de aplicación, 8 semanas, resultó ser un tanto escaso para algunos docentes. La cuarta limitación observada se vincula con aspectos organizativos y la implicación del profesorado participante. En este caso, la decisión de

participar fue consensuada entre la dirección del centro y la coordinación del seminario de Lengua Vasca, resultando que no todo el profesorado “creía” en el proyecto, ni se sentía cómodo en la implementación de las actividades. La motivación intrínseca para la participación se revela como variable necesaria para el éxito de la aplicación de DDAA-C.

Para finalizar se puede afirmar que, aunque los DDAA-C presentan desafíos para su implementación, pueden tener un impacto positivo en el RA y la retención de contenido. La percepción del profesorado juega un papel importante en la aceptación y efectividad de esta estrategia, y se deben abordar las barreras para garantizar una implementación exitosa y coherente de los DDAA-C en entornos escolares.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los integrantes de IES Uribe-Kosta BHI y en especial al alumnado y profesorado participante por su implicación, fundamental para el éxito de este estudio. También queremos agradecer al equipo de Mugiment (G.V.) y al grupo de investigación ERRRONKA (GIU21/047) su contribución en este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, B., Cañada, D., Cañada, M., Merino, B., Campos, P., Labrador, F., Gil, N. Aragonés, M.T., Muñiz, M. y Oscoz, I. (2014). *¡Dame 10! Descansos Activos Mediante Ejercicio físico*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIE).
- Arribas-Galarraga, S., Maiztegi, J. Luis de Cos, I. y Urrutia, S. (2023). *Activity Breaks: Ikasi Mugituz! (Euskara)*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. En: <https://www.euskadi.eus/web01-a2aznscp/eu/k75aWebPublicacionesWar/k75aDetallePublicacion.jsp?id=052998&tipo=L&id2=0001&impr=0001>
- Campbell, A. y Lassiter, J. (2020). Teacher Perceptions of Facilitators and Barriers to Implementing Classroom Physical Activity Breaks. *The Journal of Educational Research* 113(2),108-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1752613>
- Carrasco-Uribarren, A., Ortega-Martínez, A., Amor-Barbosa, M., Cadellans-Arróniz, A., Cabanillas-Barea, S. y Bagur-Calafat, M.C. (2023). Improvement of In-School Physical Activity with Active School-Based Interventions to Interrupt Prolonged Sitting: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph20021636>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V.S.R., Routen, A.C., Morris, J.L., Gammon, C., Bartholomew, J., Resaland, G.K., Llewellyn, B., Allman, R. y Dorling, H. (2019). Implementing physically active learning: future directions for research, policy and practice. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.05.007>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recursos flexibles y dinámicos. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- McLellan, G., Arthur, R., Donnelly, S., Bakshi, A., Fairclough, S.J., Taylor, S.L. y Buchan, D.S. (2022). Feasibility and Acceptability of a Classroom-Based Active Breaks Intervention for 8–12-Year-Old Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93(4), 813-824. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1923627>

- Michael, R.D., Webster, C.A., Egan, C.A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. y Carson, R.L. (2019). Facilitators and Barriers to Movement Integration in Elementary Classrooms: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Munarriz, B. (1991). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. En E. Abaide y J.M. Muñoz, (Eds.) *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*. Universidad de A Coruña.
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Actividad Física*. En: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Schmidt, S.K., Bratland-Sanda, S. y Bongaardt, R. (2022). Secondary school teachers' experiences with classroom-based physically active learning: "I'm excited, but it's really hard". *Teaching and Teacher Education*, 116, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103753>
- Smith, B. y Sparkes, A. (2016). Interviews: Qualitative Interviewing in the Sport and Exercise Sciences. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 103-123). Routledge.
- Solís, I.S. (2019). Experiencia de la implementación del programa "Descansos activos mediante ejercicio (¡Dame 10!)" en Educación Secundaria Obligatoria. *Rev Esp Salud Pública*, 93.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. y Hesketh, K. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Zapatero, J.A. (2020). Las clases basadas en actividad física: Una revisión sistemática de las creencias del profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 449-462. <https://doi.org/10.5209/rced.65495>

El estudiantado trans en la Universidad: una revisión sistemática de estudios de inclusión educativa

Trans students at university: A systematic review of educational inclusion studies

Percy Mejia-Elvir¹, Andrés Seguel-Arriagda²

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción perzy100@gmail.com

² Universidad Católica de la Santísima Concepción aseguel@ucsc.cl

Recibido: 22/4/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Percy Mejia Elvir

Perzy100@gmail.com

Andrés Seguel Arriagda

Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Campus San Andrés

Av. Alonso de Ribera, 2850

Concepción (Chile)

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar los estudios llevados a cabo sobre la inclusión educativa del estudiantado trans en el nivel universitario. Para realizar el proceso se puso en práctica una revisión sistemática de la literatura por medio de los criterios PRISMA. Se ejecutó una búsqueda exhaustiva en las bases WoS, Scopus y Scielo donde se incluyeron 227 trabajos. Una vez aplicados los criterios se obtuvieron 13 artículos. Los resultados indican que, algunas universidades han apostado por la construcción de entornos educativos inclusivos configurando una cultura empática y comprensiva. Además, los temas de interés se abordan desde las trayectorias de éxito académico, actitudes y conocimientos sobre diversidad sexual, políticas educativas inclusivas, discriminación, lenguaje inclusivo e integración curricular. Queda en evidencia que las investigaciones se mueven a escenarios asociados a las trayectorias de éxito. Se concluye, que no existe un proceso genuino de inclusión educativa, en su lugar este proceso es asociado más a la integración. La ambigüedad entre resultados positivos y negativos concreta que su incorporación no es integral, se trata de normalizar o aceptar su existencia.

Palabras clave

Inclusión Educativa, Identidad, Género, Trans, Universidad

Abstract

The objective of the research was to characterize the studies carried out on the educational inclusion of trans students at the university level. To carry out the process, a systematic review of the literature was carried out using the PRISMA criteria. An exhaustive search was carried out in the WoS, Scopus and Scielo databases where 227 works were included. Once the criteria were applied, 13 articles were obtained. The results indicate that some universities have opted for the construction of inclusive educational environments, configuring an empathetic and understanding culture. In addition, topics of interest are addressed from the trajectories of academic success, attitudes and knowledge about sexual diversity, inclusive educational policies, discrimination, inclusive language and curricular integration. It is evident that

research moves to scenarios associated with success trajectories. It is concluded that there is no genuine process of educational inclusion, instead this process is associated more with integration. The ambiguity between positive and negative results specifies that its incorporation is not integral, it is about normalizing or accepting its existence.

Key Words

Educational Inclusion, Identity, Gender, Trans, University

1. INTRODUCCIÓN

El colectivo trans es uno de los grupos que más sufre la discriminación por no encajar en las expectativas, comportamientos y posiciones de la sociedad (Sutherland, 2023), cuya identidad personal difiere de su sexo asignado al nacer (Palmer y Clegg, 2020). Si bien el término trans está relativamente actualizado, es importante destacar que su origen etimológico se refiere a la definición de pasar, es decir, transitar de un lado a otro, en este recorrido se adoptan los patrones de vida acordes a la nueva identidad que se asume (Dias et al., 2021). En este trabajo, se seguirá lo planteado por Ravetllat (2018) acerca del término “trans” con un enfoque inclusivo para cubrir otras identidades como: la transexual, transgénero, travestis, variantes sexuales u otras.

A pesar de la creciente presencia de las personas trans en los centros formativos, estas continúan enfrentando obstáculos en su vida diaria (Jara et al., 2021). La cultura de individuos cisgénero, quienes se identifican con su identidad de género y sexo asignado al nacer, es la predominante, al ser así, las acciones educativas se abordan desde una visión binaria de lo masculino y femenino, lo que oculta cualquier identidad fuera de este parámetro (Poblete et al., 2021).

Las universidades, como microcosmos de la sociedad, no son inmunes a estos desafíos: el bullying, el acoso, la negación de las identidades de género son algunos de los problemas que pueden enfrentar las personas trans en el ámbito universitario (Glazzard et al., 2020; Parra et al., 2022; Russell et al., 2021; Wright y Delgado, 2023). Este navegar tortuoso en los planteles educativos, les expone a situaciones de victimización y discriminación, convirtiéndose en espacios inseguros (Leung et al., 2022). Además, en Educación Superior, se promueve una violencia simbólica a través de mensajes que van creando estereotipos, que evitan el reconocimiento de las personas trans (Wickersham y Vajner, 2020). La estigmatización de este colectivo tiene base en la lógica de la cultura patriarcal y heteronormativa universitaria, derivada de la sociedad (Rodríguez-Pizarro y Rivera-Crespo, 2020).

Sin embargo, frente a escenarios sociales marcados por la desigualdad, también la educación es un instrumento de respuesta a las grietas dejadas por la inequidad social y el patrón cultural histórico de exclusión (Echeita, 2017). Uno de esos instrumentos es la inclusión educativa como marco eficaz para alcanzar sistemas educativos con sentido de respeto y responsabilidad (Ainscow y Messiou, 2021; Arnaiz y Caballero, 2020). Es un proceso con la finalidad de brindar las mismas oportunidades de escolarización al estudiantado al margen de su condición e imagen social (Mejía-Elvir, 2022), y la diversidad es un factor que nutre no solo a la cultura de las universidades, sino que frena las brechas de discriminación y opresión (Castillo, 2021; Otondo et al., 2022).

Sobre la inclusión educativa del estudiantado trans, las investigaciones hasta la fecha se han focalizado, principalmente, en los niveles básico y medio de educación (Melis et al., 2021; Morgan y Surtees, 2022; Omercajic y Martino, 2020; Paechter et al., 2021; Ravetllat, 2018; Schey, 2021). Martino et al. (2022) investigaron acerca del conocimiento del profesorado de las políticas públicas de inclusión trans. Horton (2020) analizó y sintetizó los principales hallazgos de la literatura mundial sobre la inclusión de la niñez en la Educación Primaria y Secundaria. Valderrábano et al. (2021) se preocupan por cómo la sociedad civil es la principal entidad protectora de la niñez con identidad trans en las escuelas mexicanas.

Revisiones sistemáticas de la literatura han analizado la educación y su relación con el estudiantado trans. Etxebarria-Perez-de-Nanclares et al. (2023) examinaron la realidad de las personas menores trans desde una perspectiva educativa y social. Se confirmó que los contextos educativos tienen una influencia en la mala salud mental. Ortiz-López et al. (2021) identificaron las experiencias del estudiantado de medicina lesbiana, gay, bisexual, transgénero/transexual y queer (LGBTQ+). Concluyeron que el estudiantado trans experimentó discriminación durante su formación. Yu et al. (2023) evaluaron cuantitativamente los efectos de los planes de estudio en temas LGTBQ+ y la formación de estudiantes de enfermería en relación con la salud. Se demostró que la formación en enfermería responde cada vez más a la necesidad de crear programas en la atención de la salud de estos colectivos. Las revisiones señalan al campo médico como el área más trabajada sobre el proceso de inclusión del estudiantado trans.

Como se observó, las publicaciones realizadas hasta la fecha no gozan de un alto interés por las personas investigadoras. También, se desconoce de qué otras maneras se ha indagado el fenómeno. Todavía hay considerable desacuerdo de las temáticas abordadas dentro de los espacios de las universidades, lejos de otras perspectivas como la clínica (Etxebarria-Perez-de-Nanclares et al., 2023). Otra cuestión controvertida es que su producción se ha concentrado en otros niveles fuera de la educación terciaria. En la misma línea, las revisiones sistemáticas antes expuestas han sido inconclusas en construir otros caminos para que puedan garantizar su inclusión.

En consecuencia, esta investigación constituye una oportunidad para las universidades, en virtud de que facilita información de la deuda en materia socioeducativa presente para este colectivo. Adicionalmente, les permitirán a otras personas interesadas conocer el estado actual del conocimiento sobre su proceso inclusivo y el camino trazado para avanzar en la construcción de la Educación Superior apegada a la justicia social. Por tanto, el objetivo de esta revisión sistemática de la literatura es analizar los estudios llevados a cabo sobre la inclusión educativa del estudiantado trans en el nivel universitario. Para dicho proceso se formularon las siguientes interrogantes: a) ¿Qué tipo de estudios son y qué características tienen? b) ¿Qué temas sobre la inclusión educativa del estudiantado trans abordan? c) ¿Cuáles son sus principales resultados?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La inclusión educativa en la Universidad

En la actualidad, los enormes desafíos surgidos para lograr una educación de calidad son amplios. Un paradigma que se ha encargado de tratar de visibilizar al estudiantado

excluido, segregado y marginado es la inclusión educativa (Echeita, 2022). Es una apuesta por la educación enmarcada dentro de los derechos humanos con la tarea de evitar la exclusión y responder a las diversidades y diferencias (Triviño-Amigo et al., 2022). Este modelo plantea una transformación en la participación y el gozo sin restricciones del derecho educativo y que permita a todas las personas desarrollarse plenamente (Ainscow, 2020). Está relacionado con la equidad, justicia e igualdad favoreciendo una escolarización en conjunto como marco de justicia social sin excepción alguna (Arnaiz y Caballero, 2020).

Este proceso se rige por una serie de elementos educativos en virtud de: a) facilitar la atención a la diversidad analizando las diferencias como positivas (Koutsouris et al., 2022); b) confronte y derrumbe de cualquier aspecto que limite y restrinja la escolarización; y c) garantizar la accesibilidad y equidad de oportunidades de todo el estudiantado sin distinción, construyendo verdaderas comunidades educativas (Muntaner-Guasp et al., 2021).

En el último decenio a nivel internacional, los países han venido trabajando en políticas aprobándose avances en materia de reconocimiento, las prácticas pedagógicas y la diversidad cultural, física, económica y sexual etc. Para inclinar la balanza de las desigualdades hacia aspectos positivos la creación de una cultura inclusiva de educación es necesaria, en ella se deben establecer los pilares de comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras y respetuosas (Brito et al., 2019).

Para Booth y Ainscow (2002), instaurar la inclusión en los sistemas educativos implica generar un cambio, en primer lugar, en sus políticas, pues la inclusión debe estar inmersa en cada programa de innovación con afán de eliminar la discriminación. En segundo lugar, en la cultura, estableciendo en toda la comunidad educativa creencias y valores en reciprocidad asegurando erradicar prejuicios y actitudes negativas. Finalmente, en las prácticas, creando un clima de acogida en el aula teniendo en cuenta la heterogeneidad, en el momento de construir escenarios de aprendizaje en los cuales todo el estudiantado sea bienvenido y se convierta en otro miembro más.

Asimismo, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (2015) exhorta la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todas las personas. La Universidad como motor social, fomenta la materialización de realidades de éxitos para lograr justicia, pues el entorno cultural y social definen la vida de las personas y crean ventajas o desventajas que se consolidan por las normas atribuidas (Salmi y D'Addio, 2021). Considerando lo anterior, para “una eventual respuesta, resulta fundamental conocer a aquellos grupos que tradicionalmente han sido excluidos del sistema social dada su heterogeneidad, para saber cómo hacerlo, primero hay que saber quiénes son aquellos” (Alfaro y Herrera, 2020, p. 3), para edificar espacios transformadores de su realidad.

2.2. Perspectiva educativa de la persona trans

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), todas las personas nacen iguales en condiciones de derechos y la dignidad es una cualidad humana. Sin embargo, la situación de las personas con identidad trans se vincula a una posición de poder y sometimiento y la educación forma parte de ese entramado institucional de violencia tanto física y simbólica (Penna et al., 2020). Un factor fundamental para el desenvolvimiento del estudiantado trans es potenciar su presencia, participación y éxito (Rodríguez-Pizarro y Rivera-Crespo, 2020), y lograrlo requiere que las normativas

visibilicen la heterogeneidad, también que las relaciones de poder en la sociedad no propendan a encarcelar a quienes levantan la bandera de la diversidad (Penna et al., 2021).

Los espacios formativos por su naturaleza son privilegiados, en ellos se insertan relaciones interactivas de socialización, pero cuando las corporalidades e identidades salen de lo habitual, revelan su verdadera realidad de sitios hostiles profundizando su mirada en lo homogéneo (Rocha, 2015). Dados los cambios sociales, las universidades hoy como nunca son más heterogéneas pues asisten personas con diferentes identidades, lo que exige una preparación de estos centros formativos para su apoyo. Evitar la desinstalación de una cultura estigmatizante, es un acto de silenciamiento adoptado de concepciones excluyentes y valores discriminatorios (Granero, 2021). Por tanto, es necesario que se pase del proceso de integración, en otras palabras, de la normalización y el reconocimiento como pasos previos, a la justicia para los grupos en situación de vulnerabilidad (Echeita, 2017).

En la actualidad, la educación formal continúa erigida en los pilares de un modelo tradicional, donde los planes educativos se limitan exclusivamente a la visión heteronormativa de lo femenino-masculino, es decir, una perspectiva que privilegia la norma social heterosexual como la única válida en la sociedad (Rubio-Aguilar, 2021). También, al hablar de género, es inevitable destacar su carácter performativo, pues las normas, acciones y valores implican una forma de reproducción reguladora acorde a lo impuesto por la sociedad como un espacio de poder (Calquín, 2021).

3. MÉTODO

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura siguiendo los criterios de la declaración PRISMA (Barrios et al., 2021). Las revisiones sistemáticas son procesos investigadores, que favorecen la síntesis de la evidencia científica sobre algún tema en específico de investigación, y permiten integrar un conjunto de datos de forma cuantitativa y cualitativa como resultados de otros estudios (Rubio-Aparicio et al., 2018). Su desarrollo se ejecutó bajo tres fases: identificación, cribado e inclusión.

3.1. Identificación

La investigación tuvo como foco de interés los artículos empíricos de inclusión de las personas trans llevados a cabo en contexto universitario. La búsqueda se efectuó entre los meses de abril y mayo del 2023. Fueron indagadas las bases de datos referenciales sobre el conocimiento científico y con mayor presencia en todos los idiomas como Scopus, Web of Science y Scielo. Las fuentes se buscaron en el periodo 2018-2023 con motivo de obtener los artículos más actualizados. Para la extracción de las fuentes se utilizó el software Endnote.

Se han hecho dos búsquedas distintas, una en inglés y otra en español. En la primera, se utilizaron descriptores en inglés: “inclusive” AND “trans” AND “education”. En la segunda, aplicando las mismas palabras en español: “inclusión” AND “trans” AND “educación”. Se ejecutó una búsqueda adicional de forma manual en la base de datos *Google Scholar*, donde se encontraron tres artículos sobre la temática siendo incorporados como bola de nieve.

Web of Science	Inclusive (All Fields) and Trans (All Fields) and Education (All Fields) (Inclusión) AND (trans) AND (educación)
Scielo	(Inclusive) AND (trans) AND (education) (Inclusión) AND (trans) AND (educación)
Scopus	(Inclusive) AND (trans) AND (education) (Inclusión) AND (trans) AND (educación)

Tabla 1. Estrategia de búsqueda en las bases de datos

Los criterios para seleccionar a las fuentes de información incluyeron: a) artículos empíricos publicados en español, inglés y portugués; b) estudios realizados en temáticas vinculadas con contextos de inclusión universitaria; c) que entre sus participantes se encontraran estudiantes que se identificaran como personas trans; y d) estar publicado entre 2018-2023.

Fueron excluidos en la revisión sistemática a) estudios que abordan la inclusión educativa de personas trans en los niveles de educación pre-básica, básica y media; b) revisiones, libros, reseñas, actas, congresos, tesis y artículos teóricos; y c) temáticas fuera del campo educativo, como lo clínico, psicológico, antropológico, etc.

3.2. Cribado

Los artículos identificados en la búsqueda principal y complementaria fueron revisados por los autores de este estudio. En una primera etapa se incluyeron todas las fuentes, posteriormente se filtraron por autores, año de publicación y título, eliminando aquellos que estuvieran duplicados en las diversas bases de datos consultadas.

En una segunda etapa, se analizaron el título y resumen, esta labor fue realizada por dos jueces, quienes de forma independiente aplicaron los criterios de inclusión y exclusión. En la tercera etapa, cuando existió desacuerdo entre ambos y para eliminar el sesgo referente a los artículos elegidos, se deliberó enviarlos a un tercer juez, con la finalidad de obtener una evaluación que pudiera alcanzar acuerdo en la obtención de los artículos incluidos para la presente revisión sistemática.

3.3. Inclusión

Luego de seleccionar los artículos incluidos por los tres jueces, se estableció un corpus de 38 resultados. Posteriormente, se eliminaron 19 artículos porque se determinó que estaban fuera del campo educativo y 6 de ellos estaban fuera del nivel educativo deseado. Por lo tanto, solo 13 artículos pasaron a la fase de análisis.

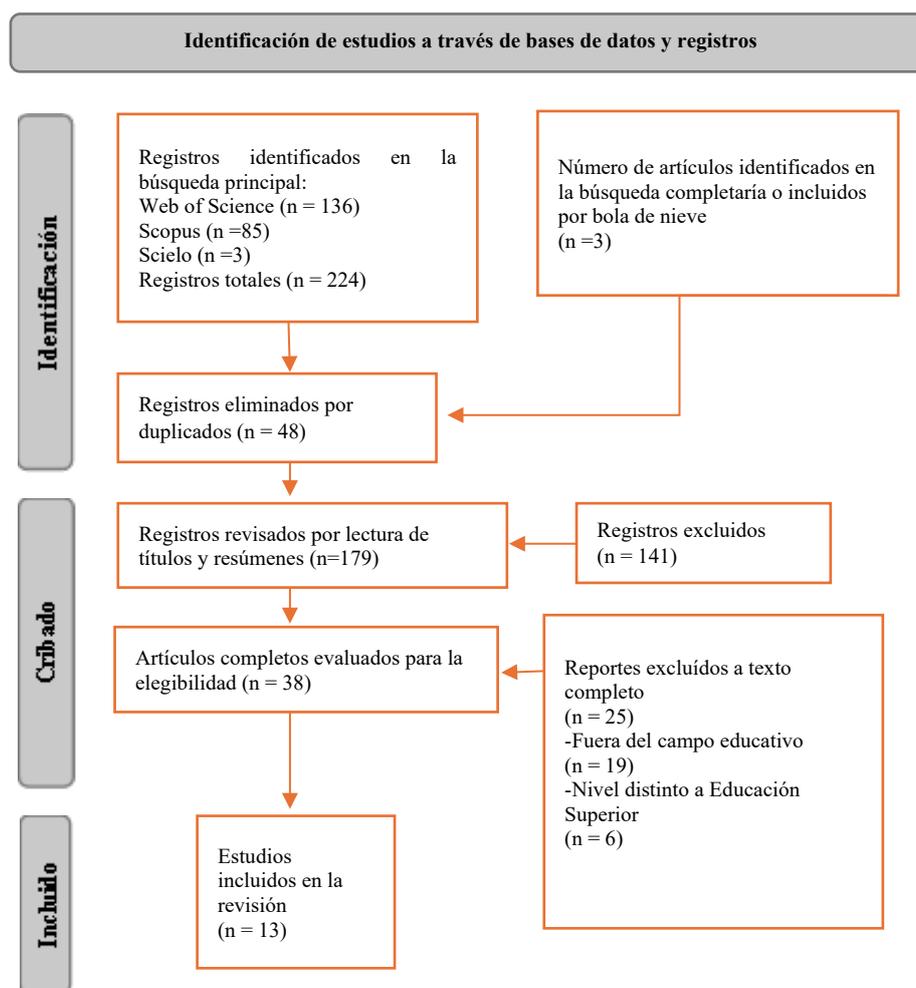


Figura 1. Flujograma del proceso de selección de artículos (PRISMA)

4. RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados del análisis de los artículos con la finalidad de responder al propósito de esta investigación. Los resultados se dividen en tres apartados temáticos: caracterización de los estudios, temas abordados sobre la inclusión del estudiantado trans y principales hallazgos. A continuación, se muestra una tabla que resume los estudios seleccionados para la revisión, clasificados por autor, año, título, tipo de estudio y país.

