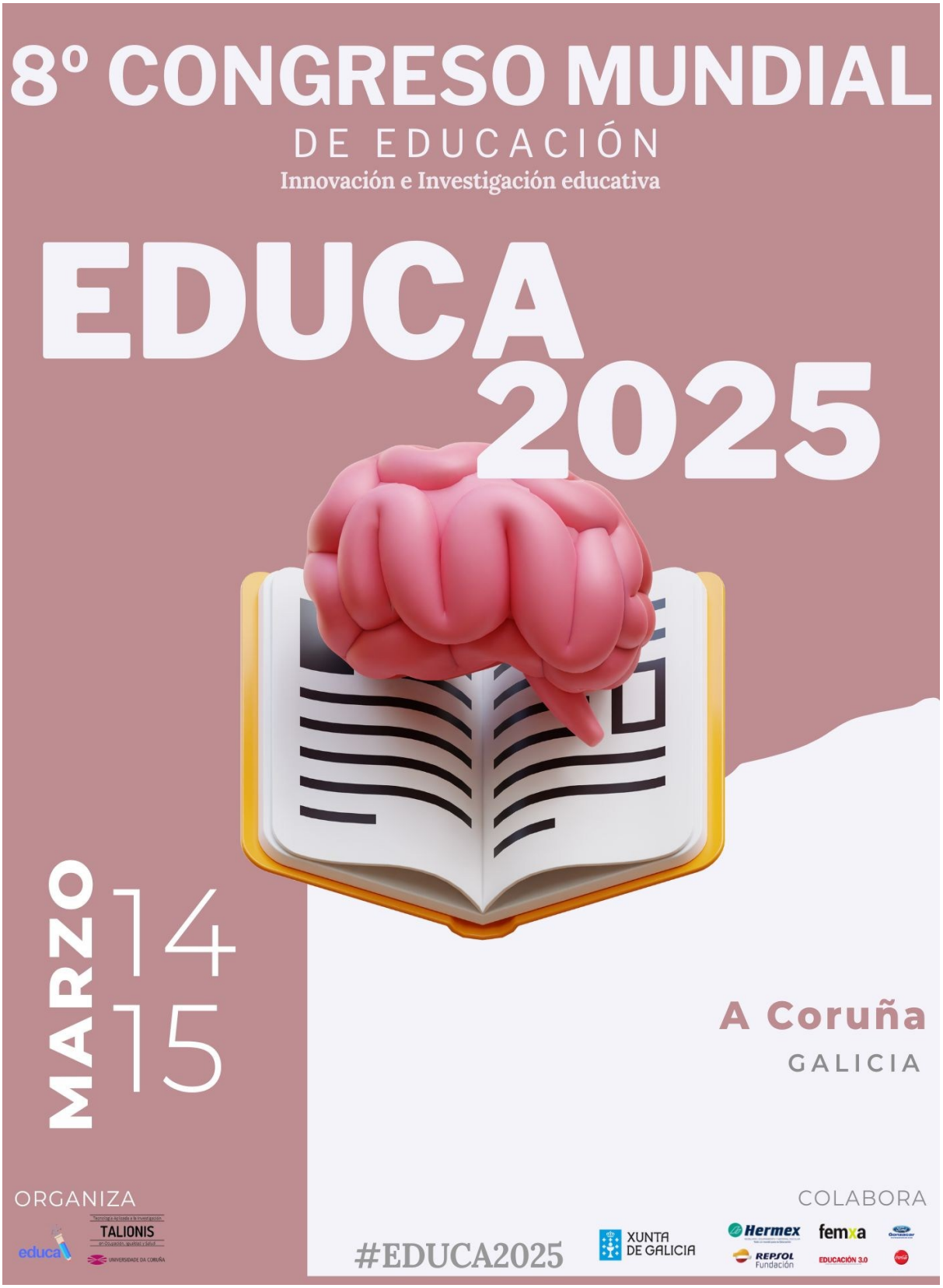


LIBRO DE ACTAS

Actas
8º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2025

Título de la obra:
Actas 8º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2025

Coordinadores:
Víctor Arufe Giráldez; Rocío Rodríguez Padín

Edita:
Plataforma EDUCA y Grupo TALIONIS Universidade da Coruña

©Campus EDUCA SPORTIS S.L. www.plataformaeduca.org
Edición: 1ª Año 2025
ISBN: 978-84-128267-5-3 Depósito Legal: C 676-2025

Plataforma EDUCA no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo las autoras y autores los únicos responsables.

Índice

Presentación ... 10
Entidades organizadoras y colaboradoras ... 11
Comité de Honor ... 12
Comité Organizador ... 12
Comité Científico ... 13
Voluntariado ... 17
Conferencias Plenarias ... 18
La educación física en la era digital: nueva realidad ... 18
Experiencias didácticas ... 21
Bioquímica en acción: conexión quinto-primero. Un repositorio de casos clínicos para el aprendizaje activo en bioquímica médica ... 21
El espacio como clave didáctica. Red de espacios I.D.E.A y comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) ... 24
Abejar Radio School ... 28
El principio de economía lingüística y las estructuras pleonásticas: ... 39
una propuesta didáctica ... 39
El potencial de los podcasts como herramienta pedagógica en la enseñanza de planes de marketing ... 43
Cristales compartidos: una experiencia inclusiva en un laboratorio universitario ... 46
El apoyo a los estudiantes suspensos en educación superior. Una propuesta educativa que puede marcar la diferencia. ... 49
Evaluación inicial de la percepción del bienestar emocional en alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria ... 51
Promoción de la Agenda 2030. Enfoque multidisciplinar desde el aula a través de la realización un congreso científico en la Educación Secundaria Obligatoria ... 54
Iniciación a la Orientación Deportiva con Perros Asistentes en Educación Física para Primero de Primaria. ... 58
Fluxus. la idea de un arte en constante movimiento. ... 59
Propuesta Didáctica para Educación Física con Intervención Asistida con Animales en Primer de primaria ... 61
Implementación de un programa de entrenamiento conversacional en teoría de la mente en tercer curso de educación primaria ... 68
La animación a la lectura en Secundaria a través de la novela musical ... 71
Acercamiento a la novela *Seda* desde la IA ... 73