Autores	Años	Título	Tipo de estudio	País
Aguilar et al.	2022	Estudio preliminar sobre conocimientos y actitudes de docentes universitarios hacia alumnos LGBTIQ	Cuantitativo	México
Cayari	2019	Demystifying trans*+ voice education: The Transgender Singing Voice Conference	Cualitativo	Estados Unidos
English y Fenby-Hulse	2019	Documenting diversity: The experiences of LGBTQ+ doctoral researchers in the UK	Cualitativo	Reino Unido
Fernández et al.	2020	Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar	Cuantitativo	España
García et al.	2020	Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva	Cualitativo	España
Goldberg et al.	2019	What Is Needed, What Is Valued: Trans Students' Perspectives on Trans-Inclusive Policies and Practices in Higher Education	Mixto	Estados Unidos
James y Coley	2023	Separate but unequal: Revisiting the discussion of trans-inclusive bathrooms	No declara (se infiere cualitativo)	Estados Unidos
Lee et al.	2020	Attitudes Toward Transgender People Among Medical Students in South Korea	Cuantitativo	Corea del Sur
Maloy et al.	2021	Factors Influencing Retention of Transgender and Gender Nonconforming Students in Undergraduate STEM Majors	Cuantitativo	Estados Unidos
Norris y Welch	2020	Gender pronoun use in the university classroom: A post-humanist perspective	No declara (se infiere cualitativo)	Estados Unidos
Sánchez et al.	2023	Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela	Cualitativo	España
Tollemache et al.	2021	Que(e)rying undergraduate medical curricula: a cross-sectional online survey of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content inclusion in UK undergraduate medical education	Cuantitativo	Reino Unido
Tsfati y Nadan	2021	Queering the periphery and challenging the center: Transgender students in Israeli higher education	Cualitativo	Israel

Tabla 2. Artículos incluidos en la revisión sistemática

4.1. Caracterización de los estudios

De los estudios analizados existe una disparidad considerable en cuanto a su enfoque de investigación, se sitúan en posiciones investigadoras diversas que permiten el abordaje del fenómeno desde múltiples miradas.

4.1.1. Tipos de estudios y contextos

En lo concerniente a los tipos de estudios, 5 de los 13 estudios seleccionados (38%) han utilizado una metodología cuantitativa: Aguilar et al. (2022), llevan a cabo un estudio explicativo; Fernández et al. (2020) exponen un diseño comparativo correlacional; Lee et al. (2021) deciden adoptar uno explicativo; Maloy et al. (2022) examinan el fenómeno desde una perspectiva predictiva; y Tollemache et al. (2021) articulan una investigación descriptiva.

Por otro lado, 7 de los artículos (54%) optan por una metodología cualitativa, Cayari (2019) decide que el estudio de caso es la más apropiada; English y Fenby-Hulse (2019) usan un enfoque de corte fenomenológico; García et al. (2020) profundizan a partir de historias de vida; Sánchez et al. (2023) basan su investigación en la lógica del estudio de caso y Tsfati y Nadan (2021) enfocan su análisis mediante una fenomenología. James y

Coley (2023) utilizan un análisis crítico, también Norris y Welch (2020). Por el contrario, uno de los artículos (8%) corresponde a un trabajo mixto (Goldberg et al., 2019).

Con referencia al espacio geográfico donde fueron aplicadas las investigaciones, se analizan eventos ocurridos en facultades del campus universitario (85%) (Aguilar et al., 2022; Cayari, 2019; English y Fenby-Hulse, 2019; Fernández et al., 2020; García et al., 2020; Goldberg et al., 2019; James y Coley, 2023; Lee et al., 2021; Maloy et al., 2022; Tollemache et al., 2021; Tsfati y Nadan, 2021) y en el aula de clases de educación formal (15%) (Norris y Welch, 2020; Sánchez et al., 2023).

4.1.2. País y región

En función de los países en que se desarrollan los estudios, Estados Unidos de Norteamérica está al frente (38%) (Cayari, 2019; Goldberg et al., 2019; James y Coley, 2023; Maloy et al., 2022; Norris y Welch, 2020), seguido por España (23%) (Fernández et al., 2020; García et al., 2020; Sánchez et al., 2023); el Reino Unido (15%) (English y Fenby-Hulse, 2019; Tollemache et al., 2021); México (8%) (Aguilar et al., 2022); Corea del Sur (8%) (Lee et al., 2021) e Israel (8%) (Tsfati y Nadan, 2021).

Por lo que se refiere a la región de producción el continente americano (46%) y Europa (46%) son los lugares donde más se realizan este tipo de trabajos y en menor grado Asia (8%).

4.1.3. Participantes e instrumentos

En torno a las personas participantes e instrumentos de recolección de datos, en 2 estudios se tomó una amplia muestra. El trabajo de Lee et al. (2021), estuvo constituido por 90 estudiantes del segundo año de Medicina, les fueron aplicadas encuestas durante 4 semanas. Otro puesto en práctica es el de Tollemache et al. (2021), en este estudio participan estudiantes de Medicina de 37 facultades y para obtener la información se utiliza una encuesta en línea de corte transversal, compuesta por 30 preguntas relacionadas con tres ámbitos: la práctica institucional de la enseñanza LGBTQ+, las opiniones del encuestado sobre la enseñanza LGBTQ+ dentro de su institución y el resto sobre una adaptación de preguntas previamente realizadas en Estados Unidos y Canadá.

Asimismo, dos de ellos se focalizan en la visión del profesorado para conocer sus consideraciones sobre los patrones de género de las personas con identidad trans. El trabajo de Aguilar et al. (2022) abarca 61 docentes como muestra y se ejecuta en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Hidalgo, 38 personas fueron mujeres y 23 hombres. En la propuesta de Fernández et al., (2020) participan 54 docentes de forma voluntaria, 24 de los participantes fueron varones y 29 mujeres. Para lograr su finalidad se administra un cuestionario de tipo escala Likert.

Adicionalmente, 4 de los estudios se refieren a la trayectoria del estudiantado con identidad trans retomando eventos en las universidades que ayudan a comprender su situación y las complejidades que atraviesan. En el caso de Tsfati y Nadan, (2021) aplican entrevistas semiestructuradas y un cuestionario para recopilar datos sociodemográficos a 20 estudiantes trans de entre 20 y 30 años, 13 estudiantes de pregrado y 7 de posgrado. García et al., (2020), narran la experiencia de 12 estudiantes universitarios, 8 migrantes y 4 trans, recurren a entrevistas, biografías y al grupo de discusión. La investigación de Sánchez et al. (2023) incluye 10 participantes, 7 estudiantes trans y una orientadora, así

como dos profesoras. Se utilizan entrevistas biográficas en profundidad (estudiantes trans) y el grupo de discusión. English y Fenby-Hulse (2019) describen la experiencia de 224 investigadores autoidentificados trans, gays y queer de 47 instituciones de Educación Superior desarrollando una encuesta en línea.

Por el contrario, 3 de los trabajos dan cuenta de la participación de diversos informantes lo que representa una pluralidad de perspectivas, estos no se centran exclusivamente en la experiencia universitaria del estudiantado trans. Cayari (2019), describe las concepciones de la diversidad sexual: participan una organizadora (encuesta), 15 personas trans (entrevista) y 144 asistentes a la conferencia (encuesta) y voluntarios (no declara cuántos). 23.523 personas entre estudiantes con identidad trans, género no conforme y cisgénero participan en el estudio de Maloy et al. (2022). El instrumento diseñado es una encuesta. En el trabajo de Goldberg et al. (2019) participan 507 estudiantes con diferente tipo de género asignado al nacer, identidad trans y orientación sexual (75% de pregrado y (25%) de posgrado, se utiliza el cuestionario y el grupo focal. En el estudio de Norris y Welch (2020) participan ellos y los estudiantes de los cursos que dictan, pero no declaran el número de participantes ni instrumentos.

Finalmente, un estudio no puntualiza participantes en su proceso investigador, tampoco manifiesta las técnicas o instrumentos para la obtención de la información (James y Coley, 2023).

4.2. Temas abordados sobre la inclusión del estudiantado trans

En lo que concierne a los temas abordados en los estudios de investigación, en 4 de los trabajos analizados su área de interés estuvo focalizada en la trayectoria de éxito educativo del estudiantado con identidad trans. Sánchez et al. (2023), desentrañan las estrategias docentes que se llevaron a cabo para propiciar el empoderamiento del estudiantado trans. García et al. (2020) se preocupan por sugerir elementos que procuren orientar las políticas educativas para gozar de sistemas educativos más equitativos. Maloy et al. (2022), deciden emprender el análisis de los elementos que permiten predecir la retención del estudiantado y evitar su abandono. Cayari (2019) se encarga de educar a la población sobre temas como: identidad sexual y género por medio de eventos musicales.

Otra categoría representativa son las investigaciones asociadas a las actitudes y conocimiento acerca de las personas con identidad de género trans, 3 estudios lo tienen como asunto. Lee et al. (2021) se enfocan en el nivel de conocimiento y las actitudes del estudiantado en formación para poder plasmarlo en futuros planes curriculares. Aguilar et al. (2022), determinan la percepción que tiene el profesorado sobre su inclusión educativa en la Universidad. Fernández et al. (2020) prestan atención a las actitudes para prevenir la violencia y el acoso probable que puede sufrir el estudiantado trans.

La creación de las políticas en el sector educativo debe tener un impacto positivo en las soluciones de problemas, y con relación a ello dos de los estudios tratan este tema. Se rescatan los aportes realizados por estos marcos jurídicos para la inclusión del estudiantado trans. Se explora la transformación y evolución de los entornos, tales como los baños (James y Coley, 2023) y las políticas como un puente de apoyo favoreciendo su presencia en los campus universitarios (Goldberg et al., 2019).

También, se presenta un asunto que corresponde a las experiencias en la interacción con los entornos en el ámbito académico. Estas fueron mencionadas como tema en 2 de los 13 artículos. Una de las experiencias vincula los espacios geográficos que moldean

sentimientos y afianzan su identidad impulsando la lucha por sus derechos (Tsfati y Nadan, 2021). Igualmente, se subraya la experiencia del clima de trabajo en las universidades por profesionales autodenominados LGBTQ+ (English y Fenby-Hulse, 2019).

De manera adicional, aparece como tópico en uno de los trabajos científicos una visión sociocrítica para derrumbar la discriminación construida por la cultura heteronormativa imperante a través del lenguaje. Tiene como eje el uso de pronombres neutros que desnaturalizan las identidades de género e interpelan los modelos antropocéntricos establecidos (Norris y Welch, 2020).

A su vez, una de las investigaciones (Tollemache et al., 2021) expone la trama de integración de las temáticas trans dentro de los currículos educativos para desarrollar un cambio cultural en la comunidad educativa, en especial, en el estudiantado cisgénero y profesorado.

4.3. Principales resultados de los estudios

En cuanto a los resultados alcanzados por los estudios de investigación sobre la inclusión del estudiantado trans en las universidades, posteriormente al proceso de revisión se determinan tres secciones que reflejan tanto resultados positivos como negativos en la indagación de los fenómenos además de un tercer combinado, entre positivos y negativos.

Seis estudios declaran elementos positivos como hallazgos. Podemos encontrar lo revelado por Lee et al. (2021), el estudiantado que tiene conocimiento previo sobre las temáticas trans y como compañeros a estas personas muestra actitudes positivas hacia estos colectivos. Cayari (2019), señala que empoderar a los diferentes miembros de la sociedad en las temáticas trans facilita desmitificar las representaciones que se construyen socialmente. Se concluye que es importante la concienciación y la educación para desarrollar actitudes positivas que favorezcan su inclusión. En línea con lo anterior algunas universidades asumen con responsabilidad la inclusión (Sánchez et al., 2023). Para ello, realizan jornadas contra la fobia LGBTQ, se incorporan docentes no heterosexuales, se establecen protocolos de atención y son intolerantes frente a la transfobia.

También se evidencia que la utilización de pronombres neutros, así como el uso del nombre de la identidad de género es una parte central en la inclusión por las posibilidades éticas que despeja su exclusión, dado que permite afirmar su identidad y objetiva su imagen social (Norris y Welch, 2020). La relación entre el espacio geográfico, corporalidad, el trabajo colaborativo y las políticas con sentido solidario impulsadas desde las universidades socavan la cultura heteronormativa y contribuyen al cambio social (Tsfati y Nadan, 2021). Se confirma que existen centros formativos que construyen espacios respetuosos y seguros para el estudiantado trans.

Por otro lado, son 5 los estudios que informan resultados negativos en el proceso de inclusión del estudiantado trans. Se evidencia que, tras ingresar en las carreras universitarias, en su trayectoria experimentan más depresión que sus compañeros cisgénero y tienden a ser susceptibles al abandono escolar (Maloy et al., 2022), más aún, la formación docente es carente, pues desconoce las acciones que puedan incluirles y garantizar espacios formativos pedagógicos que los visibilicen (Aguilar et al., 2022). Quiere decir que los planes de estudio en la formación inicial docente no contemplan

aspectos en miras de atender a la diversidad en general, además, no hay cambios en las estructuras como baños inclusivos lo que denota un entorno desigual y discriminatorio en los niveles sociales y psicológicos (James y Coley, 2023), ambientes llenos de microagresiones y acosos (English y Fenby-Hulse, 2019) y la cobertura de temas en el currículo de lo trans es una barrera en las universidades, puesto que no están incorporadas estas temáticas (Tollemache et al., 2021).

En cambio, dos de los estudios puntualizan tanto resultados positivos como negativos. Se manifiesta que el núcleo de apoyo familiar es fundamental para las expectativas positivas y que cuando el profesorado responde de forma empática hacia el aprendizaje genera posibilidades académicas de éxito en su trayectoria (García et al., 2020). Pero se señalan dificultades de socialización por la falta de aceptación, lo que puede afectar su estabilidad emocional y éxito académico (Goldberg et al., 2019).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo fue analizar los estudios llevados a cabo sobre la inclusión educativa del estudiantado trans en el nivel universitario. De acuerdo con los datos anteriores, Estados Unidos es el país que está adelante en el desarrollo de las investigaciones seguido por España.

Como hallazgo inesperado fue que en la región latinoamericana solo apareció un estudio (Aguilar et al., 2022), dado el volumen de países que la integran se pensaría que habría más preocupación por la temática. Podría deducirse que existe resistencia a dar el paso a la responsabilidad de la inclusión del estudiantado trans en los planteles educativos, a raíz de la cultura patriarcal sembrada en los pilares de la sociedad (Rodríguez-Pizarro y Rivera-Crespo, 2020). La disciplinabilidad de los hábitos, costumbres y reglas de obediencia son un mecanismo de exclusión y las personas trans están sometidas constantemente por no corresponder a los roles impuestos (Sutherland, 2023).

En alusión al tipo de estudio es oportuno destacar que los investigadores optan por la metodología cualitativa para su indagación sobre otro tipo de metodologías. En la mayoría de estos trabajos se tomó como participantes a estudiantes y profesorado de las universidades, pero no se vislumbra la integración de diferentes voces que contrasten el proceso de inclusión educativa y permitan una interpretación global del fenómeno. Sin embargo, lo preliminar debe ser tomado con cautela, dado que uno de los estudios (Cayari, 2019) toma en cuenta a otros agentes fuera del campo educativo universitario, lo que denota el interés de algunos investigadores en continuar derribando las creencias sociales que se han construido de las personas trans e ilustrar a la sociedad.

Es bueno puntualizar que las investigaciones en esta línea deberían emplear un método mixto que atravesase diferentes miradas y lógicas, ya que, para una mejor comprensión de los factores de exclusión, marginación e inclusión que experimentan en la Universidad las personas trans, el componente de investigación cuantitativo provee una visión externa de sus causas y la investigación cualitativa facilita una perspectiva contextual de su realidad sobre aspectos sociales, políticos, culturales e históricos que influyen en ella.

En lo relativo a los temas que tratan los estudios de investigación, se declara un mayor número que se dirigen a analizar las trayectorias de éxito, actitudes y conocimiento que se tiene acerca de las personas trans, políticas educativas inclusivas, discriminación,

lenguaje inclusivo e integración curricular. En lo referente a las actitudes, estas se limitan a una visión binaria en sintonía por falta de empatía y tolerancia hacia al estudiantado trans. Los resultados aquí son consistentes con los de Rocha (2015) quien sostiene que al ser el cuerpo una representación simbólica de significados de la identidad, la Universidad se convierte en un panóptico de homogeneización de jerarquías vigilantes, inmovilizante y disciplinario de lo diverso.

Una pregunta que puede formularse para futuras investigaciones es si la violencia en las universidades aparece de manera explícita o es implícita, es decir, una serie de estigmas y estereotipos con la inclusión del estudiantado trans son encubiertos o son visibles en sus dinámicas pedagógicas y culturales. Un tema que merece análisis son las políticas que dicen ser incluyentes, pero que a la vez podrían invisibilizar al estudiantado trans (Wickersham y Vajner, 2020). Se recomienda examinar las políticas de inclusión educativa de las universidades y entender cómo se organiza la inclusión desde estas normas.

Por otra parte, los resultados invalidan lo planteado por Leung et al. (2022), quienes manifiestan que los espacios universitarios son inseguros para el estudiantado con identidad trans. Como tema apareció con significatividad las trayectorias de éxito académico del estudiantado. Una explicación podría ser que algunas universidades han apostado por la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos para la diversidad, configurando una cultura empática y comprensiva con la diferencia, con prácticas y políticas que afiancen su identidad.

Con respecto a los resultados de los estudios se extrajo evidencia de aspectos positivos. Es interesante hacer hincapié que cuando las universidades toman con decisión el proyecto de inclusión, no solo intentan integrar al estudiantado trans, sino que visibilizan a una comunidad incorporando a otros actores educativos con esta identidad en su espacio, lo que hace asimilar un entorno favorable de reconocimiento compatible con la dignidad humana. Este hallazgo apoya la idea de Echeita (2017), de que la educación es un mecanismo de transformación social, pues no solo se trata de educar a las personas, sino de transformar la sociedad para cambiar las condiciones de existencia. Como resultado negativo se vislumbra que el profesorado no tiene la preparación para construir espacios inclusivos, por lo que su práctica docente puede estar reducida a homogeneizar (Aguilar et al., 2022), ya que los entornos son ambientes con microagresiones y acosos (English y Fenby-Hulse, 2019). Persisten los desafíos significativos, como la discriminación, falta de recursos adecuados, falta de formación docente.

A modo de cierre, la revisión sistemática de la literatura destaca la diversidad de temas y resultados relacionados con la inclusión del estudiantado trans en las universidades. Aunque existen avances en términos de políticas inclusivas y acciones, se concluye que estos no corresponden a elementos propios de la inclusión educativa, en su lugar se está más asociado a la integración. La ambigüedad entre resultados positivos y negativos, concreta que su incorporación no es integral, se trata de normalizar o aceptar su existencia, en el contexto universitario solo se valoran las diferencias en menoscabo de proyectos educativos que permitan su autorealización.

Se resalta continuar realizando estudios sobre la temática, por el escaso conocimiento en este nivel educativo, lo que contribuiría a generar espacios más equitativos para todo el estudiantado que presente cualquier tipo de identidad y eliminar su exclusión. Queda en evidencia que los temas se mueven a escenarios asociados a las dinámicas de éxito,

pero no indica que todo está resuelto en conocer las dificultades que este colectivo afronta en su proceso de inclusión.

Las aportaciones de la presente investigación para la Educación Superior tienen tres ramificaciones: a) con vistas a que, si otras investigadoras/res se interesan en el tema, el presente trabajo aporta una base sólida, ya que comprende el estado actual del conocimiento de la temática entre 2018 y 2023; b) si se refiere a construir espacios educativos más equitativos y justos, esta investigación ayuda a comprender el valor de incluir la perspectiva de inclusión para todos los grupos vulnerables, de esta manera, alcanzar una formación integral del estudiantado, gracias al análisis de los beneficios que esto aporta; c) la importancia de conocer la trayectoria universitaria del estudiantado trans contribuye al posicionamiento y las condiciones de vida futuras, que puedan afrontar en la cotidianidad desde una mirada hegemónica de la realidad social y educativa, en cuanto a las identidades de género y a conseguir mejores niveles de salud mental.

El presente trabajo estuvo condicionado por dos limitaciones sumamente importantes. En primer lugar, la escasa literatura científica referente a la inclusión educativa de las personas trans en las universidades, los estudios se referían con amplitud a la dimensión clínica. En segundo lugar, no exponer los artículos en detalle, debido a que se genera una síntesis de sus principales características para responder a elementos básicos de sistematización metodológica.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido desarrollado gracias a la financiación otorgada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), programa Beca de Doctorado Nacional, folio 21230443.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J., Raesfeld, L., Lazarevich, I., Cruz, J. y González, R. (2022). Estudio preliminar sobre conocimientos y actitudes de docentes universitarios hacia alumnos LGBTIQ. *Revista Conrado*, 18(S4), 576-582. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2852>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Alfaro, J. y Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: La evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250030>
- Arnaiz, P. y Caballero, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 192-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Barrios, K., Orozco, D., Pérez, E. y Conde, G. (2021). Nuevas recomendaciones de la versión PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Acta Neurológica Colombiana*, 37(2), 105-106. <https://doi.org/10.22379/24224022373>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

- Calquín, C. (2020). “Queríamos Cambiar el Mundo, pero el Mundo nos Cambió a Nosotras”: Performatividad y Poder Regulador en Protocolos de Género Universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 39-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200039>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cayari, C. (2019). Demystifying trans*+ voice education: The Transgender Singing Voice Conference. *International Journal of Music Education*, 37(1), 118-131. <https://doi.org/10.1177/0255761418814577>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre, 1948. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Dias, C., Da Rocha, L., Tateo, L. y Marsico, G. (2021). “Passing” and its effects on Brazilian transgender people’s sense of belonging to society: A theoretical study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(6), 690-702. <https://doi.org/10.1002/casp.2535>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- English, R. y Fenby-Hulse, K. (2019). Documenting Diversity: The Experiences of LGBTQ+ Doctoral Researchers in the UK. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 403-430. <https://doi.org/10.28945/4328>
- Etxebarria-Perez-de-Nanclares, O., Vizcarra Morales, M.T., Gamito Gomez, R. y López-Vélez, A. L. (2023). La realidad trans en el sistema educativo: Una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 221, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.12.002>
- Fernández, M., Tristán, G. y Heras, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 393-404. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>
- García, R., Penna, M., Sánchez, M., Salguero, J. y Moreno, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 207-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62016>
- Glazzard, J., Jindal-Snape, D. y Stones, S. (2020). Transitions Into, and Through, Higher Education: The Lived Experiences of Students Who Identify as LGBTQ+. *Frontiers in Education*, 5, 1-15. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00081>
- Goldberg, A., Beemyn, G. y Smith, J. (2019). What Is Needed, What Is Valued: Trans Students’ Perspectives on Trans-Inclusive Policies and Practices in Higher Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(1), 27-67. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1480376>
- Granero, A. (2021). Exclusiones y discriminaciones hacia las identidades trans en educación afectivo-sexual. *Aula Abierta*, 50(4), 833-840. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.833-840>
- Horton, C. (2020). Thriving or Surviving? Raising Our Ambition for Trans Children in Primary and Secondary Schools. *Frontiers in Sociology*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00067>
- James, S. y Coley, J. (2023). Separate but unequal: Revisiting the discussion of trans-inclusive bathrooms. *Sexuality, Gender & Policy*, 6(1), 33-46. <https://doi.org/10.1002/sgp2.12056>
- Jara, C., Sánchez, M., Cox, C. y Montecinos, M. (2021). Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: Un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la Educación*, 54, 73-106. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.932>
- Koutsouris, G., Stentiford, L. y Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895. <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe, 6 de julio, 2015. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

- Lee, S., Kim, M., Choi, M., Park, S., Cho, J., Lee, C. y Lee, E. (2021). Attitudes Toward Transgender People Among Medical Students in South Korea. *Sexual Medicine*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2020.10.006>
- Leung, E., Kassel-Gomez, G., Sullivan, S., Murahara, F. y Flanagan, T. (2022). Social support in schools and related outcomes for LGBTQ youth: A scoping review. *Discover Education*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s44217-022-00016-9>
- Maloy, J., Kwapisz, M. y Hughes, B. (2022). Factors Influencing Retention of Transgender and Gender Nonconforming Students in Undergraduate STEM Majors. *CBE—Life Sciences Education*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-05-0136>
- Martino, W., Omercajic, K. y Kassen, J. (2022). “We Have No ‘Visibly’ Trans Students in Our School”: Educators’ Perspectives on Transgender-Affirmative Policies in Schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(8), 66-97. <https://doi.org/10.1177/01614681221121522>
- Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: atención a la diversidad en la educación primaria: la experiencia del profesorado hondureño. *Innovaciones Educativas*, 24 (36), 131-145. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>
- Melis, R., Muñoz, F. y Valderrama, C. (2021). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles Educativos*, 43(173), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>
- Morgan, K. y Surtees, N. (2022). “I can be a girl if I want to”: Supporting or silencing children’s working theories during counter-heteronormative picturebook sessions in early childhood education. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 133-146. <https://doi.org/10.15663/wje.v26i1.893>
- Muntaner-Guasp, J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Norris, M. y Welch, A. (2020). Gender pronoun use in the university classroom: A post-humanist perspective. *Transformation in Higher Education*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/the.v5i0.79>
- Omercajic, K. y Martino, W. (2020). Supporting Transgender Inclusion and Gender Diversity in Schools: A Critical Policy Analysis. *Frontiers in Sociology*, 5(27), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00027>
- Ortiz-López, N., Jerez-Yañez, O., Cortés-Chau, F. y Rodríguez-Cabello, J. (2021). Las experiencias de los estudiantes de medicina LGBTQ+ durante su formación: Una revisión sistemática. *Revista Médica de Chile*, 149(7), 1.058-1.069. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000701058>
- Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X. y Castro, Á. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: Análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 15(3), 133-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Paechter, C., Toft, A. y Carlile, A. (2021). Non-binary young people and schools: Pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 695-713. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- Palmer, B. y Clegg, D. (2020). A Universally Accepted Definition of Gender Will Positively Impact Societal Understanding, Acceptance, and Appropriateness of Health Care. *Mayo Clinic Proceedings*, 95(10), 2.235-2.243. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.01.031>
- Parra, M., Fushimi, C. y Allaria, V. (2022). Visibilizando existencias “otras”: Infancias y adolescencias trans. Producción colaborativa de conocimiento y construcción de políticas públicas situadas. *Polis*, 21(61), 162-185. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2022-N61-1628>
- Penna, M., Sánchez, M. y García, R. (2021). Factors promoting routes towards academic success for trans people: analysis from an inclusive educational perspective. En T. Sola Martínez, S. Alonso-García, M.G. Fernández y J.-C. d. I. Cruz-Campos (Eds.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 195-208). Dykinson.
- Poblete, R., Ramírez, F. y Galaz, C. (2021). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles Educativos*, 43(173), 8-20.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>

- Ravetllat, I. (2018). Igual de diferentes: La identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Ius et Praxis*, 24(1), 397-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397>
- Rocha, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de Educación*, 21(1), 76-47. <https://revistas.userena.cl/index.php/educacion/article/view/663>
- Rodríguez-Pizarro, A.N. y Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: Entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES). *CS*, 31, 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>
- Rubio-Aparicio, M., Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. y López-López, J.A. (2018). Recomendaciones para el Reporte de Revisiones Sistemáticas y Meta-análisis. *Anales de Psicología*, 34(2), 412-420. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.320131>
- Rubio-Aguilar, V., Miranda, P., Tiayna, G., Hidalgo, E. y Tuna. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 247-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>
- Russell, S., Bishop, M., Saba, V., James, I. y Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 8(2), 160-166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Salmi, J. y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sánchez, M., García, R. y Penna, M. (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educación*, 59(1), 115-129. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569>
- Schey, R. (2021). A queer youth's challenges to normativities of time, space, and queerness: Pedagogical encounters in a small town Christian youth group. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(3), 471-486. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1715921>
- Sutherland, D. (2023). "Trans Enough": Examining the Boundaries of Transgender-Identity Membership. *Social Problems*, 70(1), 71-86. <https://doi.org/10.1093/socpro/spab031>
- Tollemache, N., Shrewsbury, D. y Llewellyn, C. (2021). Que(e) rying undergraduate medical curricula: A cross-sectional online survey of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content inclusion in UK undergraduate medical education. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02532-y>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D.M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C. y Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Tsfati, M. y Nadan, Y. (2021). Queering the periphery and challenging the center: Transgender students in Israeli higher education. *Gender, Place & Culture*, 28(8), 1.174-1.195. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1784103>
- Valderrábano, J., Thomas, C. y Freeman, C. (2021). A path is emerging Steps towards an LGBT+ inclusive education for Mexican students. *Education Policy Analysis Archives*, 29(147), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6157>
- Wickersham, H. y Vajner, D. (2020). The Prevalence of Stereotypes Against the LGBTQ Community and the Effect of Education on Those Stereotypes. *Journal of Student Research*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v9i2.1049>
- Wright, G. y Delgado, C. (2023). Generating a framework for gender and sexual diversity-inclusive STEM education. *Science Education*, 107(3), 713-740. <https://doi.org/10.1002/scs.21786>
- Yu, H., Bauermeister, J. y Flores, D. (2023). LGBTQ+ health education interventions for nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 121, 2-23. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105661>

Desafíos y roles emergentes del personal docente de escuelas amazónicas en la fase post pandemia

Challenges and emerging roles of teachers in Amazonian schools in the post-pandemic phase

Rafael Eduardo Egúsquiza Loayza¹, Marvin Pallen Quispe Ochoa², Luis Enrique Tineo Quispe³

¹ Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya rafael.egusquiza@uarm.pe

² Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya marvin.quispe@uarm.pe

³ Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya luis.tineo@uarm.pe

Recibido: 1/1/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Rafael Eduardo Egúsquiza Loayza
Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
Av. Paso de los Andes 970, Pueblo Libre
15084 Lima, Perú

Resumen

Los cambios científicos, tecnológicos y sociales producidos en el transcurso del siglo XXI y el contexto de postpandemia, han configurado nuevas demandas educativas para el profesorado, en particular a quienes laboran en las escuelas rurales de las regiones amazónicas, castigadas por el alto índice de pobreza y por las carencias de accesos a la comunicación y la señal de internet, entre otros. El objetivo del estudio fue: identificar roles y desafíos del profesorado de escuelas amazónicas, frente a los cambios científicos y sociales y la post pandemia; mediante un estudio descriptivo y cualitativo, usando el método fenomenológico y entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada de 12 docentes provenientes de 4 departamentos amazónicos del Perú. El procesamiento de la data consistió en analizar las categorías y códigos correspondientes con apoyo del Atlas Ti. Las conclusiones del presente estudio se centran en atender: la eficacia en la enseñanza basada en competencia, capacidades plenas como docentes de educación intercultural, contribución a la gestión democrática de las escuelas, construcción de la convivencia escolar inclusiva y abierta a la comunidad, renovación permanente de su práctica pedagógica ante las demandas, cumplimiento de la ética laboral, y actuación sobre el bienestar integral del estudiantado y del propio docente.

Palabras clave

Docencia, Enseñanza y Formación, Práctica Pedagógica, Educación Intercultural, Diversidad Cultural, Amazonia

Abstract

The scientific, technological and social changes produced in the course of the 21st century and the post-pandemic context, have configured new educational demands for teachers, particularly those who work in rural schools in the Amazon regions, punished by the high rate of poverty and by the lack of access to communication and internet signal, among others. The objective of the study was: to identify roles and challenges of teachers in Amazonian schools, facing scientific and social changes and the post pandemic; through a descriptive and qualitative study, using the

phenomenological method and semi-structured interviews to a purposive sample of 12 teachers from 4 Amazonian departments of Peru. The data processing consisted of analyzing the categories and corresponding codes with the support of Atlas. Ti. The conclusions of this study focus on the following: effectiveness in competency-based teaching, full capacities as intercultural education teachers, contribution to the democratic management of schools, construction of inclusive school coexistence open to the community, permanent renewal of their pedagogical practice in the face of demands, compliance with work ethics, and action on the integral wellbeing of students and teachers themselves.

Key Words

Teaching, Teaching and Training, Pedagogical Practice, Intercultural Education, Cultural Diversity, Amazonia

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias traumáticas de la pandemia en la educación han generado en el escenario amazónico latinoamericano nuevas problemáticas y desafíos. En ese marco, el Banco Mundial, a través del equipo de investigadores Schady et al. (2023), concluye en su estudio titulado “*Colapso y Recuperación*” que los estudiantes actuales podrían perder hasta el 10 % de sus ingresos futuros debido a las crisis educativas generadas por la pandemia. Este impacto afecta actualmente el desarrollo cognitivo, pero en el transcurso de los próximos años afectaría los ingresos, puesto que no han desarrollado las competencias necesarias, poniendo en riesgo el bienestar de generaciones y el crecimiento económico de las poblaciones.

La región amazónica se encuentra ubicada en varios países de América del Sur, y su importancia radica en el abastecimiento de más del 40 % del agua dulce en América Latina, regula la calidad del aire y almacena las emisiones de carbono y controla los ciclos hidrológicos y de nutrientes para las poblaciones del continente. Sin embargo, alrededor del 40 % de los residentes amazónicos se encuentran por debajo del umbral de la pobreza (Schor, 2023). Además, vastas áreas rurales amazónicas arrastran serias limitaciones de comunicación, como la ausencia o lenta velocidad de la señal de internet, y las deficientes redes del sistema eléctrico. Este panorama restringe el despliegue del desarrollo educativo (Reimers y Schleicher, 2020).

El retorno a la presencialidad educativa fue una demanda prioritaria de la población amazónica, por lo que desde 2022, todas las escuelas en el Perú, incluidas las rurales amazónicas y andinas, retornaron a las clases presenciales. Para ello, el Ministerio de Educación del Perú emitió normas que regularon el año escolar, denominadas *Disposiciones para el año escolar*, RM 531-2021-MINEDU, RM 048-2022-MINEDU, RM 474-2022-MINEDU y RM 149-2023 (MINEDU, 2023a). Estas disposiciones fueron vinculantes para la educación intercultural Bilingüe (EIB) que corresponde a las escuelas amazónicas.

Trapnell (2021) declara que en la mayoría de las 26.862 instituciones educativas EIB, las plazas docentes están siendo ocupadas por profesores monolingües que representan un 61% de estas plazas, quienes atienden a 320 mil niños, niñas y adolescentes, violando su derecho a recibir educación en su lengua originaria, dado que el idioma utilizado en la escuela es una condición esencial para el aprendizaje. A esto se añade que en la

proporción de docentes bilingües, aun siendo pequeña, muchos de ellos carecen de las competencias pedagógicas en EIB para desarrollar aprendizajes pertinentes y de calidad.

Martínez Huamán et al. (2022) sostienen que *“en los escenarios educativos rurales existen ciertas limitantes como falta de apoyo familiar, fallas de conexión constante que dificultan en la mayoría de las veces llevar a cabo las clases online, por lo que pudiera desmotivar al estudiante”* (p.12).

En años anteriores a la pandemia se había iniciado la implementación de un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de 2016 al 2021 (MINEDU, 2016) y el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe MSEIB (MINEDU, 2018b). En ese proceso el MINEDU, para el año 2024 estableció la necesidad de *“planificar unidades didácticas variadas (unidades, proyectos o módulos de aprendizaje, entre otros), según el nivel educativo y considerando las necesidades de aprendizaje del estudiantado, identificadas en la evaluación diagnóstica, sus intereses y fortalezas y sus contextos”* (MINEDU, 2023b, p. 29). También ratificó la mediación de aprendizaje, a partir de situaciones significativas y desafiantes, con el uso de materiales físicos y digitales pertinentes; y continuar con la evaluación del aprendizaje desde el enfoque formativo (RVM 094-2020-MINEDU, 2020), en el marco de la educación inclusiva (MINEDU, 2021).

El contagio masivo del virus durante la pandemia provocó el cierre temporal de dependencias públicas, empresas privadas y escuelas. Esto impulsó la adopción de nuevos sistemas digitales para el trabajo, la atención en salud y otras áreas. En esta etapa postpandemia, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) destacan la emergencia de nuevas relaciones económicas, laborales y educativas en América Latina y El Caribe, lo que abre un contexto inédito basado en nuevos ecosistemas digitales: teletrabajo, telesalud y teleeducación, que son propios del internet de las cosas de la cuarta revolución industrial (OEI, 2021; Monroy-González, 2022).

Benavides (2019) sostiene que las profesiones, ante las innovaciones tecnológicas, cambios en el mercado laboral y determinados contextos, mantienen rasgos esenciales de su origen, pero se transforman en variadas vertientes. Estas nuevas relaciones de trabajo afectan las funciones de los docentes, establecidas en la Ley de Reforma Magisterial, Ley 29944 (MINEDU, 2018a) y de los componentes que establece el Marco de Buen Desempeño Docente – MBDD (MINEDU, 2012). Estas funciones pusieron a prueba el desempeño docente frente a los cambios de condiciones laborales surgidos en el contexto de pandemia y postpandemia. Merece la pena mencionar que estos cambios traen consigo enfermedades de diferente tipo, convirtiendo a los docentes en personas más vulnerables en salud, desempeño laboral y trayectoria profesional (Miranda et al., 2021).

Las tendencias descritas evidencian la necesidad urgente de identificar los retos y desafíos emergentes que percibe el personal docente frente a la demanda de los nuevos ecosistemas educativos en territorios rurales. Lo anterior contribuirá a la elaboración de soportes y políticas de apoyo y desarrollo del personal docente de áreas rurales amazónicas, en donde se han identificado la mayor presencia de brechas de desigualdad social y educativa.

Ante esta reconfiguración del contexto educativo en las zonas rurales de la Amazonía, la investigación se propuso indagar sobre los desafíos y roles emergentes que percibe el personal docente de las instituciones rurales amazónicas de Educación Intercultural

Bilingüe (EIB), en relación con las demandas educativas de los actores institucionales y de las propias comunidades.

La relevancia de esta investigación radica en la identificación de las actuales demandas educativas del personal docente de las instituciones educativas rurales amazónicas interculturales bilingües, (en adelante: II.EE rurales amazónicas IB). Desde una perspectiva de pertinencia social, comprender estas demandas permite distinguir cuáles persisten desde la etapa previa a la pandemia y cuáles han surgido recientemente por parte de las poblaciones indígenas como del propio Estado. Estas nuevas exigencias requieren respuestas pedagógicas y profesionales que permitan afrontarlas de manera pertinente, contextual y efectiva.

En ese marco, el objetivo general del estudio fue analizar y describir los desafíos y roles emergentes que percibe el personal docente de las II.EE rurales amazónicas IB frente a las demandas educativas de los actores escolares y comunitarios. Estas demandas se abordaron a través de tres dimensiones: (1) las demandas en relación con la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado; (2) las demandas con respecto a la participación del personal docente en la gestión institucional; y (3) las demandas frente al desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

El abordaje de estas dimensiones implicó la consideración de diversas categorías y enfoques conceptuales que orientaron tanto la recolección como el análisis de la información. Entre ellos, el concepto de ecosistema educativo resulta clave para comprender las complejidades del entorno en el que se desempeñan los docentes amazónicos. El concepto está inspirado en la Ecología, entendida como la ciencia que trata de *“explicar por qué y cómo se establecen y desarrollan los seres vivos dentro de un ecosistema, cómo se ven afectados por la actividad humana, y cómo influyen los efectos del cambio climático en su supervivencia”* (Lucío et al., 2022, p. 6). El ecosistema educativo se concibe como el conjunto de personas e instituciones que interactúan en distintos niveles (micro, meso, exo y macrosistema) para alcanzar objetivos pedagógicos en contextos sociales específicos (Choque, 2009).

Asimismo, el estudio se sustenta en una noción amplia de demanda social, entendida como el *“recurso por medio del cual las sociedades ejercen presión directa para obtener un cambio, desarrollo o transformación, en las relaciones sociales y las cuales se institucionalizan en un grupo, de una sociedad determinada”* (Arango, 2014, p. 47). Desde la óptica de la oferta y la demanda, Benassini (2009) sostiene que la oferta y la demanda son dos componentes sustanciales del mercado. Y para el caso de las instituciones públicas, *“la investigación de mercados contribuye a una mejor comprensión del entorno que les permite tomar mejores decisiones de tipo económico, político y social”* (p. 6).

Acerca de las categorías *“roles y desafíos del personal docente”* se consideró lo establecido por la Ley de Reforma Magisterial (MINEDU, 2018a) y el Marco del Buen Desempeño Docente MBDD (MINEDU, 2012) texto que recoge los aportes de varios expertos, entre ellos, Perrenoud (2008) quien establece diez competencias para la enseñanza y aprendizaje, en relación con la primera dimensión: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de aprendizaje, implicar a los alumnos en sus aprendizajes, trabajo en equipo, participar en la gestión escolar, usar nuevas tecnologías y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar su propia formación continua.

Con respecto a la segunda dimensión relacionada con la participación del personal docente en la gestión institucional, el estudio asume los aportes de Bolívar (2013) quien desarrolla la lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela, sugiere alinear al docente de una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas a una lógica profesional de autonomía. Esta propuesta está en la línea de lo planteado por la *Cumbre para la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas* realizada en 2022, donde se propone la construcción y la gestión de escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables que permitan asegurar los aprendizajes y las competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible, en donde el docente tiene un rol de involucramiento (Naciones Unidas, 2022).

Bernal Martínez de Soria e Ibarrola García (2015) proponen que el liderazgo del docente constituye una condición para mejorar el servicio educativo de la institución educativa y además permitiría a los docentes involucrarse en la gestión educativa. Por ello, se plantea que el liderazgo del profesor debe ser un objetivo básico de la gestión educativa.

En cuanto a los desafíos y roles del desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, correspondiente a la tercera dimensión del estudio, se consideró el aporte de Abundis de León (2013) quien sostiene que las profesiones, entre ellas la docencia, ocupan un lugar importante dentro del proceso de la vida social al contribuir a su bienestar y desarrollo. Se concibe por profesión la facultad o capacidad adquirida por el sujeto, para realizar un trabajo especializado, tras un proceso de enseñanza-aprendizaje en un campo de conocimiento determinado. Sobre este particular el MBDD sostiene:

"Las profesiones son prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico, cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio. La importancia y prestigio de las profesiones y de quienes la practican están sujetos a las demandas y expectativas de los procesos sociales y culturales del contexto (MINEDU, 2012, p. 12).

Santana (2022) desarrolla el rol clave del docente, como un profesional reflexivo de su propia práctica y disciplina académica, investigador e innovador. Además, se adicionan las orientaciones de Hearnreaves (2005) quien explica los cambios que afectan a la enseñanza y al profesorado; cuyos ejes son: el trabajo que evoluciona con más complejidad, el tiempo que cada vez se hace más corto y un control colonizado por la administración, y las culturas de trabajo de la enseñanza. Desde esta misma lógica, Hernández (2009) ubica la importancia de la labor del docente, como investigador en la formación de los profesionales, para dar respuesta a la demanda de la sociedad en un mundo global y complejo en constante transformación; por lo tanto, impredecible e imprevisible.

Una definición global e integral sobre el desarrollo profesional del profesorado (DPP), es sostenida por Imbernón y Canto (2013):

"El DPP es el efecto de diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión, entre otros. Es evidente la formación permanente de estas personas a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y se basa en la hipótesis de que el desarrollo profesional es un grupo de factores que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional" (p.2).

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y métodos de estudio

El enfoque del estudio es cualitativo descriptivo. Se asumió el método fenomenológico (Maxwell, 2019) y el enfoque intercultural, como marco interpretativo del análisis de los significados que experimentan o vivencian los docentes de las prácticas pedagógicas, y de la profesionalidad, con el fin de develar las esencias de estos significados.

2.2. Población y muestra

La población estuvo compuesta por el personal docente de educación nivel primaria y secundaria de los departamentos amazónicos, para su diseño se consideraron los aportes de Serbia (2007) quien sostiene que el criterio de representación en estudios cualitativos se sustenta, no en la cantidad, sino en el intento de comprender e interpretar las imágenes sociales, las significaciones y los aspectos emocionales que orientan los comportamientos de los actores sociales. Por lo tanto, el diseño es abierto y flexible.

La muestra fue de tipo intencionada, compuesta por 12 docentes provenientes de 4 departamentos amazónicos del Perú: Madre de Dios, Amazonas, Ucayali y Loreto, distribuidas en 3 personas por departamento, considerándose los criterios de sexo, nivel educativo (primaria y secundaria) y lenguas nativas, con experiencia laboral no menos de tres años.