Los socios y las socias de la comunicación: Una vía para facilitar la inclusión educativa del alumnado con trastornos graves de la comunicación en las aulas. 75

Gamificación aplicada al estudio de la Anatomía..... 79

Semillas de cambio 80

Prevención de la violencia entre iguales en la primera infancia a través de la lectura 83

Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: la opción de campamento de verano más antigua de España en plena vigencia 86

Jornadas intergeneracionales: “sencillamente juntos, aprendiendo de la experiencia” 90

MeditAcció. Convergencias, sinergias, situaciones de aprendizaje en la creación musical participativa..... 93

De lo tangible a lo abstracto: Construyendo el sentido numérico con ABN en los primeros años 96

Del aula al mundo real: IndusHack, donde la innovación y la sostenibilidad convergen para transformar la sociedad 101

Educando en la solidaridad: organización de una jornada de voluntariado en el instituto 104

Fomento de la metacognición en la etapa preescolar mediante un programa de entrenamiento 106

Abadía Pinta Albolote..... 109

Asimilando el concepto de solubilidad en cursos universitarios mediante el empleo de metodologías *hands-on* 114

Innovación en la enseñanza de la materia nanomedicina: aprendizaje activo a través de aprendizaje basado en problemas..... 118

Aplicación de metodologías activas en el aula de análisis de alimentos. 119

TuTIC: Tecnología, inclusión y creatividad 123

Creación de murales interactivos. Un aprendizaje cooperativo y colaborativo desde la docencia compartida..... 126

Experiencia Didáctica: Hackathon de Emprendimiento y Desarrollo Personal Junior 129

Un armario sin fondo 136

DIGIART con GB: Movilidades Educativas como Herramientas de Inclusión e Innovación 141

Impacto positivo de la IA en la atención a la diversidad. 146

Educación para el Desarrollo Sostenible en el aula. Un proyecto que construye ciudadanía: “Hermanamiento Santander-Khamlia”. 149

Tirar de la lengua, proyecto de centro educativo dinamizador de la lengua gallega. 152

Y el mejor corto a la categoría… es para…..... 156

Implementación de una Unidad Didáctica de RinGol a través de la hibridación de Modelos Pedagógicos en el contexto universitario..... 162

Entre Canastas..... 167

La experiencia didáctica universitaria FOTOVOZ con alumnado internacional 172

Galería de los animales ilustres- Reflexión sobre la representación de la mujer como objeto 176

Ohana: Transformando el Aprendizaje en un Viaje de Magia y Descubrimiento a Través del Circo. 180

El aula del futuro: donde la ia y la enseñanza se encuentran 184

Proyecto nutrición: aprender a comer sano de forma práctica 188

Rincones competenciales en tercer ciclo de primaria. 190

PAFYDAACC 193

Programa Extracurricular de Actividad Física y Deporte para niños y niñas con Altas Capacidades 193

Aprendé Jugando 194

¿Qué español enseñar?: reflexiones críticas de futuros docentes de ELE 196

A marela ou amarela? 200

Enseñando la generación del 27 desde la creatividad, la perspectiva de género y la interdisciplinariedad 203

Experiencia didáctica “hoy cocino yo” 206

Diseño de un programa de intervención para trabajar autoconcepto y autoestima a través de la danza 209

La danza como vehículo de comunicación para alumnado con TEA en Educación Infantil. Una Propuesta de Intervención basada en la Dance Movement Therapy 213

Economía de la educación un puente para el trabajo multidisciplinario en posgrados 217

Mejora de la higiene postural en educación física mediante la red social *Tiktok* en sexto curso de educación primaria 219

Trabajos de investigación 223

Despertar en el estudiantado la responsabilidad por su propio futuro. Inserción curricular de los ODS 8, ODS 4 y ODS 17 teniendo en cuenta la Agenda 2030 223

La relación entre la fuerza de prensión manual y la velocidad de lanzamiento de una pelota difiere en adolescentes masculinos y femeninos 227

El papel del deporte en la forma física, la calidad de vida y el bienestar de las personas con dificultades intelectuales y del desarrollo - Proyecto «Deporte para todos en ESECS 230

Rol de la educación parental en el conocimiento alfabético de niños con nacimiento prematuro extremo: un estudio longitudinal 233

Identificación de los hábitos de estudio de las futuras personas docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria 238

Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas en la formación de futuros docentes 240

Actividad musicomotora y funciones ejecutivas en Educación infantil. 245

Competencias genéricas y práctica docente en las aulas universitarias 249

Evaluación y promoción de la actividad física desde las escuelas en Educación Infantil 251