Departamento	Sexo		Nivel educativo		Ecosistema
	Docente Hombre (DH)	Docente Mujer (DM)	Primaria	Secundaria	
Amazonas	2	1	3	0	Bosque aluvial
Madre de Dios	1	2	3	0	Sabana húmeda
Loreto	2	1	2	1	Bosque aluvial y terraza
Ucayali	2	1	1	2	Bosque de montaña y terrazas
Total	7	5	9	3	

Tabla 1. Distribución del personal docente entrevistados según, departamento, sexo, nivel educativo y el ecosistema amazónico

2.3. Técnica, instrumento de recogida de información y procesamiento

Se utilizó la técnica de entrevista individual, pues permite al investigador(a) la proximidad por medio del diálogo con la o el entrevistado. El investigador pregunta, escucha y ahonda en sus respuestas (Kvale, 2011).

Se elaboraron 35 preguntas para las entrevistas semiestructuradas (Tonon, 2008), recogiendo alrededor de 420 respuestas de las personas entrevistadas, relacionadas con las experiencias vividas y percepciones sobre las categorías focalizadas. La guía fue validada por: una antropóloga, un docente de la Universidad, y un docente Wampis del departamento Amazonas, a través de juicio de expertos; finalmente, se entrevistó como piloto a dos docentes procedentes de Ucayali y Amazonas, ambos no formaron parte de la muestra.

Los procedimientos fueron los siguientes: envío a las personas entrevistadas de la carta de consentimiento informado y las obligaciones éticas de la Universidad sobre el uso de la información, según las normas establecidas por el Estado; luego se efectuaron las entrevistas mediante el uso de la plataforma online Zoom y Google Meet.

Para la recogida, análisis e interpretación de datos se grabaron las entrevistas en audio e imagen, en otros casos se usó la grabación en podcast; luego se procedió a la transcripción de las entrevistas en formato Word y la subida de las 12 entrevistas a la plataforma de la base de datos del Software Atlas Ti (versión 9).

En el procesamiento de la data, se analizó la data cualitativa mediante el método de comparación constante con el apoyo del software mencionado, distinguiendo las categorías, códigos correspondientes a las dimensiones del estudio y por departamentos.

La codificación abierta consistió en discriminar las categorías relevantes basadas en la información empírica de las entrevistas, permitiendo la organización de las familias por categorías, se suprimieron las categorías apriorísticas ausentes en las entrevistas.

La codificación axial consistió en organizar las categorías basadas en su relación o asociación entre ellas. La codificación selectiva implicó hacer una nueva organización de las categorías, considerando no solo la asociación entre ellas, sino también vincularla a los objetivos de la investigación, conllevando establecer categorías relevantes, de las cuales se establecieron las categorías emergentes del estudio, como los desafíos y roles.

3. RESULTADOS

Las personas entrevistadas reconocieron que en el desarrollo de cada dimensión, categoría y subcategoría existen interconexiones debido a la realidad holística del contexto. Asimismo, desde la percepción docente, las categorías entablan entre ellas una diversidad de relaciones. Los ejes orientadores y articuladores fueron las demandas educativas más acuciantes del actual ecosistema educativo con respecto al desempeño docente y al desarrollo de su profesionalidad.

En el procesamiento de la data, no hemos encontrado percepciones contrapuestas entre los docentes hombres y docentes mujeres, o por departamento. Algunas percepciones fueron similares, otras complementarias, lo mismo sucedió con los criterios de dominio de lenguas.

Una diferencia de matiz fue en relación con el personal docente de las II.EE primarias y secundarias. El personal docente de II.EE primarias perciben que hay más presencia de los padres y madres de familia con respecto al acompañamiento de aprendizaje de sus hijos. Mientras que en secundaria es menor la presencia. Sin embargo, en las demás categorías, las percepciones fueron similares y complementarias.

Las siguientes Tablas 2, 3 y 4 describen los desafíos y roles del personal docente de las II.EE rurales de la Amazonía en el actual ecosistema educativo, consideradas como categorías emergentes.

Los desafíos y roles identificados se relacionaron con las diversas actuaciones o desempeños de los docentes que requieren ser atendidos con prioridad, para ello presentamos las tablas por dimensión, seguido de las referencias explícitas que respaldan.

3.1. Los desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la enseñanza y aprendizaje del estudiantado

Desafíos	Roles
Primer desafío: Asumir eficazmente la enseñanza basada en competencias y centrada en las necesidades y características del estudiantado en los procesos de enseñanza - aprendizaje.	Rol 1: Enseñante formador de competencias en el estudiantado, con efectividad.
Segundo desafío: Ejercer capacidades como docentes de educación intercultural bilingüe, demostrando dominio actualizado de lenguas originarias y el castellano del estudiantado en el proceso de implementación del Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe.	Rol 2: Promotor pleno de la cultura bilingüe y multilingüe

Tabla 2. Primera dimensión: desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la enseñanza y aprendizaje

3.1.1. Las percepciones del personal docente que sustentan el primer desafío y su correspondiente rol

A continuación, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“(...) por eso las dificultades en la interacción es la tímides de los estudiantes que les impide interactuar, tienen problemas de exponer con facilidad y trabajo de colaboración de equipo” (Docente Mujer de Escuela 7 - DME7).

Esta cita permite identificar la actuación docente de identificar conocimientos, capacidades y actitudes de los que deben apropiarse el estudiantado, quienes deben explicar y resolver los problemas auténticos de la realidad para asegurar la formación en competencia.

“(...) fortalecer las competencias de los estudiantes es una tarea difícil, por eso nos actualizamos” (DME5).

Se identifica la actuación docente acerca de la aplicación del conocimiento actualizado de teorías y prácticas pedagógicas de las áreas curriculares que enseña, priorizando el aprendizaje colaborativo, la comunicación intercultural, la cultura de indagación, exploración e investigación.

“(...) ante la falta de materiales o texto, llevamos separatas de manera semanal (...) en un colegio donde tenía estudiantes quechua hablantes, ashánincas y shipibos, era necesario fotocopiar las separatas en 3 idiomas” (Docente Hombre de Escuela 11 - DHE11).

Los docentes se movilizan y crean recursos y estrategias para el logro de aprendizajes en el estudiantado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“En relación con la retroalimentación a los estudiantes, la mayoría de los docentes aún están haciendo la evaluación elemental, porque antes de promover la reflexión del proceso de aprendizaje, los docentes damos respuestas anticipadas a los estudiantes” (DHE2).

En este proceso el docente aplica enfoques y metodologías de evaluación de aprendizajes de tipo formativo, articulados en los procesos de enseñanza y aprendizajes, priorizando la retroalimentación.

“(…) actualmente yo soy una directiva, si hago acompañamiento a mis estudiantes y docentes... esto me permite ver qué debilidad tiene para yo poder fortalecer en esa debilidad que tiene” (DME6).

Se extrae la actuación docente de aplicar en sus desempeños, las orientaciones pertinentes que brinda el personal directivo y/o del acompañante externo, como educación intercultural bilingüe, fruto del monitoreo, visita en el aula y clases modeladas.

“Creo que, en primera instancia, escuchamos al estudiante, escuchamos sus dificultades emocionales y físicos, y luego brindamos ayuda. Nuestro psicólogo apoya al fortalecimiento de sus habilidades emocionales” (DHE10).

En esta cita se extrae la actuación docente de desarrollar habilidades socioemocionales en el estudiantado, capacitándolos en resolver conflictos, trabajar en equipo y comunicarse efectivamente.

“(…) la presencialidad educativa trae beneficio en varios aspectos (...). sin embargo, incorporamos sólo algo de los recursos tecnológicos de la educación virtual que aprendimos durante la educación a distancia en época de pandemia” (DME6).

La cita remite a la actuación docente de continuar y reforzar las competencias digitales, uso de tableta y recurso TIC en el despliegue de las unidades didácticas, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje

3.1.2. Las percepciones del personal docente que sustentan el segundo desafío y su correspondiente rol

Seguidamente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente

“(…) así que nuevamente estamos rescatando la cultura de las comunidades, aún contamos con sabios y sabias que son conocedores de la historia, la lengua y la naturaleza selvática, como docentes acudimos a ellos” (DHE11).

Se extrae la actuación docente de identificarse con la cultura de los pueblos originarios, cosmovisión, historia, lenguas y biodiversidad en diálogo con otras culturas.

“Acá cerca hay una comunidad que se llama Sunzunza, los líderes y sabios de esas comunidades siempre intervienen en sesiones de aprendizaje, (...) los estudiantes se sienten motivados por ello. Si hay carencia, recurrimos al fotocopiado” (DME3).

La cita nos remite a la actuación de utilizar estrategias creativas para resolver situaciones de carencias de materiales y soportes educativos bilingües.

(...) en matemática no tenemos textos en lengua kichwa, en comunicación sí hay. (...) cuando los estudiantes no entienden el castellano yo les explico en Kichwa. Los docentes que no son bilingües tienen problemas” (DME9).

Esto tiene relación con la actuación docente de adquirir dominio de enseñanza para estudiantes que hablan diferentes lenguas originarias de una misma aula.

“(…) nuestra debilidad de todo el grupo de docentes es la dificultad de insertar los cuadernos de trabajo que nos manda el ministerio a nuestras actividades pedagógicas” (DHE1).

La cita nos habla de la actuación docente de utilizar materiales, textos, y cuadernos de trabajo y otros recursos educativos en lengua originaria y castellano en forma adecuada y con pertinencia cultural.

3.2. Los desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la participación del personal docente en la gestión institucional

Desafíos	Roles
Tercer desafío: Participar decididamente en la gestión democrática de la II.EE, mejorando la eficacia del servicio educativo	Rol 3: Habilitador democrático de la gestión escolar en el marco de la mejora continua
Cuarto desafío: Construir una adecuada convivencia escolar para generar aprendizajes de calidad, en el marco de una II.EE inclusiva, acogedora de la diversidad y abierta a la comunidad.	Rol 4: Impulsor de la convivencia escolar inclusiva, equitativa, segura y saludable para la formación ciudadana ética e intercultural. Rol 5: Conector entre la II.EE y los diferentes actores de la comunidad local.

Tabla 3. Segunda dimensión: desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la participación del personal docente en la gestión institucional

3.2.1. Las percepciones del personal docente que sustentan el tercer desafío y su correspondiente rol

Subsiguientemente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“El PEI lo hacemos de forma conjunta este año, nos hemos reunido entre todos, hemos formado grupos de trabajo colegiado y hemos analizado qué cosas se podrían mejorar, qué actividades para trabajar todo el año” (DME9).

Esta percepción hace referencia a la actuación docente de participar y propiciar el liderazgo compartido en la gestión de la II.EE, centrado en los logros de aprendizaje y construcción del Proyecto Educativo Institucional, mediante trabajo colegiado en la actualización de los documentos de gestión institucional.

“(…) luego hemos dicho que por lo menos a las Asambleas generales de la II.EE asistan los dos, papá y mamá para que puedan conocer también la realidad de su menor hijo” (DHE4).

Lo anterior nos asocia a la actuación docente de aplicar estrategias de involucramiento de los padres y madres de familia como principales aliados de los aprendizajes del estudiantado, mediante trabajos comunitarios, visita de hogares y otros.

“Hay colegios que tienen tanquecito, los comuneros bombean agua desde el río, los papás los arreglan así (...) la infraestructura de mi cole no es adecuada... Informamos al director, y él convoca a los padres de familia y docentes, recurren a la UGEL y al municipio, solicitando un tanque o bomba de agua” (DHE7).

La cita remite a la actuación docente de apoyar el funcionamiento del Consejo Educativo Institucional (CONEI) para mejorar el servicio educativo y gestionar soluciones de infraestructura, mobiliario y salud ante las autoridades u organizaciones locales y regionales.

“(…) ah, la infraestructura de la escuela, sin agua potable, (…) a veces recurrimos a las autoridades políticas y conseguimos algún apoyo en las reuniones de presupuesto participativo” (DME9).

La cita anterior se alinea con la actuación docente de participar en espacios de incidencia y elaboración de políticas públicas educativas a nivel local, departamental y nacional.

3.2.2. Las percepciones del personal docente que sustentan el cuarto desafío y sus correspondientes roles

A continuación, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“En esta II.EE, los miembros de la comunidad educativa, promovemos la cultura del compartir, ser solidarios, saber respetarse y saber cuidarnos ante muchas formas de violencia, como el bullying” (DME12).

“(…) La buena convivencia escolar lo promovemos mediante el respeto en el interior de la comunidad educativa, la mediación de conflictos por parte de los docentes y la participación de la familia y el uso de herramientas como la plataforma SiseVe” (DME5).

Estas dos percepciones remiten a la actuación docente de reforzar la cultura del cuidado y las buenas conductas en el marco de la convivencia escolar para hacer frente de manera adecuada y formativa al bullying entre el estudiantado, y a todo tipo de violencia del personal administrativo y docente hacia el estudiantado.

“(…) si, hubiera bullying en la institución educativa, estamos aptos para resolverlo, tenemos planes y rutas, coordinamos con la coordinadora de tutoría y el psicólogo” (DME3).

Esta cita revela la afirmación de que el docente promueve sistemas y protocolos de atención formativa ante todo tipo de violencia y discriminación, considerando a los órganos de la escuela, la comunidad indígena y los órganos multisectoriales.

“Los docentes de mi II.EE coordinan con la tutora para resolver diferentes casos de salud física y regulación mental y bullying de los estudiantes (…) hay casos donde se hacen visitas al hogar del estudiante” (DHE11).

Lo anterior remite a la actuación docente de apoyar a los tutores en consejería al estudiantado por temas de regulación emocional, emergencias de salud física o ausencias de figuras familiares.

“Actualmente, sí hay una buena convivencia escolar, pero se ha sido logrando poco a poco. Al principio, un poquito complicado. En los planes se incorporan actividades de buen trato, mediación de conflictos, y atención a temas de salud” (DHE7).

Esta percepción hace referencia a la actuación docente de implementar planes de cuidado o de ternura: la seguridad y bienestar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a líderes locales vinculados con la II.EE.

“(…) en mi comunidad, los sabios y los artesanos tomaron conciencia que ellos también están involucrados en la educación y los estudiantes aprenderían las habilidades de ellos” (DME12).

La cita remite a la actuación docente de favorecer el compromiso de apoyo de las personas sabias, artesanos, agricultores y otros actores sociales en los procesos de aprendizajes del estudiantado.

“(...) con respecto a mi colegio, el director nos reúne en las primeras semanas de calendario escolar para actualizar los documentos de gestión (...) también están participando, representantes de padres de familia, estudiantes y dirigentes de la comunidad” (DHE8).

La percepción anterior remite a la actuación docente de incorporar a los padres y madres de familia, grupos de interés y aliados de la comunidad en los trabajos colegiados sobre actualización de los documentos de gestión para fortalecer un clima democrático abierto a la comunidad local.

“(...) muchas veces, cuando la escuela tiene necesidad, le pedimos apoyo a la ONG aliada y al alcalde. (...) a veces la ONG viene a la escuela para hacer documento y acompañarlos a sus gestiones ante el alcalde distrital y a las reuniones de presupuesto participativo” (DME12).

La cita de la entrevistada es categórica, remite a la actuación docente de facilitar la participación de los representantes de la II.EE en reuniones que convoca las autoridades políticas locales sobre el plan de desarrollo concertado y/o presupuesto participativo.

3.3. Los desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Desafíos	Roles
Quinto desafío: Reflexionar su práctica pedagógica, confrontándola a las nuevas demandas formativas del estudiantado, cambios del contexto social, y desarrollo de su saber específico desde la perspectiva de formación continua.	Rol 6: Docente, explorador e indagador de las demandas de su profesión en el marco de formación continua.
Sexto desafío: Cumplir con la ética laboral, asegurando la asistencia laboral, enseñanza en competencias, y dominio de la lengua originaria, en conformidad a la atención del derecho del estudiantado.	Rol 7: Profesional modelo que cumple las responsabilidades deontológicas de la profesión docente.
Séptimo desafío: Actuar y tomar decisiones sobre el bienestar integral del estudiantado y del propio docente en el marco de respeto a los derechos humanos.	Rol 8: Cuidador del bienestar del estudiantado y el inter cuidado del personal docente.

Tabla 4. Tercera dimensión: desafíos y roles en relación con las demandas sobre la profesionalidad e identidad docente

3.3.1. Las percepciones del personal docente que sustentan el quinto desafío y su correspondiente rol

Seguidamente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“Nosotros estamos trabajando en una institución en la cual el trabajo colegiado es muy importante (...) el siguiente paso será constituirnos en una comunidad de aprendizaje” (DHE8).

Esta percepción remite a la actuación docente de fomentar comunidades de profesionales de aprendizaje en donde se comparte y evalúa la práctica docente de modo continuo y reflexivo con el fin optimizarla y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

“(…) quisiera fortalecer la habilidad de cómputo, quiero conocer más y espero que el MINEDU también nos capacite en computación, y continúe la capacitación de otros campos temáticos” (DHE10).

La cita anterior se asocia con la actuación docente de actualizarse permanentemente sobre su disciplina específica para atender problemáticas urgentes e inéditas de su área curricular que enseña.

“(…) bueno, yo tengo grado de bachiller y me gustaría estudiar mi maestría, pero en maestría de gestión pública porque muchas veces no tenemos esos conocimientos. Nuestro problema es la distancia para las clases presenciales y la capacidad financiera” (DME12).

Esta perspectiva del docente afirma su deseo de continuar con su trayectoria académica y profesional, obteniendo grados académicos en otras líneas que fortalecen su profesionalidad.

“Mi expectativa es desarrollar innovación educativa, Integrar la tecnología de manera efectiva en el aula. Promover el pensamiento crítico en los estudiantes, es una razón más para seguir capacitándome” (DME6).

La cita se alinea con la actuación docente de reforzar competencias duras y blandas sobre investigación e innovación educativa, para promover el pensamiento crítico.

3.3.2. Las percepciones del personal docente que sustentan el sexto desafío y su correspondiente rol

A continuación, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“(…) nosotros no estamos trabajando en la ciudad. (...) yo de Pucallpa tengo que viajar a la Comunidad, en carro es 3 horas y media, después tengo que continuar con el bote, y luego a la I.E.E. Luego el viernes, hago la ruta inversa porque tengo mi familia acá, mis hijos me esperan” (DHE11).

Esta perspectiva se asocia con la importancia que le da el docente a su asistencia a la escuela, para asegurar el cumplimiento de sus deberes laborales.

“(…) siempre estamos pensando, cómo los estudiantes adquirirán o ampliarán competencia. Le damos algún tema “X” y orientamos de qué manera pueden investigar e indagar, pueden consultar en la tableta o a los sabios de la comunidad” (DME3).

La cita anterior remite a la necesidad de producir actuaciones pedagógicas eficaces para afianzar la enseñanza propiciando el desarrollo de competencias, como el uso de recursos pertinentes para resolver problemas de la realidad.

“Sí, una ventaja es cuando los estudiantes pueden trabajar en equipo, de acuerdo a su lengua materna, ayuda muchísimo, ya que ellos mismos no son comunicativos. Entonces yo los guío. Los problemas, se pueden superar si el docente tiene alto dominio en lenguas originarias de sus estudiantes” (DHE2).

Esta percepción remite al docente la importancia del dominio plenamente de la lengua originaria del estudiantado, para promover diversas estrategias formativas, como cumplimiento con el perfil docente EIB.

3.3.3. Las percepciones del personal docente que sustentan el séptimo desafío y su correspondiente rol

Seguidamente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“El rol del maestro indígena en las zonas rurales es demandante porque prácticamente nos convertimos en todo: docente, psicólogo, a veces enfermero (...) y muchos no tienen protección de sus padres” (DME12).

Esta perspectiva se asocia con la actuación docente de detectar los malestares y enfermedades del estudiantado, e implementar estrategias de prevención, afrontamiento y mitigación.

“Los docentes estamos expuestos a enfermedades infecciosas como diarrea, mal de estómago, debido a la adaptación a un nuevo contexto” (DME3).

La cita muestra la conciencia del docente sobre la identificación de los malestares y enfermedades del personal docente provenientes del contexto y actividades pedagógicas, e implementar estrategias de prevención y afrontamiento.

“(...) la capacidad que yo desearía ofrecer es ser formador de profesionales en donde me permita impartir esa experiencia muy rica, lo que es ser maestro de aula, o ser directivo en una institución educativa, lograr esto sería un estímulo para continuar con mi trayectoria académica” (DHE1).

La percepción de que la docencia también puede implicar la formación de otros docentes, asumiendo que el desarrollo profesional también implica asumir nuevos roles y funciones.

4. DISCUSIÓN

4.1. Con respecto a la primera dimensión: en relación con las demandas sobre la enseñanza y aprendizaje del estudiantado

La demanda sobre la enseñanza y aprendizaje es apremiante, UNESCO (2023) afirmó que a nivel mundial, existen 244 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela, por lo tanto su derecho a la educación está siendo violado, debido entre otros factores, a las secuelas que dejó la pandemia. Por otro lado, un estudio desarrollado por García y Gutiérrez (2020) denominado “*El rol docente en la sociedad digital*”, de tipo cuantitativo, con una muestra de 151 docentes, exploró el uso que hacen los docentes de las tecnologías en su práctica de enseñanza, concluyendo que la mayoría del profesorado considera que la integración de las TIC supondrá un cambio en la calidad de la enseñanza. Esta afirmación está alineada con la actuación docente de continuar y reforzar las competencias digitales en el despliegue de las unidades didácticas, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje, con la ayuda de diversos recursos TIC, conformante del primer desafío.

En otro estudio de tipo cualitativo a cargo de Mato y Álvarez (2019), titulado “*La implementación de TIC y materiales didácticos digitales en la práctica docente de educación primaria*”, la muestra seleccionada involucró a siete centros escolares al reflexionar sobre la transformación de materiales tradicionales físicos en materiales digitales, e identificó cambios sustantivos en profesores y alumnos, por lo tanto, se requiere adoptar nuevos roles y perfiles por parte de los agentes escolares. Concluye el estudio en una alerta ante la tendencia a la sobrevaloración de los recursos y materiales didácticos, minimizando la relevancia de los modelos pedagógicos y metodologías empleadas en el aula, lo que puede llevar a una tecnocracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a que son los materiales propuestos los que condicionan a la metodología, objetivos y contenidos que se trabajan.

El estudio señalado plantea justamente que es necesario profundizar en las actuaciones docentes vinculadas a la “*aplicación del conocimiento actualizado de teorías y prácticas pedagógicas de las áreas curriculares que enseña, priorizando el aprendizaje colaborativo, la comunicación intercultural, la cultura de indagación, exploración e investigación*”, que forma parte del primer desafío; y de otro lado insiste en la necesidad de que los materiales y otros recursos educativos sean pertinentes y subordinados al modelo pedagógico que se plantea; en este sentido velar por que en contextos interculturales estos sean en lengua originaria y castellano es fundamental.

4.2. Referente a la segunda dimensión: desafíos y roles del personal docente con respecto a las demandas sobre la participación del personal docente en la gestión institucional

Podemos señalar que una fortaleza del personal docente entrevistado constituye la disponibilidad de apertura con la comunidad indígena o local, empleada para resolver problemas pedagógicos y de gestión. Esto podría constituirse como elemento potencial para que los colegios brinden educación inclusiva, equitativa, segura y saludable; como estableció la vía de acción en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas (2022) reconociendo que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas MINEDU (2021).

El estudio cuantitativo desarrollado por Queupil et al. (2021) denominado “*Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de las redes sociales*”, analiza el liderazgo educativo entre los actores educativos, sean docentes o directivos, en escuelas de Chile mediante estudios de brecha y el Análisis de Redes Sociales (ARS) para examinar las interacciones de prácticas colaborativas en los procesos de enseñanza y mejora, y determinar los roles y patrones de liderazgo y de esta manera determinar las posiciones de liderazgo. Concluye que aquellos agentes educativos relacionados con el Programa de Integración Escolar (PIE), caracterizado como estrategia inclusiva del sistema escolar en II.EE urbanas y rurales con trabajo colegiado, propician la generación de un rol preponderante de liderazgo compartido.

En alusión a las conclusiones del estudio indicado, la presente investigación arribó a resultados similares, como la actuación docente de “participar y propiciar el liderazgo compartido en la gestión de la II.EE, centrado en los logros de aprendizaje y construcción del Proyecto Educativo Institucional, mediante trabajo colegiado en la actualización de los documentos de gestión institucional”, conformante del tercer desafío. Merece destacar los aportes de Imbernón (2017) quien sostiene que una función importante del

profesorado es “(.) *trabajar en redes y ser agente social activo en la comunidad*” (p. 19).

4.3. Relacionado con la tercera dimensión: desafíos y roles en relación con las demandas sobre la profesionalidad e identidad docente

Encontramos la importancia de los aportes del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) que concibe la profesionalidad como prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico; estas cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio (MINEDU, 2012).

La identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones (Hirsch, 2013). Por otro lado, Santana (2022) afirma que la formación y profesionalización docente en la actualidad pone como eje a la investigación formativa bajo el supuesto de que todas las carreras profesionales asumen una perspectiva del perfil profesional reflexivo. En esta línea se ubican los aportes del equipo de investigadores de McKinsey, quienes sostienen que “*el estudiantado que recibe una instrucción que combina enseñanza dirigida por el docente y basada en la indagación alcanza resultados superiores*” (Chaia et al., 2017, p. 8).

La vocación a la profesión constituye un elemento impulsor de la identidad docente, contribuyendo a promover y propagar la profesión en el estudiantado, un componente de la profesionalidad lo representa el bienestar docente, puesto que las enfermedades contraídas por el docente alteran su desempeño laboral.

Haciendo un parangón con otros estudios, tenemos la investigación de tipo cualitativo sobre roles de los docentes desde la resiliencia de Segovia et al. (2020) que concluye que la resiliencia se presenta cuando el personal docente se adapta a diversas situaciones desfavorables presentadas en la II.EE, al hacer uso de características personales que le permiten convertir las limitaciones en fortalezas y así superar las adversidades.

En ese marco, en el estudio de Miranda et al. (2021) un docente entrevistado manifiesta: “(…) *siento que mis vivencias me han fortalecido en mis capacidades para afrontar un siguiente año escolar*” (p. 62).

De manera parecida a ambos estudios mencionados, la presente investigación identificó que las percepciones de los docentes amazónicos entrevistados giraron alrededor de “*la identificación de los malestares y enfermedades del personal docente provenientes del contexto y actividades pedagógicas, e implementar estrategias de prevención y afrontamiento*”, correspondiente al séptimo desafío.

5. CONCLUSIONES

Los desafíos de los docentes de las escuelas rurales amazónicas que se derivan del estudio se relacionan directamente con el desarrollo de los siguientes campos: eficacia en la enseñanza basada en competencia y centrada en las necesidades de los estudiantes; desarrollo pleno de las capacidades como docentes EIB; contribución a la gestión democrática de la II.EE; construcción de la convivencia escolar inclusiva y abierta a la comunidad; renovación permanente de su práctica pedagógica ante las nuevas demandas;

cumplimiento de la ética laboral; y actuación sobre el bienestar del estudiantado y del mismo docente.

Asimismo, cada desafío conduce a roles docentes, detallados en las Tablas 2, 3 y 4 del presente artículo. A su vez, cada rol se traduce en actuaciones del docente que despliega en su trayectoria laboral y profesional. Las mencionadas conclusiones llevan a resignificar los componentes de los marcos del buen desempeño docente en los sistemas educativos y proveen insumos para reorientar los procesos formativos del profesorado en las áreas rurales amazónicas, desde la formación inicial hasta el ejercicio profesional.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Una limitación considerada en el estudio es la no diferenciación entre los docentes de II.EE ribereñas de los ríos, II.EE situadas en el bosque o alejadas de ríos y II.EE ubicadas en suelos amazónicos en degradación por la extracción de minerales o tala ilegal, en proceso de crecimiento. Ello es debido a que no se consiguieron los contactos correspondientes para las entrevistas, y consideramos que puede haber diferencias relacionadas con las diferencias del territorio.

Se recomienda hacer estudios ulteriores de tipo cuantitativo y cualitativo de aproximaciones empíricas, considerando estos roles y desafíos identificados, para reajustar el diseño de políticas curriculares y el perfil docente en la formación inicial y formación continua de los docentes de II.EE en contexto amazónico.

Finalmente, se sugieren otros estudios futuros, tomando como referencia las funciones del personal docente relacionadas con los roles identificados en este estudio, lo que permitiría desarrollar investigaciones específicas, como: las características de la salud y el bienestar del docente amazónico, que forma parte de la construcción de su profesionalidad y trayectoria laboral; y las políticas para construir II.EE de gestión democrática, inclusivas y acogedoras a la diversidad, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Abundis de León, F. (2013). *El Papel de las Profesiones dentro de la dinámica de la vida social*. 1er Congreso Internacional de Investigación Educativa. RIE Red de Investigación de Investigación Educativa. 28,29 y 30 de agosto de 2013
http://eprints.uanl.mx/8028/1/a2_1.pdf
- Arango, L. (2014). La demanda social y la maternidad en mujeres universitarias en la ciudad de Medellín. *Integración Académica en Psicología*, 2(5).
<https://www.integracion-academica.org/attachments/article/59/05%20Demanda%20social%20-%20Luz%20M%20Arango.pdf>
- Benassini, M. (2009). *Introducción a la investigación de mercados: un enfoque para América Latina*. Pearson Educación
- Benavides, B. (2019). Teoría y cambio en la sociología de las profesiones. *Humanitas Digital*, 44, 29-565.
<https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/160>
- Bernal Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
<https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>

- Chaia, A., Child, F., Dorn, E., Cadena, A., Mourshed, M. y Krawitz, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey&Company.
https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public_and_social_sector/our_insights/what_drives_student_performance_in_latin_america/factores-que-inciden.pdf
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.
<https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- García, Y. y Gutiérrez, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38(38), 1-22.
https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/27102/pdf_1
- Heargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 34, 142-152.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718221>
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Editorial Graó.
<https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022212159.pdf>
- Imberon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lucío, L., Álvarez, Y., Quimis, A., Guerrero, J., Loor, M. y Gras, R. (2022). *Ecología*. Sinapsis Editorial, UNESUM.
<https://editorial.itsup.edu.ec/index.php/itsup/catalog/view/52/52/303-1>
- Martínez Huamán, E.L., Félix Benites, D.E. y Quispe Morales, R.A. (2022). Innovación Educativa y Práctica Pedagógica Docente en Pandemia. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/www.doi.org/10.36390/telos241.05>
- Mato, D. y Álvarez, D. (2019). La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de Educación Primaria. *Revista Campus Virtuales*, 8(2), 73-84.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/515/348>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. GEDISA.
<https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/01/maxwell.-diseno-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- MINEDU (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Perú Progreso Para Todos, 60.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco_del_Buen_Desempeño_Docente.pdf?v=1658161064
- MINEDU (2016). *Plan Nacional Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. En: Repositorio MINEDU.
https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan_Nacional_de_Educación_Intercultural_Bilingüe_al_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDU (2018a). *Ley de Reforma Magisterial: Ley 29944 y Reglamento D.S.* Ministerio de Educación.
<https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/normas-complementarias-de-la-ley-de-reforma-magisterial.pdf>
- MINEDU (2018b). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. En:
https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo_de_Servicio_Educativo_Intercultural_Bilingüe_%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDU (2020). *RVM 94-2020-MINEDU: Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. Portal Institucional Minedu.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf?v=1588088452
- MINEDU (2021). *RM 263-2021-MINEDU "Lineamientos que establecen las condiciones básicas para la provisión de servicios educativos de Educación Básica"*. Ministerio de Educación.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2034360/RM_Nº_263-2021-MINEDU.pdf.pdf

- MINEDU (2023a, 9 de Marzo). *RM 149-2023-MINEDU: modificación de la norma técnica de la RM 474-2022-MINEDU*. Ministerio de Educación.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3986550-149-2023-minedu>
- MINEDU (2023b, 3 de Abril). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019*. Plataforma Digital Única Del Estado Peruano - Gob.Pe.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/737725-evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019>
- Miranda, R., Bazán César y Nureña, C. (2021). *Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado*. CREER/GRADE.
https://www.grade.org.pe/creer/archivos/bienestar-docente_ vers4.pdf
- Monroy-González, L. (2022). Industria 4.0 y su impacto en la educación. *UNO Sapiens. Boletín Científico de La Escuela Preparatoria N° 1*, 5(9), 6-10.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/download/8909/8826/>
- Naciones Unidas (2022). *Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas. Vía de acción 1 sobre escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables Contexto. ONU. Agenda Común*. En: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:16d69ddb-5732-4440-a0f9-fb46cf87aa27/escuelas.pdf>
- OEI (2021). *El valor de la transformación digital educativa en la postpandemia*. En OEI Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=fKQqGxRmKx0&ab_channel=Organizaci3ndeEstadosIberoamericanosOEI
- Perrenoud, P. (2008). Competencias para Enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 159.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. En OEI - OECD - (Ed.). *Proyecto Educar 2050*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Santana, A. (2022). *Investigación formativa: Herramientas para la educación superior*. Ediciones Universidad Finis Terraermina. <https://doi.org/10.52948/germina.v4i4.514>
- Schady, N., Holla, A., Sabarwal, S., Yi, A. y Silva, J. (2023). *Colapso y Recuperación: Cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer para recuperarlo*. En Cuadernillo Resumen Ejecutivo.
<https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/f2f8a121-fdb6-499a-9906-e9303fbc2333/content>
- Schor, T. (2023). *Biodiversidad, Desarrollo e Inclusión en la Amazonía*. BID Blogs Medio Ambiente, Cambio Climático y Salvaguardias.
<https://blogs.iadb.org/sostenibilidad/es/biodiversidad-desarrollo-e-inclusion-en-la-amazonia/>
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n2/1409-4258-ree-24-02-411.pdf>
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(2007), 123-146.
https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Tonon, G. (2008). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*.
<https://sed2acd8a2012b622.jimcontent.com/download/version/1665061644/module/13014143026/name/Las%20entrevistas%20en%20investigaci3n%20cualitativa.pdf>
- Trapnell, L (2021, 10 de Enero). *Brecha que no cierra: La demanda de docentes interculturales bilingües*. *Comunicación Intercultural para un Mundo más Humano y Diverso*. SERVINDI.
<https://www.servindi.org/actualidad-opinion/10/01/2021/una-brecha-que-no-se-cierra-la-demanda-de-docentes-interculturales>

UNESCO (2023). *Día Internacional de la Educación 2023: Hay que dar prioridad a la educación para acelerar el avance hacia los Objetivos Mundiales*. Instituto para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida. Recuperado de:
<https://www.uil.unesco.org/es/articulos/dia-internacional-de-la-educacion-2023-hay-que-dar-prioridad-la-educacion-para-acelerar-el-avance>

COLABORACIONES ESPECIALES

SPECIAL CONTRIBUTIONS

O mediador grupal nunha materia de estratexias de aprendizaxe de linguas¹

The group mediator in a subject of teaching and learning languages

Xosé Soto Andión¹

¹ Universidade de Vigo xsotoandion@uvigo.gal

Recibido: 14/3/2025

Aceptado: 25/4/2025

Copyright ©

Facultade de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Xosé Soto Andión

Facultade de Filoloxía e Tradución

As Lagoas, Marcosende

36310 Vigo

Resumen

Este trabajo expone una propuesta y experiencia didácticas en la que se contempla la aplicación de la figura del mediador. Está pensada para poner en práctica en una clase que se imparte en gallego, en la que existe un grupo de estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades así como de otras partes del Estado español. El mediador actúa aquí a modo de tutor entre iguales en una dinámica de trabajo colaborativo de aula que combina además otros procedimientos como son el aula expositiva, el análisis de problemas (PBL) y el trabajo o aprendizaje basados en proyectos (ABP). El objetivo que pretendemos alcanzar echando mano de esta figura del mediador es lograr un alto grado de aprendizaje aplicado y significativo, por parte del estudiantado propio y foráneo, de una materia como es la de Estrategias y Métodos de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, materia impartida fundamentalmente en lengua gallega dentro del Máster Interuniversitario de Lingüística Aplicada, cuyo estudiantado es tanto nativo gallego como extranjero, procedente de países como EEUU, China, Arabia Saudí, Rusia, Francia, etc., así como de otras comunidades autónomas de España, que estudia L2 principalmente español, inglés, francés, alemán, y además en ocasiones también gallego.

Palabras clave

Mediador, Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, Trabajo Colaborativo

Abstract

This paper presents a didactic proposal and experience that considers the implementation of the mediator figure. It is designed to be applied in a class taught in Galician, which includes a group of foreign students from various nationalities as well as students from other regions of Spain. The mediator acts as a peer tutor within a collaborative classroom dynamic that also integrates other methodologies such as lecture-based instruction, problem-based learning (PBL), and project-based learning (PBL). The main objective of incorporating the mediator figure is to achieve a high level of applied and meaningful learning for both local and international students in the subject Strategies and Methods of Language Teaching and Learning. This course is primarily taught in Galician within the Interuniversity Master's in Applied

Linguistics, which includes both native Galician students and international students from countries such as the United States, China, Saudi Arabia, Russia, France, and others, as well as students from different autonomous communities in Spain. These students mainly study L2 languages such as Spanish, English, French, and German, and in some cases, also Galician.

Key Words

Mediator, Language Teaching and Learning, Collaborative Work

1. INTRODUCCIÓN E OBXECTIVOS

Neste traballo expoñemos unha proposta e experiencia didácticas mediante a que aplicamos a figura do mediador grupal a modo de titor entre iguais nunha aula colaborativa de linguas. Está orientada a unha materia que se denomina *Estratexias e Métodos de Ensino e Aprendizaxe de Linguas*. Esta materia figura incluída no módulo Enseñanza de Segundas Linguas, dentro do Máster Interuniversitario de Lingüística Aplicada, que está impartido conxuntamente pola Universidade da Coruña, a Universidade de Santiago de Compostela e a Universidade de Vigo.

O emprego da estratexia de mediación como recurso didáctico, nas súas diversas vertentes, amosa cada vez máis presenza, relevancia e seguimento nas revistas especializadas e páxinas web de didáctica ao longo dos últimos anos. E isto é así tanto nos estudos que abordan o currículo académico de ensino primario e secundario coma os do ámbito universitario. Estamos a falar dunha ferramenta que temos ao noso dispor os docentes, que se converte con moita frecuencia nunha actividade e á par nun medio engadido dentro das nosas clases de lingua, tanto L1 coma L2, razón pola que se constitúe en tema de atención neste artigo.

O obxectivo que pretendemos acadar é triplo: en primeiro lugar, compartir unha experiencia didáctica que poida resultar dalgunha utilidade a docentes e estudantes de linguas; en segundo lugar, contribuímos a lograr unha mellor aprendizaxe aplicada e significativa no estudantado, mediante a que tentamos unir as vertentes conceptual e procedimental nunha materia que aborda estratexias de aprendizaxe de linguas, impartida maiormente en lingua galega e dirixida a estudantado que é tanto nativo galego coma doutras partes do Estado e mais estranxeiro que estuda L2 español, inglés, francés, alemán e galego, fundamentalmente; en terceiro e último lugar, contribuímos ao avance das didácticas de linguas, nomeadamente naquelas situacións en que a lingua galega tamén participa.

A nosa proposta didáctica aplicámola a clases interuniversitarias de máster, de noventa minutos de duración cada unha, se ben é tamen posible *mutatis mutandis* noutros niveis de ensino nos que se presenta a mediación como apoio lingüístico, máis alá da coñecida figura do estudante mediador que actúa en casos de resolución de conflitos e disputas. Alén do obxectivo sinalado atrás, a idea última e o propósito principal que nos guía dentro da aula é o de que todo o estudantado (os de fóra de Galicia en particular en relación co que estamos tratando) sexa quen de desenvolver un proxecto vinculado a contidos de estratexias de aprendizaxe de linguas con axuda do estudante mediador, que pola súa vez actúe tamén a xeito de traballo de autoavaliación da propia aprendizaxe.

2. MARCO TEÓRICO

A docencia rétanos en canto profesorado a actuar sempre como mediadores entre o coñecemento e o discente que aprende (Tébar Belmonte, 2003). En consecuencia, como profesores/-as que imparten docencia fundamentalmente en galego para estudantado nativo e estranxeiro queremos facilitarlles aos nosos receptores a asimilación deste coñecemento. Sabemos que estudar non só pode consistir en consumir ideas que alguén fornece senón tamén en descubrir o modo de buscalas, crealas e recrealas; é por iso que temos que servirmos da axuda de mediadores activos, segundo o que apuntaba Tébar Belmonte (2003) para así xerar ou no seu caso facilitar a motivación, inclusión e implicación do noso estudantado nativo e estranxeiro, Erasmus, visitantes ou doutro tipo, que acode regularmente ás aulas a seguir as nosas clases.

A mediación lingüística é a capacidade de actuar que os usuarios ou falantes dunha lingua posúen para seren intermediarios e así poñeren en comunicación dous ou máis interlocutores ou grupos de individuos, que non son quen de se comunicaren directamente debido a barreiras lingüísticas e ás veces tamén culturais (Vodaikos, 2007; Dendrinis, 2006). O CEFR (Council of Europe, 2022), dinos que “Mediation is one of the four modes in which the CEFR model organizes communication. Learners seen as social agents engage in receptive, productive, interactive or mediation activities or, more frequently, in a combination of two or more of them. While interaction stresses the social use of language, mediation encompasses and goes beyond that by focusing on making meaning and/or enabling communication beyond linguistic or cultural barriers. Both types of mediation rely on collaborative processes”.

Na mediación o usuario/aprendiz actúa como axente social que crea pontes e axuda a construír significados, tanto dentro da mesma lingua coma entre sistemas lingüísticos diferentes. O foco ponse aquí no papel da linguaxe nos procesos, en como crear o espazo e as condicións para poder comunicar e/ou aprender, axudando a construír significados e pola súa vez apoiando outros na construción e comprensión do novo significado, así como transmitindo a nova información de modo apropiado. Os contextos de uso poden ser sociais, pedagóxicos, culturais, lingüísticos ou profesionais (EOI Albacete, 2024; ELE Internacional, 2024).

O mediador non ten que ser necesariamente un tradutor nin un profesional, non traduce cada palabra nin engade información nova, só adapta e interpreta a existente, e unicamente comunica a información relevante do texto de acordo cos destinatarios interlocutores e mais co tipo de contexto en que se atopan.

O Consello de Europa, no MCER/CEFR (2020), xa concede grande importancia á mediación, que se produce “When a learner/user acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning” e establece para ela diferentes niveis, a saber: a mediación dun texto, a mediación de conceptos e a comunicación mediadora. O primeiro destes niveis vincúlase co feito de transmitir e expresar información a partir dun texto. O segundo fai referencia á transmisión de ideas e o terceiro deles sinala o fin último de conseguir unha comunicación efectiva por parte do interlocutor, tendo en consideración o contexto sociolingüístico.

Á parte dos niveis, podemos falar ademais de tipos de mediación, que a grandes trazos poden ser os seguintes: a oral (resumir, parafrasear, intermediar, intepretar nas súas distintas formas, sintetizar, negociar, apostilar) e a escrita ou textual (resumir, sintetizar, parafrasear, citar, traducir). Ambas as dúas poden ser pola súa vez interlingüística, cando

se produce entre linguas diferentes, e intralingüística cando se dá dentro dunha mesma lingua. Seguindo a mesma liña existe tamén unha mediación intercultural, entre culturas diferentes, e intracultural, que acontece dentro da mesma cultura. Por último, de acordo co texto fonte, os autores distinguen unha mediación escrita, oral, visual e multimodal, e en función do texto resultante, atopamos mediación escrita e oral (Arriba e Cantero, 2004; Trovato, 2013; Calatayud, 2019). O Companion Volume de 2018, que desenvolvía descritores ilustrativos do MCER do Consello de Europa e creaba outros novos referidos a mediación, xa incluía ademais da mediación interlingüística a mediación relacionada coa comunicación e a aprendizaxe así como a mediación social e cultural (Council of Europe, 2018, p. 34). No seguinte cadro, poden verse as actividades de mediación propostas no Companion Volume (cito tamén por Calatayud, 2019, p.7)

Mediar textos	Mediar conceptos	Mediar comunicación
Trasvasar información específica	Facilitar colaboración interactiva con los pares	Facilitar el espacio pluricultural
Explicar datos		
Procesar textos		Actuar como intermediario en situaciones informales
Traducir un texto escrito	Colaborar para construir significados	
Anotar		
Expresar respuesta personal a textos creativos	Manejar interacciones plenarias y de grupo	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo
Análisis y crítica de textos		

Figura 1. Actividades de mediación propostas no Companion Volume. Council of Europe, 2018

En fin, no ensino das linguas, a mediación consiste en actividades da lingua nas que o usuario non expresa as súas propias ideas senón que se converte en intermediario entre individuos que teñen dificultades para se comunicaren de forma directa. Esta mediación realízaa unha persoa mediadora desenvolvendo competencias e procesos lingüísticos de comprensión e expresión, co obxectivo último de lograr a comprensión mutua entre persoas. As estratexias de mediación son aqueles recursos comunicativos que lle axudan a realizar con éxito a mencionada actividade lingüística. A mediación ten relación coa tradución e a interpretación, no sentido de que o mediador resúmelle e parafrásalle un texto a un receptor para que comprenda unha mensaxe, pero sen demandar ese carácter profesional (Centro Virtual Cervantes 2024). Para o Companion Volume (p. 103) a mediación engloba un concepto máis amplo que a tradución e a interpretación. Na primeira o usuario ou aprendiz actúa como axente social que crea pontes e constrúe significados, na mesma lingua ou entre linguas distintas. A importancia radica no papel da linguaxe nos procesos, como crear o contexto e as condicións para comunicar e/ou aprender, axudando a construír novos significados, apoiando outros para construír ou comprender o novo significado, pasando nova información de maneira apropiada.

Cando se media non só se comunica senón que tamén se chega a poñer en contacto dous ou máis interlocutores para que entendan, asimilen ou concorden nunha determinada cuestión que se está a tratar (Trovato, 2015, p. 28). A mediación lingüística consta de microhabilidades como son resumir, sintetizar, parafrasear, adecuar, citar, interpretar..., que tamén se practican noutras actividades do curso e que dan lugar ao que se denomina unha competencia mediadora do individuo (Sanz Esteve, 2020, p. 195).