Efecto de una enseñanza exprés en el aprendizaje del uso y manejo del Desfibrilador Externo Automatizado por estudiantes de secundaria y bachillerato. 255

Autopercepción sobre educación inclusiva en docentes y futuros docentes de Educación Física en función de la edad y género. 258

La transición al aula: Empoderamiento de familias y educadores en el apoyo a niños/as con necesidades educativas especiales 262

El pensamiento crítico de los futuros docentes a un paso de terminar la carrera. Reflexiones en torno a la labor de la educación superior. 266

La neurociencia del sueño y el rendimiento académico en estudiantes. 270

Integrando saberes: la razón pedagógica y la mentoría como estrategias para una formación docente reflexiva y transformadora 273

Redes sociales en dialecto: innovación didáctica universitaria para clase de cultura italiana 275

Cuadros que hablan: Traducción accesible en los museos para una educación sostenible ... 279

Violencia escolar, Sentido de pertenencia y Logro educativo: efectos sobre la Inclusión educativa 283

Midiendo la diferenciación en el aula: un marco para la investigación 288

Análisis de ChatGPT® como herramienta de inteligencia artificial para que el alumnado demuestre conocimientos y capacidad crítica 292

Impacto educativo de los conciertos didácticos del programa Toca la Banda en la provincia de Albacete 295

Tecnología digital en Educación Física: barreras, motivaciones y razones para su uso 298

Metodologías activas para un aprendizaje inmersivo de la historia de la lengua española ... 301

Aprendizaje innovador en psicopatología: uso de pacientes virtuales creados con ChatGPT para el diagnóstico en casos clínicos 305

Eficacia de los programas de acoso escolar en el contexto educativo español. revisión sistemática 309

Estrategia lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el Grado 313

Entre héroes y princesas. Análisis de los estereotipos de género en las aulas de Educación Infantil. Un estudio de caso y una propuesta de intervención coeducativa. 321

Instrumentos de medición del clima laboral docente: una revisión sistemática bajo directrices prisma 324

La enseñanza de una gramática reflexiva en las aulas de Secundaria y Bachillerato 327

El modelo One Health y la promoción de la salud en las escuelas: ¿qué relación tienen? 330

Dependencia Tecnológica o Apoyo Innovador: la Inteligencia Artificial en el Desarrollo de Habilidades Autónomas en Programación 334

El enfoque por competencias en la Educación Superior: Entre el discurso y el diseño curricular 347

Hábitos de vida saludable en futuros docentes. Enseñar a construir Agentes de cambio..... 351

Mapas mentales en grupo con visual thinking: ¿mejoran la adquisición de competencias del alumnado universitario?..... 355

Bridging Ecology and Education for Climate Resilience: Sentinel Landscapes and Socio-Eco-Pedagogical Curriculum..... 359

El papel de la competencia motriz y la condición física en los estilos de vida saludables de futuros docentes de educación primaria e infantil. 362

Presentación

EDUCA se ha convertido en uno de los congresos referentes de Europa para la formación y actualización de conocimientos vinculados al ámbito educativo. Más de 4500 profesionales de la educación ya han participado en alguna de las seis ediciones.

El evento fue organizado por EDUCA y el Grupo de Investigación Talionis de la Universidad de A Coruña, y contó con la colaboración de la Xunta de Galicia, entre otras entidades.

EDUCA 2025 creó un importante foro de intercambio de conocimientos y experiencias didácticas entre profesorado de todas las etapas educativas y materias. En esta edición se presentaron cerca de 150 trabajos de investigación y experiencias realizadas por el profesorado de todos los rincones de España y otros países.

Son pocas las oportunidades actuales de encontrarse en un mismo evento técnico-científico todos los docentes que imparten docencia en las diferentes etapas educativas. Quizá una perspectiva en común pueda favorecer las sinergias y directrices para establecer una mayor calidad educativa y especialmente para conocerse entre todos, ver cómo trabajan otros compañeros/as, aportar ideas, iniciar proyectos juntos...

Todo el Comité Organizador, formado por profesorado de diferentes centros educativos y ámbitos de conocimiento se ha volcado para que este evento que sembró, por primera vez su semilla hace 8 años, se haya convertido actualmente en un referente nacional e internacional de la excelencia educativa.

El congreso contó con la participación de 9 expertos nacionales e internacionales que impartieron conferencias en el ámbito de la innovación educativa, creatividad, gestión y convivencia escolar, entre otras temáticas de actualidad educativa. También destacar la presentación de más de 140 trabajos de investigación y experiencias didácticas, cuyos resúmenes se recogen en esta publicación.

Solo me queda agradecer a todo el equipo de organización, miembros del Comité de Honor, docentes del Comité Científico y todos los participantes y entidades colaboradoras su amabilidad una vez más para seguir organizando más eventos formativos EDUCA.

Gracias por vuestra implicación,

Víctor Arufe Giráldez
Rocío Rodríguez Padín
Presidentes Comité Organizador

Entidades organizadoras y colaboradoras

EDUCA 2025 estuvo co-organizado por el ***Grupo Talionis*** de la Universidad de A Coruña y la plataforma EDUCA.

Entidades colaboradoras

Comité de Honor

Dª. Pilar Alegría Continente. Ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España.

D. Alfonso Rueda Valenzuela. Presidente da Xunta de Galicia.

D. Román Rodríguez González. Conselleiro de Educación Xunta de Galicia.

Comité Organizador

PRESIDENTE

Prof. Dr. Víctor Arufe Giráldez. Universidad de A Coruña. España.

Profa. Dª. Rocío Rodríguez Padín. Universidad de A Coruña. España.

SECRETARÍA

Profa. Dª. Maite Abilleira González. Universidad de Santiago de Compostela. España.

VOCALES

- Profa. Dª. Eva Nieto-Caamaño Calviño. EDUCA
- Profa. Dª. Maite Abilleira González. EDUCA
- Prof. Dr. Javier Pereira Loureiro. Universidad de A Coruña
- Profa. Dra. Betania Groba González. Universidad de A Coruña
- Profa. Dra. Laura Nieto Riveiro. Universidad de A Coruña
- Profa. Nereida Canosa Domínguez. Universidad de A Coruña
- Profa. Dra. María del Carmen Miranda Duro. Universidad de A Coruña
- Profa. Dra. Patricia Concheiro Moscoso. Universidad de A Coruña
- Profa. Nuria García Gonzalo. Universidad de A Coruña
- Profa. Jessica Garabal Barbeira. Universidad de A Coruña
- Prof. Javier Roibal Pravio. Grupo Talionis
- Prof. Manuel Lagos Rodríguez. Universidad de A Coruña
- Prof. Dr. Rubén Navarro Patón. Univ. de Santiago de C. España
- Prof. Dr. Oliver Ramos Álvarez. Universidad de Cantabria. España

Comité Científico

PRESIDENTE

Prof. Dr. Víctor Arufe Giráldez. Universidad de A Coruña. España.

SECRETARIA

Profa. Maite Abilleira González. Universidad de Santiago de Compostela. España.

VOCALES

Abraham García Fariña. Universidad de La Laguna. España
Alba García Barrera. Universidad a Distancia de Madrid. España
Alberto Quílez Robres. Universidad de Zaragoza. España
Alberto Sanmiguel-Rodríguez. Universidad Camilo José Cela. España
Alejandro Jiménez Gómez. Universidad Europea de Madrid. España
Alexandra Santamaría Urbieta. Universidad Internacional de La Rioja. España
Alicia Blanco-Bayo. Edge Hill University. Lancashire. Inglaterra.
Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira. Universidade Estadual de Maringá. Brasil
Ana Gigirey Vilar. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades da Xunta de Galicia. España.
Ana Luisa Quezadas Barahona, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México
Ana Maria Gayol Gonzalez. Universidad Francisco de Vitoria. Madrid. España
Ana María Repetto. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
Ana Mendieta Ancasi. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina
Ana Rodríguez Martínez. Universidad de Zaragoza. España
Antonio Cárdenas Cruz. Universidad de Granada. España.
Antonio García Gómez. Universidad de Alcalá. España
Antonio Jesús Sánchez Oliver. Universidad de Sevilla. España
Antonio José Mialdea Baena. Colegio Virgen del Carmen. Córdoba
Antonio José Moreno Guerrero. Universidad de Granada. España
Antonio Rodríguez Fuentes. Universidad de Granada. España
Antonio Sánchez Martín. Universidad de Salamanca. España
Ariadna Hernaiz Sanchez. Universidad Europea de Madrid. España
Arturo Diaz Suarez.Universidad de Murcia.España
Ausel Rivera Villafuerte. Secretaría de Educación Pública. México
Carlos García Junco. UNIR. España
Carlos Peñarrubia Lozano. Universidad de Zaragoza. España
Carmen del Pilar Gallardo Montes. Universidad de Granada. España
Carmen Rodríguez Rodríguez. Universidade de A Coruña. España
Cecilia Latorre Cosculluela. Universidad de Zaragoza. España
Ciria Margarita Salazar C. Universidad de Colima. México
Cristian Abelairas Gómez. Universidade de Santiago de Compostela. España
Cristina García Romero. Universidad Isabel I de Burgos. España
Cristina Monleón García. Universidad Católica de Valencia. España
Cristina Novoa Presas. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e