O esforzo do mediador ou mediadora intercultural e interlingüístico nas nosas clases ten recompensa na avaliación final, conforme se lle fai constar ao estudantado ao inicio do curso, en forma de redondeo xeneroso á alza da nota final do responsable ou

responsables, ben sexa voluntarios ben sexa individuos designados ad hoc por acordo entre as partes e mais o profesor o primeiro día de clase.

3. METODOLOXÍA DOCENTE E DESENVOLVEMENTO DA PROPOSTA

É sabido que a metodoloxía ideal non existe. Será algo que sempre dependerá de nós, do noso grupo de estudantes e do contexto (González e Triviño, 2018, p. 385), pero cómpre sermos a cotío facilitadores de pontes entre individuos, actuarmos como un nexo de unión intercultural e interlingüístico, que xungue e establece proximidades e mais confianza, que mingua distancias entre persoas de culturas diferentes, entre dous ou máis polos de alteridade (Coste e Cavalli, 2015). Neste caso que aquí expoñemos de traballo colaborativo, con presenza de estudantado procedente de lugares tan dispares como China, Taiwán, Estados Unidos, Rusia, Arabia, Castilla y León, Sevilla, Galicia, entre outros, que coñece o español, pero algún non sempre a gran nivel, mais descoñece o galego agás os de Galicia, será un/unha estudante galega, que entende e fala algún destes idiomas ou polo menos o inglés e ademais sabe expresarse en lingua galega, quen actúa como mediador/-a no grupo ou grupos que creamos na clase de acordo coa técnica do traballo colaborativo, segundo explicaremos abaixo. Aínda que a proposta está focalizada en clases presenciais, é posible e resulta aplicable con modulacións a clases en formato de semipresencialidade, consonte xa se vén facendo noutras derivadas (Calatayud, 2019).

Dixemos que non se coñece unha metodoloxía perfecta, pero si é posible afirmarmos que unha boa metodoloxía docente pode ser aquela que combina distintos procedementos como son para o noso caso a aula expositiva, a análise de problemas (PBL), o traballo ou aprendizaxe baseados en proxectos (ABP) e o traballo colaborativo. Os métodos que empregamos e a colaboración do mediador buscan incrementar a progresiva autonomía, interese e confianza do estudantado estranxeiro, en tanto en canto precise cada vez de menos apoio explícito do docente, contribúa a asumir responsabilidades e a tomar decisións, para que así o profesorado diminúa o seu protagonismo á vez que o estudantado (todos en xeral e os de fóra de Galicia en particular), que entende con dificultades a lingua galega, o asuma en maior medida, intensificando asemade a competencia *learning to learn* (aprender a aprender, Gargallo et al., 2020; Pérez et al., 2020; García et al., 2021; García et al., 2021).

Dentro da política lingüística da Unión Europea, resulta coñecido que a autonomía do estudantado é unha das competencias básicas que o aprendiz debe adquirir para poder desenvolver o que se chama a aprendizaxe para toda a vida (Comisión Europea 2006, cito por Luelmo, 2020, p. 268). Para estudantado de fóra do país, contribúe en grande medida a potenciar esta autonomía a figura do mediador grupal.

Pode entenderse a docencia como un proceso lineal de transmisión de coñecemento nunha única dirección, do profesor ao estudante, ao modo da clásica lección maxistral. Neste sentido a aprendizaxe é a recepción literal na mente do estudantado da información proporcionada polo docente. Pero a sicoloxía evolutiva ten posto de manifesto que a aprendizaxe ocorre cando o estudantado interpreta e dá sentido á diversa información que recibe, e que algún sen axuda dun mediador non o pode conseguir plenamente nin favorablemente. O mediador debe saber entender o seu labor como unha reelaboración e reinterpretación, unha primeira construción do coñecemento que debe levar a cabo para

os seus compañeiros fóraños de grupo. Neste proceso de construción de coñecemento, o profesor en colaboración co mediador/-a ou mediadores actuamos como facilitadores e por tanto tamén mediadores entre o coñecemento e os nosos estudantes que aprenden.

Para o traballo de mediación planificamos racionalmente, profesorado e estudantado, a intervención didáctica no sentido de axudar a que o discente nativo e estranxeiro produza a ruptura epistemolóxica, unha nova racionalidade de pensamento ou paradigma para a produción de coñecementos (en palabras de Escobar, 2019, p. 52). As nosas clases, coa axuda do mediador en casos concretos, deben contribuír á produción de rupturas epistemolóxicas nos estudantes con problemas lingüísticos de comprensión, co fin de asimilar e producir de novo coñecemento científico en base a lecturas e traballos producidos; deben posibilitar que a este nivel de estudos o coñecemento sexa cuestionado de forma permanente por parte de estudantes nativos e fóraños que doutro xeito presentarían moitas limitacións para o conseguir.

As tarefas de aprendizaxe das que nos servimos realízaas o estudantado para aprender, para procesar información, selecciónala, almacenala e utilizala cando sexa necesario. Nestas tarefas o mediador ten en cada grupo actuacións como a de axudar a recoñecer os novos coñecementos e ás veces axudar a revisar os previos relacionándoos cos novos. Tamén apoia os demais membros do grupo para responder cuestións, formular preguntas ao profesor, utilizar a información para interpretar situacións, acontecementos e fenómenos etc., de modo que na realización de tarefas o mediador apoia os compañeiros do seu grupo nas lecturas, comprensión, análise e relación de conceptos, no debate con outros, na construción dunha solución, na corrección na expresión por oral e por escrito, entre outros cometidos (Bain, 2006; Universidade de Vigo, 2009). O noso labor como docentes comprende as axudas proporcionadas aos mediadores primeiro e aos estudantes nativos e fóraños despois, para facilitarmos e orientarmos a aprendizaxe de estudantes e mediadores grupais. Nesta proposta, o mediador contribúe a traducir, interpretar e parafrasear os contidos e a planificación de actividades, que deben facilitar a observación, a análise, a emisión de opinións fundamentadas, a formulación de hipóteses, a busca e recompilación de información, a súa análise crítica, a busca de solucións a problemas etc. Tamén a axuda ocasional na procura de información que lle facilita ao receptor a chave da aprendizaxe autónoma e o apoio na mellora de saber discriminar a información principal da secundaria, en casos de especiais dificultades lingüísticas ou de comprensión co galego.

A información que precisa o estudantado é posible atopala no material que facilitamos nas clases e nas plataformas dixitais da propia universidade para o ensino a distancia como é o campus virtual, tamén na biblioteca do centro e en xeral na internet. O mediador coñece a facultade, seguramente estudou nela, polo que nalgún momento asesora os estudantes fóraños do seu grupo, oríntaos no uso dalgunhas aplicacións informáticas propias das nosas universidades, de ser necesario indícalles onde está a biblioteca, tradúcelles e interprétalles oralmente algunha cartelería que está en galego así coma os labores de lecturas, traballos, exposicións orais e actividades puntuais que nós mandamos realizar. Ademais actúa ocasionalmente tamén como intérprete no foro que creamos en Moodle para que poida ser consultado e ben comprendido polos demais estudantes de fóra de Galicia.

A máis do anterior, forma parte tamén do noso labor docente, que auxilia puntualmente o mediador, o conxunto de actividades de desenvolvemento dos contidos: explicacións, organización do traballo colaborativo, presentación de situacións problemáticas,

recomendacións sobre lecturas, orientación dos procesos de aprendizaxe e valoración dos procesos e dos resultados conseguidos polo estudantado. Conforme sinalaba Zabalza (2007) un ensino universitario de calidade debe observar unha serie de puntos básicos como son os que se indican a continuación:

i. Incidirmos sobre a organización das condicións e ambiente do traballo en equipo, a disposición dos recursos etc. Unha das formas de contribuír a transformar as metodoloxías didácticas baseadas tanto no traballo colaborativo como na propia aula expositiva ou lección maxistral é organizarmos os espazos e ambientes de traballo con axuda de mediadores para estudantes de fóra, que ademais teñan apoio cos recursos dispoñibles para que así se poidan constituír auténticos ambientes de traballo na materia, tanto na aula coma fóra dela.

ii. Realizarmos unha selección de contidos interesantes e cunha presentación adecuada. Os bos contidos reflicten tamén o noso dominio da materia por saber seleccionarmos o máis importante dese ámbito disciplinar e acomodalo ás necesidades formativas do noso estudantado, organizalos e adecualos ás condicións de tempo e de recursos con que contamos, considerando no posible os estilos de aprendizaxe. Neste punto o mediador é fundamental porque contribúe a acomodar e reexplicar algúns contidos de estratexias de aprendizaxe de linguas a certas necesidades dos estudantes estranxeiros, nomeadamente aos orientais, que manifestan maiores problemas de comprensión lingüística.

iii. Elaborar ou facilitar material de apoio ao estudantado. Agora que con frecuencia desempeñamos esta función de *coach*, guía, co estudantado, o mediador actúa tamén a xeito de orientador no seu grupo contribuíndo, dentro das súas posibilidades e tempo, a estimular e incrementar unha maior aprendizaxe autónoma a medida que progresa o coñecemento da materia e do medio ou contexto en que se desenvolve.

iv. Usarmos unha adecuada metodoloxía didáctica: técnicas de aprendizaxe, organización, actividades, estilo de relación entre as persoas, aproximación aos contidos, implicación real do estudantado con apoio do mediador...

v. Incorporarmos tecnoloxías e recursos didácticos diversos. O uso de tecnoloxías na súa xusta medida constitúe un plus de valor na docencia universitaria. A intelixencia artificial chama á porta con forza e o que de entrada pode constituír un problema tamén pode volveirse un reto e unha oportunidade. Pero ás veces na actividade universitaria os novos recursos desprazan a atención dos elementos substantivos. Podemos caer no erro de coidar máis o soporte que o propio contido que transmitimos. Por tanto, convén equilibrar e diferenciar o traballo formativo dos medios empregados para a consecución dos obxectivos. Estes recursos non sempre adoitan estar en galego, as tecnoloxías son de uso universal e aquí a mediación ten unha función máis atenuada.

vi. Atendermos de forma personalizada e contar cun sistema de apoio ao estudantado, algo que a mediación nos axuda a realizar de forma extraordinaria. Algúns dos aspectos que o estudantado foráneo máis tende a valorar é a sensibilidade cara a eles, a resolución de problemas de aprendizaxe, a atención e paciencia, a accesibilidade ás súas demandas, a incorporación de momentos destinados a falar sobre como vai o desenvolvemento do proxecto, da materia e das clases, a súa adaptación ás clases e ao contexto académico, o que lles gusta ou desgusta do método empregado e do ensino no noso país e universidade en xeral etc. Notamos isto en especial co estudantado oriental. Será o mediador en cada grupo quen contribúa enormemente a prestar axuda e a facilitar estes aspectos.

4. ENSINO DUNHA MATERIA DE APRENDIZAXE DE LINGUAS CON APOIO DE MEDIADOR

Como pode o estudantado coñecer as estratexias e métodos de aprendizaxe de linguas sen os docentes caermos absolutamente na clase expositiva tradicional así como na proba-exame convencionais? Pode facerse aplicando métodos de aprendizaxe que, sen seren descoñecidos, a miúdo se inhibe a súa regular aplicación ou a súa conveniente implantación na aula. A partir de aquí, nas nosas clases de máster, nas que de vinte estudantes a metade son estranxeiros facilitamos os contidos de acordo coa aplicación de diversos métodos simultáneos como son o método de ensino-aprendizaxe baseado en problemas, o método de aprendizaxe baseado en proxectos, a aprendizaxe colaborativa, parcialmente o enfoque explicativo e a figura do profesor como guía ou coaching (Jiménez, 2012; Zegarra, 2016). Mediante estes procedementos combinados os estudantes, de forma autónoma, os estranxeiros coa axuda do mediador grupal, pero guiados polo profesor, dan solución a determinados problemas ou preguntas formuladas e derivadas da mesma problemática que presenta a didáctica actual para logo desenvolver un proxecto que sirva de autoavaliación e deseñe novas propostas de estratexias e técnicas de aprendizaxe, nas que exista unha figura de mediador de apoio aplicable tanto a materias de galego con estudantado foráneo ou Erasmus como a materias de linguas estranxeiras. Para isto e orientados polo profesor, os estudantes de cada grupo, auxiliados polo mediador no caso dos estranxeiros, terán que buscar información, selecciónala, entendela, asimilala e aplicala en relación co tema de que estamos a falar.

O desenvolvemento da materia comeza cunhas clases expositivas que sentan as bases teóricas do que son as estratexias e técnicas de aprendizaxe de linguas. A clase expositiva permítenos ofrecer información de modo rápido e económico a todos os estudantes á vez, utilizando pouco tempo e recursos limitados (Hernández, 2024). O mediador parafrasea e reinterpreta, cando é necesario, cuestións concretas do que dicimos, que foron deficientemente entendidas, aos estudantes de fóra, previa indicación, xesto, mirada nosa ou por solicitude do propio estudante foráneo que non entende algo. Queda claro que sentamos as bases para a futura aprendizaxe da materia por parte do estudantado e ademais ofrecemos unha visión máis equilibrada e resumida que a que poden presentar libros ou revistas especializadas, ben porque non poden adaptarse aos coñecementos do estudantado menos avezado ben porque presentan contidos densos en exceso para o nivel e tempo de dedicación dalgúns estudantes. Neste sentido, cómpre lembrarmos que o estudantado ás veces aprende igual escoitando que lendo, por isto a clase se grava en campus virtual e en ocasións en audio breve *podcast*, sobre todo no formato *How to*, para resolvermos dúbidas e clarificarmos contidos complexos. As sesións que inclúen contidos que resultan menos problemáticos para seren preparados autonomamente polo propio discente, a técnica *flipped classroom* ou aula inversa (Prieto et al., 2021) é recomendada e aplicada ocasionalmente. Deste xeito os estudantes doutros países asimilan mellor os contidos e o mediador actúa como un clarificador puntual das nosas explicacións e das dúbidas de comprensión, ademais de nos advertir de posibles problemas que se detectan nesta asimilación de explicacións e de contidos polos membros foráneos do grupo.

Os principais inconvenientes que atopamos na aula maxistral (Hernández, 2024) son: a comunicación unidireccional que dificulta coñecermos de inmediato o nivel de comprensión dos contidos lingüísticos, sobre todo para os estranxeiros porque non entenden ou entenden mal o galego (incluso o español no caso de moitos estudantes

orientais), ás veces a pasividade do estudantado e a inadecuada retención da información; ademais pode provocarse monotónia no discurso, desconexión e falta de atención ou empatía co que se está a abordar. Aminoramos estes problemas coa demanda de participación e sobre todo coa axuda do mediador, mediante preguntas directas, aos estranxeiros a través do mediador e directamente aos demais membros do grupo, reformulacións (o mediador recolle unha opinión ou proposta nosa para reformulala de novo a todo o grupo ou só aos estranxeiros), pregunta eco (o mediador devolve a pregunta co mesmo ou distinto enfoque aos estudantes de fóra para que tenten comprendela e no seu caso respondela), pregunta rebote (o mediador devolve unha pregunta reformulada aos estranxeiros e se é o caso ao grupo), petición de complemento (o mediador completa ou discute algún punto de vista ou opinión diferentes que os receptores non entenderon ben ou non son capaces de explicar na L2).

Á parte da aula expositiva, coa que comezamos a explicar a materia, tamén nos inicios do curso, botamos man da técnica do traballo grupal ou aprendizaxe colaborativa. Organizamos na aula grupos reducidos, en total cinco grupos de catro individuos cada grupo, sobre unha cantidade de 20 estudantes matriculados (a distribución sempre pode ser outra en función do estudantado e do contexto) aos que lles asignamos diferentes labores. Cada grupo conta cun mediador grupal, que tamén actúa a modo de delegado e que pode intercambiarse por outro nativo do grupo á metade do curso se for necesario. Como adiantamos arriba, na clase en que puxemos a técnica en práctica contabamos con 4 estudantes de China, unha de Taiwán, dous de Estados Unidos, unha de Rusia, un de Arabia, dous de Castela e León. Os demais galegos.

Agrupamos o estudantado segundo o resultado dunha liña de valor, que consiste en formular preguntas previas de contidos xenéricos vinculados á materia para que as responda todo o estudantado. A partir da cualificación obtida por cada estudante constitúese unha escala e despois organízanse os estudantes seleccionándoos de cada extremo da liña de valor, por exemplo un grupo tería individuos que acadaron nota na posición 1, 7, 14, 20, un ou dous dos cales han de ser estranxeiros. Isto permite unha distribución de forma heteroxénea conforme logren resultados extremos nun ou noutro sentido, procurando así mesmo que todos os grupos teñan, neste caso, un ou dous estudantes de fóra de Galicia. Os grupos poderían constituírse aleatoriamente polos propios estudantes, pero é máis efectivo como acabamos de indicar.

O estudantado pon así en práctica o traballo colaborativo e como resultado expóñense a diferentes perspectivas, potencian as habilidades de debate e argumentación e a comunicación interpersonal sobre diferentes aspectos relativos a estratexias de aprendizaxe de linguas. O profesor, en canto orientador, formula algúns dos principais problemas da materia e o mediador encárgase de lles transmitir aos estudantes estranxeiros un resumo a modo de paráfrase do que dixemos, que asemade lle serve a el para fixar mellor os seus coñecementos. A partir de aquí o estudantado, de forma autónoma (na clase e nalgúns casos mediante formación asíncrona), de acordo con algunha bibliografía que facilitamos deberá buscar solución aos problemas que se presentan na práctica do ensino e aprendizaxe dunha L1 ou dunha L2. Poderán ler e tamén escoitar audios no despacho virtual do profesor, entendelos, asimilalos e ás veces complementalos coa busca de nova información. Nos audios en galego, e en español se procede, o estudantado estranxeiro pode recibir apoio do mediador, consultar connosco directamente ou con axuda do mediador aqueles problemas que máis dúbidas poidan suscitar. O estudantado aplica as teorías e formula hipóteses. Incidimos aquí no aspecto máis procedemental da

aprendizaxe. Nós orientamos o estudante, apoiámonos nos mediadores e facemos un seguimento de ambas as partes, mediador e estudante, estimulando a reflexión, a crítica e a motivación. Ademais observamos de preto as posibles dificultades do traballo en grupo (Bain 2006; Universidade de Vigo, 2009) e do propio mediador co estudantado foráneo do seu grupo e do resto da aula. Neste sentido, cómpre reparar no seguinte:

i. Se todos, estudantado e mediadores, colaboran realmente e están comprometidos co grupo, se non faltan ás clases, se interveñen ou se carecen dunha actitude de compromiso, se cumpren os prazos e a parte equitativa dos traballos ou se este traballo mostra deficiencias, se se enteiran como é debido e presentan ideas novas ou de interese, se fan crítica positiva ou polo contrario están sempre calados e apáticos.

ii. Ademais do anterior, coa colaboración do mediador sabemos se os estudantes foráneos no grupo se poñen de acordo, se interesan e avanza, se teñen claras as tarefas, se o traballo que lles toca realizar o consideran axeitado e ben repartido e o entenden, se discuten sobre cuestións relevantes ou irrelevantes, se dominan ao resto ou se senten dominados por outros, se algún non colabora ou está a disgusto no grupo. Tamén observamos cales son as fortalezas e debilidades do grupo, da mediación e do traballo que todos están a realizar.

O estudantado reflexiona sobre os diversos problemas que lle presenta a revisión e elaboración das súas estratexias de aprendizaxe e das empregadas ao longo da súa vida académica, asimila e amplía coñecementos e busca aquela información máis útil e relevante, que lle permita ofrecer solucións a problemas previamente formulados. O mediador complementa e matiza unha síntese dos principais problemas que mostran os estudantes foráneos dentro ou, se procede, fóra da aula.

O método de avaliación pola nosa parte é a avaliación continua, observando, escoitando na clase e no foro para problemas que creamos ad hoc no campus virtual dentro da plataforma Moodle ou noutra convencional tipo *Social Wire*, intervindo cando sexa mester e mais falando co mediador para obter información máis precisa sobre o traballo desenvolvido polo estudantado que manifesta problemas de comprensión lingüística. Coa avaliación final complementamos a avaliación continua e comprobamos o resultado último do traballo e da síntese exposta nas últimas clases así coma o labor do mediador; ao mesmo tempo, coa revisión por parte dos estudantes das propias estratexias de aprendizaxe de linguas empregadas ao longo da vida académica, potenciamos a autoavaliación (Cebrián et al., 2024) do estudantado no proceso, algo que non sempre estudantes e docentes realizan convenientemente.

Nas dinámicas de traballo colaborativo con mediador e tamén de traballo por proxectos, unha das habilidades docentes que cómpre non descoidar e aínda potenciar é a habilidade de escoita, por parte do docente en primeiro lugar e do mediador grupal noutro nivel. É imprescindible centrámonos tanto en escoitar coma en falar cos estudantes en xeral e cos mediadores en particular. Destinamos tempo de escoita a entender o que din os estudantes sen estarmos continuamente pendentes do que imos dicir nosoutros a continuación. Vólvese importante así mesmo prestarmos atención ao que non contan, isto é, a aqueles que non falan nin apenas participan, entre outras razóns porque teñen dificultades coa lingua (máis con galego pero tamén co español). Por outra banda, ás veces o estudantado sente que está molestando cando pregunta e cando se achega ao docente con dúbidas diversas sobre cuestións varias do traballo que está a abordar, así que potenciar e perfeccionar estas habilidades de escoita cos estudantes e cos mediadores pode axudar a vencer resistencias a este respecto e a superar problemas. En temas

académicos, a escoita activa pode contribuír a detectar problemas no grupo de traballo e nos mediadores e a facer ver que as respostas son en ocasións máis doadas de atopar do que se pensa. Escoitando e facilitando un espazo no que estudantes e mediadores se mostren confiados e cómodos falando pode conseguir máis no proceso de ensinanza que dando unicamente instrucións simples ao mediador, recomendacións rápidas aos estudantes facéndolles sentir que un ten prása, carece de tempo e que o que din resulta irrelevante. Estas mesmas habilidades de escoita que debe practicar o docente debemos ser capaces de llelas inculcar aos nosos estudantes e mediadores tanto nas clases coma nas súas relacións interpersoais no grupo (López, 2019).

5. RESULTADOS E CONCLUSIÓN

Nunha materia que obriga a revisar as nosas estratexias de aprendizaxe propondo asemade outras, desenvolvemos tamén unha aprendizaxe por problemas e por proxectos con axuda de mediador grupal. Póñense de manifesto as lagoas, erros e dificultades por parte dalgúns estudantes nativos e foráneos para abordaren a posible consecución do proxecto e a resolución de problemas vinculados a estratexias de aprendizaxe de L2, un feito que nos está indicando onde debemos actuar con eles e co resto do grupo para tentar subsanar as deficiencias detectadas.

O tema do proxecto é, segundo temos indicado atrás, analizar, revisar criticamente e propor “as miñas estratexias de aprendizaxe”. Isto supón a realización dun traballo para entregar e expoñer nun tempo determinado mediante a planificación, deseño (coa axuda do profesor e en cada grupo do mediador) e realización dunha serie de labores cos que se aplican os coñecementos xa adquiridos e os que adquiren a medida que avanza na realización da tarefa. Trátase de seguir a metodoloxía *learning by doing* “resolver facendo” (Dufour et al., 2013). Unha metodoloxía de aprendizaxe activa que ten en conta a experiencia para asimilar contidos da L2 en base á acción, así o estudante aprende xunto co mediador dos erros que comete(n) e saca as súas propias conclusións en lugar de asimilar contidos de forma pasiva e unicamente memorística. Métodos coma estes implican o mediador e motivan o estudantado ao lle outorgarmos un papel máis activo que o fai responsable no proceso e evolución da súa propia aprendizaxe, obrigan a formular un conxunto de accións, esixen interaccións entre estudantado, mediador e profesor, ofrecen un escenario ideal para o desenvolvemento de habilidades transversais de carácter profesional (por exemplo traballo colaborativo ou en grupo, certa aprendizaxe autónoma, expresión oral e escrita, comunicación interpersoal, liderado...). Por último, é de destacar que o concepto de erro forma parte da aprendizaxe e do progreso na adquisición e perfeccionamento de estratexias de aprendizaxe de L2 (Corder, 1982).

Con esta aprendizaxe baseada en proxectos centrámonos na busca dunha solución a un problema ou problemas de certa complexidade didáctica coma o que aquí tratamos. Mediante este procedemento contemplamos:

- i. O tema ou problema que o proxecto tenta estudar ou tratar de resolver como é a revisión e mellora das nosas estratexias de aprendizaxe de L1 ou L2 con axuda de mediador grupal para estudantes foráneos.
- ii. O desenvolvemento de habilidades cognitivas que se pretenden impulsar, problemas de aprendizaxe que se queren resolver con axuda de mediador, conceptos e principios que se busca que os estudantes poidan aplicar.

iii. Neste proxecto os grupos que realizan o traballo colaborativo con presenza de mediadores son homoxéneos en número pero heteroxéneos en calidade. Ao se tratar de avaliación continua, parte da avaliación pode someterse aos propios participantes. Ás veces son os máis esixentes consigo mesmos. A autoavaliación educativa (Fraile, 2010), total ou parcial, da que non está exento o docente, é perfectamente aplicable ao ensino superior, para determinados contidos e estudantes de L1 e L2, aos que dota de responsabilidade, superior rendemento, organización e reflexión sobre a propia aprendizaxe na liña do que estamos a propoñer, ademais sitúa o estudantado ante a evidencia da propia aprendizaxe e do seu progreso, desmitifica o significado da avaliación ligado unicamente a exames e o docente ten menos protagonismo, corrixe menos e consegue que se vexa favorecida a confianza entre el e o estudantado. De calquera xeito, debemos asegurarnos de que as avaliacións utilizadas son apropiadas, valiosas, se sustentan nas metas de aprendizaxe particulares, se adopten criterios xustos sen infravalorar nin supervalorar.

O estudante e os mediadores dispoñen dun *feedback*, información de retorno, posterior (Boud, 2015), para que saiban como foi o resultado da experiencia, para comprobaren en que se pode mellorar e para concienciar sobre a súa importancia en lugar de empregalo como unha simple rutina automatizada.

As principais etapas que desenvolvemos no proxecto son:

i. A formulación do tema e do problema ou problemas que abordamos na elaboración e autoavaliación de estratexias de aprendizaxe de L1 e da lingua meta L2, tentando valorar co mediador se resulta ben comprensible para o estudantado non nativo.

ii. A planificación e organización do proxecto cos grupos e cos mediadores de estudantes estranxeiros así como as accións que pretendemos realizar e os recursos. Ao ser traballo colaborativo o primeiro que cómpre facermos é organizar os grupos e designar os mediadores, conforme indicamos atrás, logo distribuír responsabilidades, tarefas e prazos. Explicitamos a planificación ante estudantes e mediadores e debatémola brevemente con eles.

iii. O desenvolvemento: poñemos en marcha a planificación acordada, polo que cómpre buscar e seleccionar información, organizar os datos, ler, redactar, formular dúbidas e preguntas, descubrir problemas, elaborar conclusións e tomar decisións. A través da nosa observación directa e de preguntas aos propios estudantes e mais ao mediador coñecemos se esta planificación se cumpre adecuadamente cos estudantes estranxeiros que teñan problemas de comprensión lingüística. É o momento do traballo efectivo dos grupos e dos distintos membros que os integran.

iv. A exposición e comunicación de resultados, oralmente e por escrito. Isto posibilita que o estudante reflexione sobre o realizado, sobre o resultado final e os obxectivos alcanzados.

v. A valoración, que nos permite comprobar en que medida os nosos estudantes adquiriron os contidos seleccionados vinculados a revisión, autoavaliación e proposta de estratexias de aprendizaxe de linguas. Amais disto revisamos se os mediadores efectuaron o seu labor de titorización, con que rendemento e utilidade, que cambios se puideron ter producido no grao de aprendizaxe significativa en relación cos coñecementos que xa tiñan sobre estratexias de aprendizaxe (na liña de David Ausubel, cfr. Centro Virtual Cervantes 2024), que contidos planificados e non planificados se aprenderon e cales foron mellor asimilados por parte do estudantado estranxeiro, tanto coa axuda da mediación coma sen

ela, así como as melloras que se poden realizar nas clases en xeral, nas estratexias de aprendizaxe de linguas e na mediación en particular de acordo con esta experiencia.

Algunhas das principais dificultades con que nos atopamos nos traballos colaborativos e de proxecto, con axuda de mediadores para auxiliar a estudantes estranxeiros, son (Bain 2006; Universidade de Vigo, 2009; Rubio e Olivo-Franco, 2020):

i. Ter que axustarnos a un tempo limitado e a unha guía docente, polo que non nos queda marxe temporal para abordarmos outro tipo de problemas que poidan xurdir nin outros contidos de interese para os estudantes que se poidan tratar. Pode darse o caso de que diferentes contidos acaben cubríndose dunha forma máis superficial por ter dedicado tempo a resolvermos problemas co grupo e coa mediación, e non podemos aprobar a materia a estudantes que non se asimilan algúns contidos de relevancia como é debido, ben porque o mediador non puido axudar o suficiente ben porque a súa actuación non resulta efectiva e proveitosa ao ser el mesmo un alumno que ten que cubrir as propias necesidades académicas ben por outro tipo de razóns. Con todo, certas lagoas de coñecemento poden verse como algo natural coa xustificación de que ao final todo o estudantado ha de ter que cubrir grandes lagoas de coñecemento ao longo da súa vida.

ii. Ausencia de interese e de auténtico compromiso dos mediadores, falta de voluntarios mediadores, deficiente elaboración do deseño dos grupos e das tarefas que deben realizar, que os estudantes dos grupos, os mediadores e os foráneos, non se acaben de coñecer o suficiente e por conseguinte estean escasamente motivados a cooperar e a se comunicaren.

iii. A dificultade de avaliar a resposta a problemas e proxectos con estudantes estranxeiros e con mediadores, pola dificultade de sabermos, nalgúns casos, que parte de traballo é propia e orixinal e cal se debe a importantes axudas. Pode ocorrer que o traballo realizado por un grupo sexa satisfactorio, pero temos dúbidas de que todos os membros do grupo e os estudantes foráneos que se apoian por veces no mediador aprendesen ben como facelo. Pode ocorrer que alguén progresa máis polos méritos doutros ca polos seus propios. O seguimento continuo e as exposicións na aula (tratándose de matrículas reducidas como é o caso) en xeral permiten detectarmos o grao de coñecementos adquiridos. A idea de complementar o traballo por proxectos e problemas con algún exame convencional é unha opción, pero resta tempo e dedicación aos anteriores e desvirtúa en certo modo a avaliación continua, así que cómpre valorar eficazmente o proxecto e o estudo de problemas valéndose da observación directa e diaria na clase, complementando ademáis coa exposición oral e a adopción de técnicas para organizar o traballo, de maneira que a participación de todos os membros do grupo sexa imprescindible para o éxito final. Toda aprendizaxe debe ser avaliada e toda avaliación supón unha aprendizaxe (Mateo, 2013; Sanmarti, 2020).

NOTAS

Nota 1. O actual traballo, que está inédito, deriva dun relatorio presentado por invitación no *VII Congreso Internacional de la SEEPLU Mediación lingüística y literaria en la enseñanza de PLE*, celebrado entre o 6 e o 8 de novembro de 2024 na Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Extremadura.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriba, C. de e Cantero, F. (2004): Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Acosta, S. (2019). *La Aplicación del Método de Trabajo Colaborativo y la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes del Centro Técnico Productivo Promae de Villa el Salvador, en el periodo lectivo 2014*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Ed. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Beckett, G. e Slater, T. (2019). *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment: Key Approaches, Technology Tools, and Frameworks*. Routledge.
- Belli, S. (2020). Manejo de emociones negativas en el aprendizaje colaborativo en línea. Enfoque multimodal para resolver dificultades técnicas. *Pragmalingüística*, 28, 10-27. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.01>
- Boud, D. e Molloy, E. (Coords.) (2015). *El feedback en educación superior y profesional*. Narcea Universitaria.
- Calatayud, A.P. (2019). La mediación lingüística y las otras mediaciones: aspectos clave para la escuela del siglo XXI". *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*, 52, 2-18. <http://usie.es/supervision-21/>
- Cebrián, S., Guerreo, E. e Gargallo, B. (2024). Aprender a aprender en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de investigación en educación*, 22(3), 488-503. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5761>
- Centro Virtual Cervantes (2024): Aprendizaje significativo. Consultado o 15 de abril de 2024 en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm
- Centro Virtual Cervantes (2024). Diccionario de términos clave de ELE. Actividades y estrategias de mediación. Consultado o 18 de decembro de 2024 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategmediacion.htm
- Consello de Europa (2020). *MCER, Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servizo de Publicacións do Consello de Europa.
- Corder, S.P. (1982). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Coste, D. e Cavalli, M. (2015). *Education, Mobility, Otherness the Mediation Functions of Schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe (2018). *Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume*. Council of Europe.
- Council of Europe (2022). *CEFR: Common European Framework of Reference for Languages*. Consultado o 20 de xaneiro de 2025 en: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/mediation>
- Dendrinós, B. (2006). Mediation in Communication. Language Teaching and Testing. *Journal of applied Linguistics*, 22(1), 9-35.
- Dufour, R. et al. (2013). *Learning by doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree, 2ªed.
- Escobar, A. (2019). De las rupturas epistemológicas: una mirada desde la experiencia. *Warisata: revista de educación*, 1(1), 51-66.
- ELE internacional (2024). *Qué es la mediación lingüística y cómo ayudar a tus alumnos a desarrollar esta destreza*. Consultado el 15 de enero de 2025 en: <https://eleinternacional.com/blog/mediacion-linguistica-que-es/>
- EOI Escuela Oficial de Idiomas de Albacete (2024). *La mediación*. Consultado o 15 de xaneiro de 2025 en: <https://eoi-albacete.centros.castillalamancha.es/content/la-mediación>
- Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser Corporal*, 3, 6-18.

- García, F.J., López, I., Moctezuma, E.E. e Pérez, C. (2021). Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 40, 103-123. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- García, F.J., Moctezuma, E.E. e Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0: Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri>
- Gargallo, B., Pérez, C., García, F.J., Giménez, J.A. e Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. Consultado o 15 de setembro de 2024 en: <https://www.readcube.com/articles/10.5944/educxx1>
- González, S. e Triviño, M^a.Á., (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Hernández, L. (2024). Lección magistral e innovación. Comunicación presentada en III CINECO (Congreso internacional de innovación docente, educación y transferencia del conocimiento), Universidad Rey Juan Carlos.
- Jiménez, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *REIFOP*, 15(4). Consultado o 20 setembro de 2024 en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174851/148171>
- León, J.P. (2019). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6808>
- López, J. de D. (2019). Escuchar en el aula: una estrategia docente. *International House formacionele.com* Consultado o 15 de abril de 2024 en: <https://formacionele.com/escuchar-en-el-aula/>
- Luelmo, M.J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 267-280. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2207>
- Mateo, J. e Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Octaedro.
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (Orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Universidad de Burgos, 19-44.
- Pérez, C., García, F., García, E., Riquelme, V. e Vázquez, V. (2020): La competencia de aprender a aprender en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-315. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/14902/13002>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. e Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, 391, 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2021-391-476>
- Rubio, F.J. e Olivo-Franco, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y educación*, 4(2). <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2>
- Sanmarti, N. (2020). *Evaluar y aprender, un único proceso*. Octaedro.
- Sanz Esteve, E., 2020. La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras. *EPM*, 3(1), 193-220. <https://doi.org/10.59612/epm.vi3.91>
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El papel del profesor mediador*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Trovato, G. (2013). La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE, una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. Documento de internet disponible en Centro Virtual Cervantes consultado o 20 de marzo de 2024 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2013/21_trovato.pdf
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálicos*, (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Universidade de Vigo (2009). *Propostas innovadoras na docencia universitaria*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Servizo de Publicacións, Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade de Vigo.
- Voidakos, I. (2007). *What mediators do: Analysing KPG candidates' actual performance in written mediation tasks*. (M.A. Thesis). Faculty of English Studies, University of Athens.

- Zabalza, M.A. (2007). La docencia universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 489-509.
- Zabalza, M.A. (2008). *Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Servizo de Publicacións, Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade de Vigo.
- Zegarra, R. (2016). El coaching, una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula. *Páginas de educación*, 9(2), 156-189.

Evolución del Programa Universitario de Mayores en la Universidad de Vigo

Evolution of the University Program for Older Adults at the University of Vigo

Iria Vázquez Silva¹

¹ Universidade de Vigo ivazquez@uvigo.es

Recibido: 14/3/2025

Aceptado: 25/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Iria Vázquez Silva

Facultad de Comercio, Despacho A302

Torrecedeira 105

36208 Vigo (Pontevedra)

Resumen

Este artículo examina la evolución del Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Vigo. El objetivo principal es llevar a cabo un análisis exploratorio sobre la evolución del alumnado, con énfasis en su composición por sexo y edad. Para ello, se ha realizado un análisis de datos proporcionados por la Universidad de Vigo. Los resultados revelan un crecimiento sostenido del alumnado desde 2011, aunque con un impacto significativo debido a la pandemia. El perfil del estudiantado es predominantemente femenino, y la franja de edad más representada se encuentra entre los 65 y los 75 años.

Palabras clave

Programa Universitario Mayores, Universidade de Vigo

Abstract

This article examines the evolution of the University Program for Older Adults at the University of Vigo. The main objective is to conduct an exploratory analysis of the evolution of the student body, with an emphasis on its composition by gender and age. To this end, an analysis of data provided by the University of Vigo has been carried out. The results reveal a steady growth of the student body since 2011, although with a significant impact due to the pandemic. The student profile is predominantly female, and the most represented age group is between 65 and 75 years old.

Key Words

Senior University Program, University of Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Los programas universitarios de mayores tienen ya una breve trayectoria a nivel internacional y estatal. Su aparición es relativamente reciente, ya que el primero se fundó en Toulouse (Francia) en 1973, impulsado por el Profesor Pierre Vellas. Este acontecimiento, como señala Velázquez (2015) supuso todo un fenómeno social, aunque

tardó en alcanzar la relevancia que merecía, incluso en Francia, donde este movimiento tuvo mayor éxito. Más tarde se extendió a los países francófonos y, posteriormente, a otros países. En el contexto español, en el curso 1992-1993 se pusieron en marcha los primeros Programas Universitarios para Personas Mayores; concretamente, las universidades pioneras fueron las de Alcalá de Henares (1992), Salamanca (1993) y Granada (1994), entre otras (Moreno-Crespo et al., 2018). Se trataba de satisfacer las necesidades formativas de las personas mayores de 50 años, dando respuesta a una creciente demanda de formación de este amplio colectivo social (Bru, 2002).

Como destaca Casares (2002), los programas universitarios de mayores tienen el potencial de realizar actividades con sentido y en contacto con otras personas. Así, este tipo de programas no solo cumplen objetivos específicos de formación, participación social y enriquecimiento intelectual y cultural, sino que, de forma colateral, eliminan el riesgo de aislamiento y fomentan la calidad de vida de las personas mayores. De esta manera, la integración de las personas mayores en la Universidad debe abordarse desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización (Velázquez, 2015). La Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Exalumnos de Programas Universitarios de Mayores (Caumas, 2024) señala que los PUM ofrecen conocimiento y socialización, vida plena y significativa, y, por tanto, bienestar integral.

El marco normativo en España se sustenta en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), que subraya el fomento de una formación universitaria dirigida a todas las edades, estableciéndose “La expedición de los títulos correspondientes a las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como de títulos propios, incluida la formación a lo largo de la vida” (artículo 3, h).

En el año 2002 se implantó en la Universidade de Vigo el Programa Universitario de Mayores (PUM), por el cual, hasta el año 2024, han pasado unos 8.000 alumnos y alumnas. En el marco general de los programas de formación permanente de la Universidade de Vigo, se ha promovido el PUM, un proyecto de desarrollo científico-cultural destinado a fomentar la ciencia y la cultura entre las personas mayores, tengan o no estudios universitarios, al mismo tiempo que se facilitan las relaciones intergeneracionales.

El Programa Universitario de Mayores de la Universidade de Vigo es un proyecto educativo dirigido a la población adulta que pretende favorecer su incorporación a la vida universitaria a través de programas de formación paralelos a las enseñanzas regladas (titulación propia). Es un programa subvencionado por la Consellería de Política Social e Xuventude de la Xunta de Galicia.

En la actualidad, en el contexto de la Universidade de Vigo, el PUM está estructurado en tres ciclos formativos: ciclo intensivo, ciclo integrado y alumnado de continuidad.

El Ciclo Intensivo está dirigido a todas las personas mayores de 55 años sin necesidad de titulación previa. En caso de que no se cubran las plazas ofertadas, se pueden admitir estudiantes menores de 55 años, pero en ningún caso menores de 50. Las convocatorias anuales de matrícula establecen el número máximo y mínimo de nuevos estudiantes que pueden ser admitidos en el programa en cada uno de los campus. Este Ciclo Intensivo tiene una carga académica de 60 créditos ECTS. Los y las estudiantes pueden cursar un máximo de 15 créditos por año académico, distribuidos en dos cuatrimestres. En cada curso hay una materia obligatoria por cuatrimestre que debe ser superada para pasar al siguiente curso.

Con respecto al ciclo integrado, este ciclo podrá ser solicitado por: a) Los y las estudiantes que hayan superado los estudios correspondientes al Ciclo Intensivo; b) Las personas mayores de 50 años que acrediten estar en posesión de un título universitario oficial o legalmente equivalente. La oferta de materias del Ciclo Integrado cada curso académico depende de las que se impartan en ese momento en alguna de las titulaciones oficiales de la Universidad de Vigo y que cada centro ofrezca para el PUM. En este ciclo, el alumnado mayor está en la misma aula que el alumnado de grado.

Por último, tenemos el estudiantado de continuidad, que podemos sintetizarlo en tres perfiles; a) El alumnado graduado en el título de Cultura y Sociedad que quiera continuar matriculándose en el Ciclo Intensivo podrá inscribirse en las materias optativas no cursadas, sin que en este caso exista un mínimo de créditos por curso académico; b) El alumnado graduado en un título anterior a Cultura y Sociedad que desee matricularse en el Ciclo Intensivo deberá hacerlo con un mínimo de 9 créditos ECTS y un máximo de 15 créditos ECTS por curso académico. Para obtener el título de Cultura y Sociedad, deberá haber cursado o convalidado las materias obligatorias y los 60 créditos ECTS; c) El alumnado del Ciclo Integrado que desee optar a cualquiera de las materias ofertadas podrá hacerlo con un máximo de 18 créditos ECTS por curso académico (sin mínimo). En ningún caso (1, 2 y 3) se podrá matricular nuevamente en materias ya aprobadas.

El objetivo de este artículo es analizar la evolución de los datos del Programa Universitario de Mayores, desagregados por sexo, edad, campus universitario o tipo de ciclo universitario.

2. METODOLOGÍA

2.1 Muestra

Se utilizaron los datos de las matriculas en el PUM desde el curso 2011-2012 hasta el curso 2022-2023. Los datos están anonimizados.

2.2 Procedimiento

La estrategia metodológica desarrollada fue cuantitativa. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión documental sobre el programa universitario de mayores y, en segundo lugar, se realizó una recopilación y explotación de datos cuantitativos del programa para conocer el volumen y perfil del alumnado, desglosado por sexo y rangos de edad. Este análisis de datos abarcará la evolución del alumnado a lo largo de la última década. Estos datos fueron proporcionados por el servicio estadístico de la Universidad de Vigo. Los datos fueron anonimizados, por lo que no ha sido necesario la aprobación por el Comité de Ética.

3. RESULTADOS

3.1. Datos del Programa Universitario de Mayores de la Universidade de Vigo

En la Figura 1 se observa la evolución de la matrícula desde el curso 2011/2012 hasta el curso 2022/2023, tanto en el programa Universidad Senior/Universidad Cultura y Sociedad como en la Universidad Senior, con una caída relevante en el curso 2020/2021 y la leve recuperación en el curso siguiente, sin llegar al nivel de los cursos anteriores.

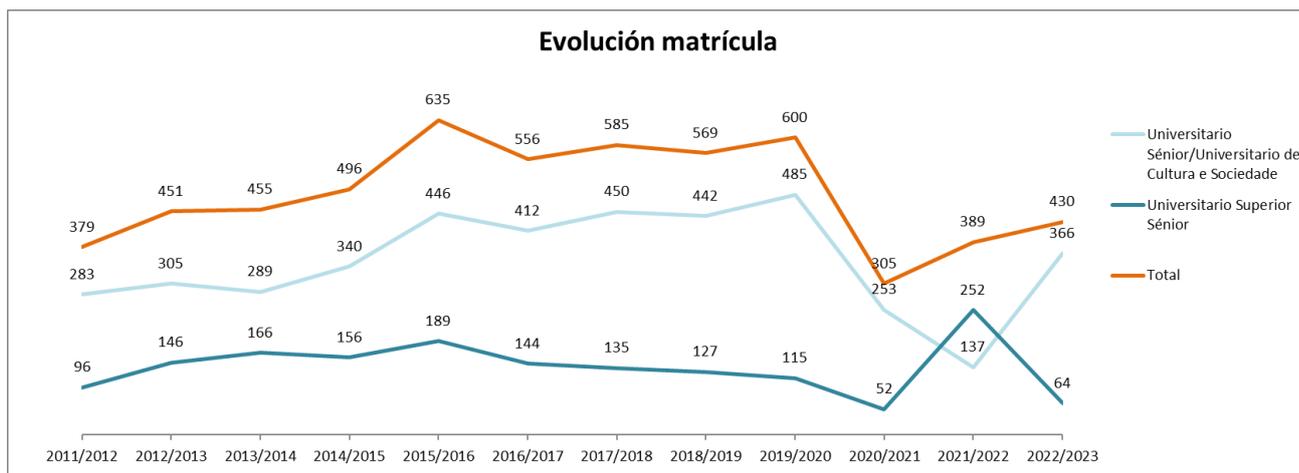


Figura 1. Evolución de la matrícula (2011/2012- 2022/2023)

El análisis de la matrícula en el Programa Senior de la Universidade de Vigo entre los cursos 2011/2012 y 2022/2023 revela una predominancia femenina a lo largo de los años. El porcentaje de mujeres matriculadas oscila entre un mínimo del 59,1% (2018/2019) y un máximo del 66,7% (2021/2022), con una media cercana al 62%.