Universidades da Xunta de Galicia. España.
Cristina Rodríguez Payo. UNIR Universidad Internacional de La Rioja. España.
Daniel Arriscado Alsina. Universidad Isabel I. España
Daniel Lapresa Ajamil. Universidad de La Rioja. España.
David Hortigüela Alcalá. Universidad de Burgos. España
Déborah Sanabrias Moreno. Universidad de Jaén. España
Diego Arceredillo Alonso. Universidad Isabel I. España
Dionisio L. Lorenzo Villegas. Universidad Fernando Pessoa-Canarias. España
Dolors Cañabate Ortiz. Universidad de Girona. España
Elena Berrón Ruiz. Universidad de Salamanca. España
Elena de Andrés Jiménez. Universidad Nebrija. España
Emilio Álvarez Arregui. Universidad de Oviedo. España
Enrique Cerezo Herrero. Universitat de València. España
Esperanza Meseguer Navarro ALCE Consulado español en Países Bajos
Estefanía Castillo Viera. Universidad de Huelva. España
Esther Alvarez Bolaños. Instituto Universitario Internacional de Toluca, IUIT. México
Esther Gargallo Ibort. Universidad de La Rioja. España
Eva Guijarro Jareño. Universidad Internacional de la Rioja. España
Fátima Chacón Borrego. Universidad de Sevilla. España
Fátima Portillo Fernández. CEIP María Auxiliadora. España
Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra. Universidad de Huelva. España
Felipe Mujica Johnson, Universidad Autónoma de Chile, Chile.
Fernando Lourenço Martins. Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal
Francesc Vicent Nogales Sancho. Universidad Europea de Madrid. España
Francisca Ramón Fernández, Universitat Politècnica de València. España
Francisco César Rosa Napal. Universidade da Coruña. España
Francisco Javier Gil-Espinosa. Universidad de Málaga. España
Francisco José Sánchez Martín. ESAD Málaga. España
Francisco Roca Rodríguez. Universidad de Jaén. España
Guillermo Felipe López Sánchez. Universidad de Murcia. España
Helder Aldas Arcos. Universidad de Cuenca. Ecuador
Ignacio Cabodevilla-Artieda. Universitat Politècnica de València. España
Ignacio González López. Universidad de Córdoba. España
Ingrid Mosquera Gende. Universidad Internacional de La Rioja. España
Inmaculada Yustres Amores. Universidad Francisco de Vitoria. España
Irene Moya Mata. Universitat de València. España
Izaskun Luis de Cos. Universidad del País Vasco. España.
Javier Cachón Zagalaz. Universidad de Jaén. España
Javier Fraile Garcia. Universidad Autónoma de Madrid. España,
Javier Rico Díaz. Universidad de Santiago de Compostela. España
Jesús del Pozo Cruz. Universidad de Sevilla. España
Jesús López Belmonte. Universidad de Granada. España
Jesús Martínez Martínez. Universidad de Castilla-La Mancha. España
Joaquín Fuentes Díaz. Colegio Ntra. Sra. del Carmen de Crevillent. España
José Antonio Marín Marín. Universidad de Granada. España
José Carlos Fernández García. Universidad de Málaga. España
José Eugenio Rodríguez Fernández. Universidade de Santiago de Compostela. España.
José Losa Reyna.Universidad de Cádiz. España
José Manuel Blázquez González. Colegio Buen Pastor. España
José Martín Gamonales Puerto. Universidad de Extremadura. España

Jose Vicente López Company. Universidad Internacional de Valencia (VIU). Valencia. España.
Josep Campos-Rius. Universidad de Blanquerna. España
Josep Mª Dalmau Torres. Universidad de La Rioja. España
Josep Vidal Conti. Universidad de las Islas Baleares. España.
Josué Prieto Prieto. Universidad de Salamanca. España
Juan Antonio Rodenas Rios. Consejería de Educación de la Región de Murcia. Murcia
Juan Carlos Fernández Truan. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España
Juan Fraile. Universidad Francisco de Vitoria. España
Katerin Alondra Gonzalez Linares. Escuela Primaria. SEP. México
Laura Paredes Galiana. Universidad de Murcia. España
Lenin Barajas Pineda. UCOL. México
Leticia Pilar Gil Ramos. Consejería educación Castilla la Mancha. España.
Luis Mariñas Pardo. Universidad Internacional de Valencia – VIU. España.
Mª del Camino Pereiro González. CEIP Virxe da Cela. España
Mª del Carmen Díez González. Universidad CEU Cardenal Herrera
Mª Luisa Zagalaz Sánchez. Universidad de Jaén. España
Magali Denoni. Universidad de Zaragoza. España
Manuel Isorna Folgar. Universidade de Vigo. España
Manuel Martínez Carballo. Universidade da Coruña. España
Manuel Monfort Pañego. Universidad de Valencia. España
María del Carmen Campos Mesa. Universidad de Sevilla. España
María Guadalupe Lucio Sánchez. Instituto bilingüe IBIME. México
María Paula Santiago Martín de Madrid. Universitat Politècnica de València. España
María Salgado García. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. España.
María Sánchez Zafra. Universidad de Jaén. España
Maritza Delgado-Herrada. Universidad Autónoma de Nuevo León. México
Miriam Esther Quiroga Escudero. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
Moisés Agustín Delabra, Escuela Secundaria Técnica “Juan del Carmen”. España.
Natasha Valentina Uribe. Universidad Autónoma de Chile. Chile
Nerea Rodríguez Regueira. Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. España
Neri David Nuñez Acuña. Universidad Nacional de Formosa. Argentina
Nisa Buset Ríos. Universidad Fernando Pessoa Canarias. España
Noelia Rodríguez Rodríguez. Consejería de Educación de Asturias. España
Ofelia Magdalena Armua, Escuela Técnica Fray Luis Beltrán. Corrientes. Argentina
Oliver Ramos Álvarez. Universidad de Cantabria. España
Omar Hans Contreras Canto. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú
Óscar del Castillo Andrés. Universidad de Sevilla.España
Óscar Ferreiro Vázquez. Universidade de Vigo. España
Óscar Merino Marchante. UNED. España.
Oscar Trull Dominguez. UPV. España
Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla. España
Patricia Solís García. UNIR. España
Paula Silva. Universidade do Porto, CIAFEL. Portugal
Pedro Gil Madrona. Universidad de Castilla La Mancha. España
Pedro Valdivia Moral. Universidad de Granada. España
Pere Palou Sampol. Universitat Illes Baleares. España
Peter de Jesús Villa. Universidad Fernando Pessoa Canarias. España
Rafael de Jesús Grasso Calvo. Universidad Univer Milenium. México