A pesar de algunas fluctuaciones, la proporción de mujeres ha mantenido una tendencia estable, superando siempre el 59% del total de estudiantes. Esto sugiere una mayor participación femenina en programas de formación para personas mayores (Tabla 1).

En la Tabla 2 se presenta el análisis de la matrícula del Programa Senior de la Universidade de Vigo para el curso 2022/2023, desglosado por rango de edad y sexo, muestra que la mayoría del estudiantado tiene más de 65 años. En particular, el 67,9% del total se sitúa en el grupo de edad comprendido entre los 65 y los 75 años, consolidándose como el rango con mayor representación.

Por otro lado, la presencia de estudiantes disminuye en los rangos de edad más avanzados. Las personas de 76 a 85 años constituyen un grupo minoritario, mientras que la participación de mayores de 85 años es muy reducida.

Curso	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
2022/2023	154	276	430	64,2%
2021/2022	137	275	412	66,7%
2020/2021	121	184	305	60,3%
2019/2020	218	382	600	63,7%
2018/2019	233	336	569	59,1%
2017/2018	222	363	585	62,1%
2016/2017	215	341	556	61,3%
2015/2016	254	381	635	60,0%
2014/2015	191	305	496	61,5%
2013/2014	171	284	455	62,4%
2012/2013	166	285	451	63,2%
2011/2012	142	237	379	62,5%

Tabla 1. Distribución del alumnado matriculado en el Programa Senior según sexo (2011-2023)

En cuanto a la distribución por sexo, las mujeres superan a los hombres en casi todos los grupos de edad, excepto en el rango de 76 a 85 años, donde la proporción de hombres es ligeramente superior (51,1%). La mayor diferencia por sexo se observa en el grupo de menores de 65 años, donde las mujeres representan el 68,5% del total. En el rango de 65 a 75 años, que concentra el mayor número de estudiantes, las mujeres también predominan, con un 65,4% de representación (Tabla 2).

Estos datos reflejan una tendencia en la que las mujeres participan más activamente en la formación para mayores, especialmente en los grupos de menor edad, mientras que la proporción tiende a equilibrarse en edades más avanzadas. Este patrón podría estar influenciado por factores demográficos, sociales y de expectativa de vida.

Por rango de edad	Hombres	Mujeres	Total	% Mujeres
Menores de 65 años	28	61	89	68,5%
De 65 a 75 años	101	191	292	65,4%
De 76 a 85 años	23	22	45	48,9%
Mayores de 85 años	2	2	4	50%
Total	154	276	430	64,2%

Tabla 2. Distribución del alumnado matriculado en el Programa Senior según rango de edad y sexo (curso 2022/2023)

En Tabla 3 se presenta la distribución del alumnado matriculado en el Programa Universitario de Mayores (PUM) de la Universidad de Vigo entre los cursos 2020-2024, una vez finalizado el período de matrícula.

Alumnado matriculado	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Ciclo Integrado				
Universitario Superior Sénior, Ourense	13	16	20	17
Universitario Superior Sénior, Pontevedra	14	13	17	14
Universitario Superior Sénior, Vigo	25	24	27	23
Total	52	53	64	54
Ciclo Intensivo				
Universitario en Cultura e Sociedade, Ourense	53	59	80	104
Universitario en Cultura e Sociedade, Pontevedra	58	75	82	99
Universitario en Cultura e Sociedade, Vigo	142	202	204	236
Total	253	336	366	439

Tabla 3. Distribución del alumnado matriculado por tipo de ciclo y campus (cursos 2020-2024)

Los datos reflejan que en el curso 2023-2024 el Ciclo Intensivo concentra la mayor parte del estudiantado, representando el 89% del total de matrículas. Esta tendencia se mantiene en los tres campus, con cifras significativamente superiores en comparación con el Ciclo Integrado.

Por campus, el Campus de Vigo cuenta con el mayor número de matriculados, con 259 estudiantes, de los cuales 236 pertenecen al Ciclo Intensivo. Le siguen el Campus de Pontevedra, con 113 estudiantes (99 en el Ciclo Intensivo), y el Campus de Ourense, con 121 estudiantes (104 en el Ciclo Intensivo). Estos resultados indican una clara preferencia por el Ciclo Intensivo en los tres campus, lo que podría estar relacionado con factores como la oferta académica, la flexibilidad del programa o el perfil del alumnado.

El análisis de la evolución del alumnado matriculado en el Programa Universitario de Mayores (PUM) de la Universidade de Vigo entre los cursos 2020-2021 y 2023-2024 muestra un crecimiento sostenido en la participación, especialmente en el Ciclo Intensivo, mientras que el Ciclo Integrado se ha mantenido relativamente estable.

El Ciclo Integrado ha experimentado ligeras fluctuaciones, con un total de 52 estudiantes en 2020-2021, alcanzando un máximo de 64 en 2022-2023 y descendiendo a 54 en 2023-2024. Por campus, la distribución del alumnado en este ciclo se mantiene sin cambios significativos: (1) Campus de Ourense: entre 13 y 20 estudiantes; (2) Campus de Pontevedra: entre 13 y 17 estudiantes; (3) Campus de Vigo: entre 23 y 27 estudiantes.

En contraste, el Ciclo Intensivo ha experimentado un crecimiento continuo, pasando de 253 estudiantes en 2020-2021 a 439 en 2023-2024, lo que representa un aumento del 73,5% en cuatro años. Este incremento se observa en los tres campus: (1) Campus de Ourense: de 53 a 104 estudiantes (+96,2%); (2) Campus de Pontevedra: de 58 a 99 estudiantes (+70,7%); (3) Campus de Vigo: de 142 a 236 estudiantes (+66,2%).

Estos datos evidencian una clara preferencia del alumnado por el Ciclo Intensivo, debido posiblemente a una mayor demanda de formación especializada y flexible. Mientras tanto, el Ciclo Integrado mantiene una participación estable, lo que sugiere que su público objetivo es más reducido y constante. En términos generales, la evolución de la matrícula indica una tendencia hacia modalidades académicas más estructuradas, lo que podría estar relacionado con el perfil y las expectativas del estudiantado del PUM.

4. CONCLUSIONES

Este análisis de datos muestra una evolución positiva del alumnado del programa universitario de mayores desde el curso 2011-2012 hasta el curso 2020/2021, cuando el severo impacto de la pandemia produjo una fuerte caída en el volumen de matrículas, que en el curso 2022/2023 se recuperó significativamente, pero sin alcanzar las cifras anteriores a 2020. Este análisis nos muestra cómo la pandemia afectó de un modo significativo al alumnado mayor. Por otra parte, se ha detectado que el Ciclo Intensivo es el que aglutina la mayoría del alumnado del PUM, mostrando que este ciclo destinado en exclusiva a los mayores es el más demandado.

En cuanto al perfil del alumnado se encuentra levemente feminizado, en torno a un 60% de mujeres. Este perfil feminizado en el alumnado mayor también se ha constatado en otros territorios del estado, como el estudiantado sénior de Xarxas Vives, una red conformada por las Universidades de Cataluña, Comunidad Valenciana y Andorra, donde la feminización aún es mayor, en torno al 67% para el curso 2018-2019 (García-Oliva, 2021).

NOTAS

Se agradece la colaboración en la revisión del artículo de Marina Troncoso Rodríguez, José Luis Fernández Fernández, Julia Piñeiro Estévez, Concepción Nieves Mumary Ruibal y Constantino García Ares, alumnado del PUM.

BIBLIOGRAFÍA

- Bru, C. (2002). Ponencia Marco. Los modelos marco de Programas Universitarios de Mayores. En *Actas VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores* (pp. 1-36). Consellería de Bienestar Social. Universidad Permanente de Alicante.
- Casares, P. (2002). *Ancianos. Problemática y propuesta educativa*. San Pablo.
- Caumas (Confederación estatal de asociaciones y federaciones de alumnos y exalumnos de los programas universitarios de mayores) (2024). XXII Jornadas internacionales sobre asociacionismo en los PUM, A Coruña, 18-21 septiembre 2024.
- García-Oliva, M. (coord.) (2021). *Formació universitària sènior. Informe sobre l'impacte social en l'estudiantat*. Xarxa Vives d'Universitats. Recuperado de: <https://www.peretarres.org/arxiu/fpt/informe-formacio-universitaria-senior-informe-impacte-social-en-estudiantat.pdf>
- Moreno-Crespo, P., Prieto, E. y Pérez. M.V. (2018). La universidad, educadora permanente: el aula abierta de mayores. *Revista de Humanidades*, 35, 31-53. <https://doi.org/10.5944/rdh.35.2018.19010>
- Velázquez, M. (2015). *Reflexiones sobre los programas universitarios de mayores una visión desde la práctica en el aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla*. Editorial Universidad de Sevilla.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Alberto Gárate Rivera (2025). *Narrativas sobre la identidad docente. Trayectorias vitales del profesorado universitario. Narcea (Col. Universitaria)*. 151 págs. ISBN: 978-84-277-3223-0. ePdf: 978-84-277-3224-7. ePub: 978-84-277-3225-4.

Alberto José Pazo Labrador¹

¹ Universidad de Vigo apazo@uvigo.es

Recibido: 24/1/2025

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Alberto José Pazo Labrador
Facultad de Ciencias de la Educación y
del Deporte. Universidad de Vigo
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

El libro del pedagogo mexicano Alberto Gárate Rivera *Narrativas sobre la identidad docente*, tiene un subtítulo absolutamente clarificador que nos da pistas certeras acerca de su contenido: *Trayectorias vitales del profesorado universitario*. En efecto, a través del método de conocimiento biográfico-narrativo –muy útil para el análisis y la comprensión de dimensiones cualitativas que pueden explicar las trayectorias vitales de los seres humanos además del devenir de muchos de sus actos y decisiones, donde el sujeto investigado se convierte en participante al ser el protagonista que habla de sí mismo– el autor se sumerge en las trayectorias laborales de seis profesores universitarios de diversos contextos cuyo nexo en común es haber abandonado la actividad docente activa en época reciente así como, en la mayor parte de los casos, haber accedido a la profesión docente desde ámbitos o aprendizajes profesionales “no docentes”. Así, con una formación disciplinar diversa, la profesión docente se va construyendo y consolidando en ellos y ellas con el discurrir de su actividad docente que acaba convirtiéndose en su pasión y en su razón de ser. Partiendo muchas veces desde la docencia por imitación o lo que el autor llama “la pedagogía de la añoranza”, donde el modo de actuar está supeditado a la huella imborrable que les dejaron impresa aquellos maestros que fueron excepcionales por diversas circunstancias, los protagonistas de estas historias se fueron “haciendo” profesores al tiempo que se adaptaban a los cambios sociales y culturales que impregnaban a la Universidad.

Como nos indica el autor, la tesis del libro se asienta sobre la idea de que “el profesor universitario que viene de una profesión que no es la docencia (...) da pasos hacia la buena educación cuando se vuelve consciente de que debe profesionalizar su segunda profesión” (p. 17), y convertirla en una profesión de servicio, intentando conjugar la biografía personal con el modelo cambiante de la Universidad con el transcurrir del tiempo, e “inventando” en gran medida su modo de ser docentes. Y así se va modelando la identidad docente que como toda identidad es transicional y

destinada a vivir en la provisionalidad. Sin olvidarse que esa identidad deriva también de los propios rasgos que han determinado la biografía, desde el entorno familiar al contexto sociocultural de la infancia y la juventud. Por tanto, la identidad del profesor universitario, según Gárate, se fragua sobre varios ejes que son la propia profesión de origen, los rasgos personales físicos y mentales de cada docente, el contexto familiar y el contexto social; son estas circunstancias las que explican la biografía, la trayectoria personal, que como indicaba no es igual a ninguna otra.

El autor constata que ninguna de las trayectorias narradas es igual a otra, dado que cada de uno de los y las protagonistas vivieron su profesión de una manera singular. No deja de ser llamativo que el autor indique que se apartaron del corsé de la mediocridad y el individualismo y de lo asfixiante que puede llegar a ser un modelo universitario normativo y planificado: lo digo porque uno de los protagonistas españoles es precisamente el inspirador teórico de los cambios que ha conocido nuestra Universidad en los últimos años en el ámbito docente, que la han convertido en uno de los modelos más rígidos, inflexibles, ultraplanificados, burocráticos e inhibidores de la creatividad que recuerdo en mi propia trayectoria docente.

Aparte de esto, y aplicando una metáfora a cada una de las trayectorias escogidas, es fascinante observar cómo al final de su carrera como docentes en la Universidad, reflexionan sobre su actividad, sobre sus inicios y sus dificultades, sobre el momento en que consideran que alcanzan su cima profesional; todo ello tamizado por una memoria que suele ser selectiva y trufada de ficciones, que son las que modelan nuestras propias historias, porque evocar está muy vinculado con lo emocional y no tanto con lo racional, lo que puede mitificar determinados hechos de nuestro pasado. Y es muy ilustrativo, porque para el caso de alguno de los personajes biografiados, podemos comprender y explicarnos mejor ciertas cosas que nos llamaban la atención y ahora confirman su razón de ser.

Pero además, en todos los “biografiados” – Ortega Ruiz, Fernández Barragán, Rubio Goldsmith, Moreno Mena, Oviedo Villavicencio y Zabalza Beraza– se destila algo común, con lo que se siente identificado el que esto escribe, que ya se aproxima al mismo umbral vital que ellos: el desencanto con la situación actual de la Universidad, la desilusión incluso, con un marco que lo fue todo para ellos y que se ha convertido, por diversas circunstancias, en algo extraño y hasta hostil, no solo por el cambio contextual, sino por una transformación casi telúrica que ha hecho que se desvalore el conocimiento, el razonamiento, la reflexión, la iniciativa creativa, en aras de la potenciación casi reverencial y sagrada de las habilidades y destrezas útiles al mercado laboral, en el despiadado contexto neoliberal del sálvese quién pueda en el que estamos inmersos.

Si la docencia universitaria es “compleja, diversa e inabarcable”, las lecciones que se pueden extraer de estas trayectorias narradas no son ni mucho menos un recetario de cómo debe ser un buen profesor, sino descubrir unos signos de identidad donde la lealtad, el sentido de lucha y de servicio, el conocimiento y la entrega, la “profesión docente” en suma, aparecer como un ideal al que acercase, cada uno desde su individualidad y responsabilidad personal. Pero como indica en un momento del libro, quizás sea la lealtad, la lealtad a la profesión, es el atributo más reseñable para un buen docente: “la lealtad como esa cualidad de no abandonar, de ser incapaz de cometer injusticias cruciales, de engañar, de dejar a la deriva, quizás la más

complicada de todas las cualidades que forman parte del ser profesor” (p. 107).

Vale la pena leer este libro y reflexionar sobre la trayectoria vital y profesional propia, sobre la realidad de que a pesar de todo y de todos, la docencia es una profesión fascinante, que se forja día a día con la práctica, pese a las recetas normativas, que ayudan pero no determinan e incluso pueden constituir un obstáculo, y que los contextos explican nuestras actitudes y nuestros valores y la manera que tenemos de entender a nuestros semejantes a los que tenemos la responsabilidad de orientar con nuestra profesión, que va más allá de crear máquinas perfectamente engrasadas y listas para funcionar en el mercado, y que tiene como finalidad formar personas. Si además tenemos en cuenta que el libro es tremendamente ameno y adictivo, la ecuación se cierra en una propuesta absolutamente recomendable.

Mel Ainscow (2025). Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos. Narcea (Col. Educación Hoy Estudios). 258 págs. ISBN: 978-84-277-3239-1. ePdf: 978-84-277-3240-7. ePub: 978-84-277-3241-4.

María Pilar Moragón Arias¹

¹ Universidad de Vigo mariapilarmoragon@uvigo.es

Recibido: 24/1/2025

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Pilar Moragón Arias
Facultad de Ciencias de la Educación y
del Deporte. Universidad de Vigo
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

Mel Ainscow nos ofrece en su libro *Un giro inclusivo a la equidad* una suerte de crisol recopilatorio, y a la vez prospectivo, de su impresionante trayectoria profesional académica a lo largo de más de tres décadas, orientada a lo que denomina en el subtítulo, de forma esclarecedora, el *Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Su idea está meridianamente clara: afrontar el mayor reto al que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo, que no es otro que encontrar el modo de incluir a *todos y todas* los niños y niñas y jóvenes en el sistema escolar a través de lo que denomina un “giro inclusivo”. La idea de giro va ligada en este caso a una transformación radical, es decir, que vaya hasta la raíz, en el sentido de superar la concepción todavía predominante de una educación inclusiva que supone atender a los niños y niñas con alguna discapacidad o no normotípicos en los entornos educativos ordinarios. Esto es, la inclusión no es simplemente trasladar a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a un contexto educativo ordinario, porque eso no garantiza sin más la inclusión. Al contrario, según Ainscow la verdadera inclusión es aquella que apoya y acoge a la diversidad del alumnado, eliminando la exclusión social derivada de cuestiones raciales o étnicas, del nivel socioeconómico, de las creencias religiosas, de la diversidad de géneros o de capacidades.

A lo largo del libro recalca una de las condiciones necesarias para que se produzca el giro inclusivo, y no es otra que el fomento de la cultura de la colaboración entre los agentes educativos con el fin de afrontar con éxito la resolución de los problemas. Además, deben aprovecharse las condiciones del contexto y el conocimiento locales, lo suficientemente diferentes entre países, regiones e incluso localidades y barrios dentro de un mismo entorno urbano, para poder profundizar en ese giro inclusivo. Es decir, que no valen las “recetas” generales, la mera importación y adopción de estrategias para la inclusión que puedan haberse demostrado efectivas en un determinado o determinados contextos. Por eso, en vez de “recetas”, lo que el autor

sugiere son “ingredientes” para desarrollar de forma óptima escuelas para *todos y todas* los alumnos y alumnas.

Esos ingredientes, desarrollados a lo largo de los diez fascinantes capítulos en los que se articula el libro inciden en el aprovechamiento de las prácticas y los conocimientos existentes en cada marco contextual, asumir de forma decidida que las diferencias y la diversidad del alumnado constituyen una valiosa oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio colectivo y no un problema, investigar sobre los obstáculos que existen para una participación plena de todo el alumnado, aprovechar eficazmente y con inteligencia los recursos disponibles en cada caso, desarrollar la práctica y la investigación colaborativa entre los docentes y directivos para consolidar un aprendizaje mutuo y enriquecedor y, sobre todo, no temer afrontar los riesgos que puede suponer el hecho de entrar y circular por caminos y territorios que ofrecerán, no obstante, un buen fruto si se asume con valentía y responsabilidad el liderazgo para el cambio.

El libro está trufado de relatos e historias, narrativas de vida de hecho, que reflejan en gran medida la trayectoria personal y profesional de Ainscow y sus experiencias de trabajo y colaboración tanto con responsables políticos, como con directivos y líderes educativos, comunidades educativas, docentes y estudiantes. Son relatos muy ilustrativos pero, como enfatiza el autor, sus resultados –exitosos, imperfectos o frustrantes, según el caso– no pueden trasladarse sin más a cualquier lugar, porque el contexto cultural es un marco fundamental a la hora de afrontar este giro inclusivo sistémico, lo que habla de la necesidad de aprovechar siempre el conocimiento y la experiencia locales en las diversas iniciativas que se emprendan.

La educación debe ser “para todos y todas”, el giro inclusivo debe conseguir la eliminación de la exclusión social en todas y cada una de sus vertientes, lo que supone un desafío al pensamiento educativo consolidado y por lo tanto un enorme reto. Y este giro está perfectamente justificado –además de por una mera cuestión elemental de humanidad– por sus consecuencias beneficiosas demostrables para todos y todas los niños y niñas, porque puede propiciar un cambio en las actitudes sociales hacia las diferencias y las personas diferentes y su discriminación, y porque económicamente es más rentable concentrar las inversiones en centros escolares que van a educar a todos los niños y niñas juntos antes que dispersar esfuerzos en diferentes tipos de escuelas que se especialicen según las necesidades educativas particulares del alumnado.

La inclusión, por tanto, debe ser un principio rector general para conseguir la igualdad de acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Conocer las barreras, los contextos, utilizar la investigación y la base de evidencias que proporciona, y el trabajo colaborativo dentro de los centros docentes y entre distintos centros docentes en una suerte de sinergia de retroalimentación para la mejora –dado que la comparación de las prácticas permite ver las situaciones de inequidad desde una perspectiva diferente–, son ideas claves que deben tenerse presentes para avanzar en este giro necesario, que puede conseguir un sistema educativo equitativo y excelente a un tiempo.

Como se nos recuerda constantemente a lo largo del libro “todos los alumnos importan y todos importan por igual” y por este casi axioma deberíamos regirnos siempre. Pero la inclusión es también un proceso inacabado e interminable, que debe

estar incardinado en la búsqueda constante de ofrecer respuestas ante los retos que plantean las condiciones diversas del alumnado, aprendiendo a vivir con las diferencias al tiempo que se aprende de ellas. Se trata de aplicar el principio de *trabajar con* en lugar de *trabajar sobre*, para avanzar y profundizar decididamente en este giro inclusivo, que se revela necesario por encima de los requerimientos de la dictadura del mercado y las prescripciones rígidas de la normativa educativa.

En definitiva, estamos ante una obra monumental con planteamientos claros, rigurosos y valientes, muy bien fundamentada en el trabajo anterior de Ainscow pero también en multitud de referencias de la literatura científica, que no debe verse ni mucho menos como la conclusión recopilatoria de una brillantísima carrera académica y científica, sino más bien como el punto de partida para que los actores educativos asuman de una vez una concepción moral, que no ideológica, necesaria para superar los problemas de desigualdad y discriminación que persisten en nuestras sociedades.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La **Revista de Investigación en Educación** es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.
- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.
- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.
- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.
- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- La recepción de contribuciones está abierta los meses de abril-mayo y octubre-noviembre.
- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.
- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.
- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.
- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).
- Los autores deben leer la Declaración de Ética y Buenas Prácticas de la Revista.
- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

AUTHOR GUIDELINES

- The **Revista de Investigación en Educación** is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal is multidisciplinary.
- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.
- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.
- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- The reception of papers is open during the months of April, May, October and November.
- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.
- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.
- The time to look through the original papers is about between six - twelve months.
- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.
- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.
- Authors must read the Declaration of Ethics and Good Practices of the Journal.
- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es.

CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.