Raquel Leirós Rodríguez. Universidad de León. España
Raquel M. Guevara Ingelmo. Universidad Pontificia de Salamanca. España
Raúl Jiménez Boraita. Universidad Internacional de La Rioja/Universidad Isabel I. España
Ricardo José Ibañez Pérez. Universidad de Murcia. España
Rocío Chao Fernández. Universidade da Coruña. España
Rocío González Suárez. Universidade da Coruña. España
Rocío Rodríguez Padín. Universidade da Coruña. España
Rosa Maria Alfonso Rosa. Universidad de Sevilla. España
Rosa Domínguez Martín. Universidad Internacional de Valencia. España
Rosa María Rey Vázquez.Universidade de Santiago de Compostela. España
Rubén Navarro Patón. Universidade De Santiago de Compostela. España
Rui Manuel Neto e Matos. Instituto Politécnico de Leiria & CIDESD. Portugal
Sabina Valente. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal
Saioa Urrutia. Universidad el País Vasco. España
Salvadora Luján Ramón. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
Sandor Iosif. Babes-Bolyai University. Cluj Napoca. Rumania
Santiago Alonso García. Universidad de Granada. España
Santiago Pozo Sánchez. Universidad de Granada. España
Sergio López García. Universidad Pontificia de Salamanca. España
Silvia Arribas Galarraga. Universidad del País Vasco. España.
Silvia Neira Varela. Xunta de Galicia. España
Susana Marín Traura. Universidad de Valencia. España
Tania Vieites Lestón. Universidad de León. España.
Tannia Gioconda Mejía Mendoza. Universidad Latinoamericana. México
Verónica Alavés González. ISEN (facultad adscrita UM). España.
Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España
Vicente Miñana-Signes. IES Ferrer i Guràrdiaa. España
Vicente Morales Baños. Universidad de Murcia. España
Víctor Hernández Beltrán. Universidad de Extremadura. España
Victoria E. Machota Blas. IES Antonio Hellín Costa. Murcia. España
Virginia Alcaraz Rodríguez, Universidad Pablo de Olavide, España
Ximena Díaz Martínez. Universidad del Biobio. Chile
Yamily Mendoza Olivera. Secretaria de Educación Pública. México
Yelba del Carmen Flores Meza. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN-Managua. Nicaragua
Zuleica Ruiz Alfonso. Universidad de La Laguna. España
Javier Pereira Loureiro. Universidad de A Coruña
Thais Pousada García. Universidad de A Coruña
Betania Groba González. Universidad de A Coruña
Laura Nieto Riveiro. Universidad de A Coruña
Nereida Canosa Domínguez. Universidad de A Coruña
María del Carmen Miranda Duro. Universidad de A Coruña
Patricia Concheiro Moscoso. Universidad de A Coruña
Nuria García Gonzalo. Universidad de A Coruña
Jessica Garabal Barbeira. Universidad de A Coruña
Javier Roibal Pravio. Grupo Talionis
Manuel Lagos Rodríguez. Universidad de A Coruña

Voluntariado

Carla Fariña Pérez

Lucía Covas Rey

Alicia Clavero Barja

Antía López Souto

Coral López Viqueira

Sara Gilabert Varela

Sheila Sieira Lampón

Conferencias Plenarias

Se presentan los resúmenes de las conferencias plenarias cuyos ponentes invitados estaban interesados en incorporar su texto al ebook de actas.

La educación física en la era digital: nueva realidad

Physical education in the digital era: a new reality

Autor: Javier Roibal Pravio[1]
[1]Grupo Talionis (UDC)
email: javier.roibal@udc.es

Fundamentación

La tecnología ha impactado en todos los ámbitos de la educación, y la educación física no es la excepción. Esta materia, asociada tradicionalmente a trabajo práctico y muy presencial, se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades ante la irrupción de las herramientas digitales. Este trabajo analiza el impacto que han tenido en los últimos años las plataformas virtuales, apps o los dispositivos wearables en la enseñanza y aprendizaje de la educación física. En el estudio se enfatiza la utilidad de estos recursos para enriquecer la práctica y ayudar en la práctica educativa a todos los niveles.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizar la realidad del uso de herramientas digitales en el ámbito de la educación física identificando beneficios, limitaciones y perjuicios de su uso. Por otro lado, se centra en explorar como estas herramientas pueden actuar como facilitadoras en distintos aspectos de la materia como la evaluación de las capacidades físicas, la individualización de los estímulos o la dinamización de las clases.

Metodología

Este trabajo se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva de estudios recientes publicados entre 2018 y 2023. Se incluyeron artículos científicos, reportes y estudios de caso relacionados con el uso de tecnología en la educación física, con énfasis en aplicaciones móviles, plataformas interactivas y dispositivos de monitoreo. Los criterios de selección consideraron la relevancia del contenido, la metodología utilizada y el impacto medido en los resultados educativos. Además, se realizó un análisis cualitativo de experiencias didácticas reportadas en la literatura para identificar patrones comunes y buenas prácticas.

Resultados

Los resultados demuestran que la tecnología ha facilitado el acceso a herramientas muy valiosas en el diseño y desarrollo de sesiones de educación física mejorando la participación y motivación de los alumnos. Apps como MyFitnessPal, Google Fit, o Trainning Peaks han

permitido monitorear de una manera exhaustiva el progreso y evolución de los alumnos fomentando la autoevaluación y la cuantificación de las cargas. Además. Los wearables, como las pulseares de actividad, permitieron captar en tiempo real valores como la frecuencia cardíaca, kcalorías consumidas o velocidad de desplazamiento durante las sesiones.

También hay que indicar que, por otro lado, se observaron ciertas limitaciones. El uso de tecnología está muy limitado por el factor económico lo que condiciona el acceso igualitario para los centros y/o alumnos. Además, la constante evolución de estos sistemas exige una formación continua por parte del profesorado. También sabemos que la tecnología supone un riesgo de limitar la socialización de los participantes y de tener una probabilidad de dependencia tecnológica

---

Discusión

La digitalización de la educación física abre nuevas oportunidades para innovar en la enseñanza, especialmente en contextos donde la presencialidad puede ser limitada, como se evidenció durante la pandemia de COVID-19. Sin embargo, este avance debe ser implementado con un enfoque crítico, asegurando que las herramientas tecnológicas complementen, en lugar de sustituir, los aspectos esenciales de la educación física. Además, es fundamental garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías para evitar una ampliación de las brechas digitales y sociales.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados sugieren que el éxito de estas herramientas depende en gran medida de la capacitación docente, el diseño de actividades que integren tecnología de manera significativa y el seguimiento personalizado de los estudiantes. Por ejemplo, la combinación de actividades presenciales con plataformas de monitoreo remoto puede potenciar el aprendizaje híbrido, permitiendo a los estudiantes progresar a su propio ritmo.

Conclusiones

La digitalización en el ámbito de la educación física supone un reto y una oportunidad. Puede enriquecer la experiencia educativa, pero requiere un enfoque equilibrado y con una planificación concreta. Este trabajo destaca el esfuerzo por combinar los aportes de la tecnología con los principios pedagógicos fundamentales, intentando lograr un equilibrio que garantice los objetivos generales de la materia.

Los próximos estudios deberían centrarse en el impacto a largo plazo de la utilización de estas herramientas, así como la solución a las barreras actuales a su implementación de manera general y accesible.

Referencias

1. Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733
2. Koekoek, J., & Knoppers, A. (2015). The Role of Perceptions of Friendships and Peers in Learning Skills in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 231–249. https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837433
3. Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2017). *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators*. Human Kinetics.
4. Razon, S., & Sachs, M. L. (2018). *Applied Exercise Psychology: The Challenging Journey from Motivation to Adherence*. Routledge.

Experiencias didácticas

Se presentan los resúmenes de las experiencias didácticas presentadas en forma de comunicación oral cuyos autores estaban interesados en incorporar su texto al e-book de actas.

Bioquímica en acción: conexión quinto-primero. Un repositorio de casos clínicos para el aprendizaje activo en bioquímica médica

Biochemistry in action: connecting senior and junior medical students through a clinical case repository for active learning in medical biochemistry

María Alonso-Chamorro
Facultad de Medicina, Universidad Francisco de Vitoria

María Alonso-Chamorro: m.alonso.prof@ufv.es

Fundamentación

La bioquímica médica es percibida por muchos estudiantes como un área abstracta y de difícil aplicación clínica. Los estudios apuntan que la conexión de los conceptos teóricos con la experiencia clínica es particularmente beneficiosa para fomentar un aprendizaje profundo y significativo [1,4]. Este proyecto innovador aborda este desafío mediante la creación de un repositorio de casos clínicos diseñados a partir de las rotaciones hospitalarias de estudiantes de tercero a sexto curso de Medicina, con el objetivo de conectar conceptos bioquímicos básicos con contextos clínicos reales y relevantes. Además, este enfoque busca abordar una necesidad educativa identificada: muchos estudiantes de primer curso tienen dificultades para relacionar la teoría bioquímica con aplicaciones prácticas, lo que impacta negativamente en su motivación y comprensión. El carácter intergeneracional del proyecto es otro de sus aspectos innovadores. A través de la mentoría entre estudiantes de cursos superiores y primer año, se fomenta una experiencia de aprendizaje colaborativa que no solo beneficia el entendimiento de la bioquímica, sino que también fortalece las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad dentro de la facultad. En este contexto, los estudiantes de cursos avanzados tienen la oportunidad de consolidar sus conocimientos a través de la enseñanza, un enfoque que ha demostrado ser efectivo para mejorar tanto la comprensión conceptual como las habilidades pedagógicas [2]. Además, la utilización de metodologías activas como el *flipped learning* y el aprendizaje basado en problemas (ABP) contribuye a un aprendizaje dinámico, participativo y profundamente conectado con la realidad clínica, elementos clave para la formación integral de los futuros médicos [3,5]. Este tipo de aprendizaje no solo permite a los estudiantes de primer curso interiorizar mejor los conceptos bioquímicos, sino que también promueve habilidades críticas como la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos complejos.

Objetivos

Facilitar el aprendizaje significativo de los conceptos bioquímicos mediante su aplicación en casos clínicos reales, integrando teoría y práctica.

Motivar a los estudiantes de primer curso hacia la asignatura, despertando su interés por la ciencia y su relevancia en la medicina.

Promover un enfoque pedagógico intergeneracional que fortalezca las competencias comunicativas, pedagógicas y de liderazgo en los estudiantes

Crear un repositorio de casos clínicos de alta calidad y accesible, que sirva como material educativo tanto para estudiantes como para docentes.

Fomentar la responsabilidad de los estudiantes de cursos avanzados como futuros formadores, desarrollando habilidades pedagógicas esenciales para su práctica profesional.

Establecer un entorno de aprendizaje colaborativo y participativo que integre a estudiantes de diferentes niveles, promoviendo un sentido de comunidad y apoyo mutuo dentro de la facultad.

Propuesta

El proyecto integra metodologías activas como el *flipped learning* y el aprendizaje basado en problemas (ABP), ampliamente reconocidas por su efectividad en la enseñanza de ciencias de la salud [3,5,6]. En *el flipped learning*, los estudiantes de primer curso se preparan previamente con materiales proporcionados por sus compañeros de cursos avanzados, lo que les permite participar de manera más activa y significativa en las discusiones grupales. Por su parte, el ABP fomenta la resolución colaborativa de problemas clínicos, desafiando a los estudiantes a aplicar conceptos bioquímicos en escenarios reales y prácticos.

Los estudiantes de tercero a sexto curso son responsables de recopilar casos clínicos relevantes durante sus rotaciones hospitalarias, seleccionándolos en función de su pertinencia bioquímica y su conexión con el temario de primer curso. Estos casos incluyen análisis detallados, datos diagnósticos, e interpretaciones bioquímicas que se presentan mediante recursos multimedia, como presentaciones interactivas, vídeos explicativos y cuestionarios dinámicos.

Durante las sesiones colaborativas, los estudiantes de primer año trabajan en equipo para resolver los casos clínicos, guiados por los estudiantes de cursos avanzados que actúan como mentores. Este enfoque permite que los estudiantes más jóvenes desarrollen habilidades de razonamiento crítico y resolución de problemas, mientras que los estudiantes mayores consolidan sus conocimientos y refuerzan su capacidad de comunicación y enseñanza.

Además, se planea crear una plataforma digital para alojar el repositorio de casos clínicos, lo que permitirá su consulta tanto por estudiantes como por profesores. Esta herramienta servirá como un banco de recursos educativos para la asignatura de bioquímica, asegurando la sostenibilidad y escalabilidad del proyecto a lo largo del tiempo.

Resultados

La evaluación del impacto del proyecto se realizó mediante encuestas pre y post-intervención, análisis cualitativos de las experiencias de los participantes y pruebas de conocimiento que medirán la efectividad del aprendizaje. El impacto del proyecto se ha manifestado en múltiples niveles. En primer lugar, los estudiantes de primer curso experimentaron un aprendizaje más dinámico y contextualizado, que les permitió comprender mejor los conceptos bioquímicos al aplicarlos a situaciones clínicas reales. Este enfoque no solo mejora la retención del conocimiento, sino que también incrementa su motivación e interés por la asignatura. Por otro lado, los estudiantes de cursos superiores desarrollaron competencias clave como la claridad en la transmisión de conceptos complejos, la capacidad de motivar y guiar a otros, y la habilidad para colaborar de manera efectiva en equipos interprofesionales. Estas habilidades son fundamentales para su futura práctica médica, donde la enseñanza y mentoría desempeñan un papel crucial. Observamos una mejoría en la integración y colaboración entre estudiantes de diferentes niveles, fortaleciendo el sentido de comunidad en la facultad. Este entorno inclusivo y colaborativo fomenta una cultura de apoyo mutuo y aprendizaje continuo, valores esenciales en la educación médica moderna. Finalmente, esperamos que el repositorio de casos clínicos se convierta en una herramienta valiosa para la docencia de la bioquímica, facilitando la integración de teoría y práctica en la enseñanza de esta disciplina.

Bibliografía

1. Cook, D. A., Levinson, A. J., Garside, S., Dupras, D. M., Erwin, P. J., & Montori, V. M. (2010). Internet-based learning in the health professions: A meta-analysis. JAMA, 300(10), 1181-1196. https://doi.org/10.1001/jama.300.10.1181
2. Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. American Journal of Physics, 69(9), 970-977. https://doi.org/10.1119/1.1374249
3. Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, 42(2), 99-107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368
4. Kulasegaram, K. M., Martimianakis, M. A., Mylopoulos, M., Whitehead, C. R., & Woods, N. N. (2015). Cognitive integration of basic science and clinical concepts: A relationship to student learning. Medical Education, 49(9), 958-967. https://doi.org/10.1111/medu.12725
5. Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2011). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. Science, 323(5910), 122-124. https://doi.org/10.1126/science.1165919
6. Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. Medical Teacher, 34(6), e421-e444. https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939

El espacio como clave didáctica. Red de espacios I.D.E.A y comunidades profesionales de aprendizaje (CPA)

The educational space as key. I.D.E.A spaces network and professional learning communities (CPA)

Daniel Molina Martín

: Daniel Molina Martín, dmolmar580@g.educaand.es

Palabras clave: Neuroarquitectura, pedagogía, aprendizaje colaborativo, espacios educativos, ODS CPA

Fundamentación

La Red IDEA surge como una respuesta innovadora a la necesidad de transformar los espacios educativos desde una perspectiva basada en la evidencia científica, para modular la acción didáctica y mejorar el rendimiento académico y el bienestar. Responder, a través de propuestas de organización del espacio diferentes, a las necesidades educativas actuales y demandas competenciales de una sociedad líquida y moderna (Bauman, 1999). Pero más que eso, supone utilizar el espacio como palanca de transformación metodológica y recurso didáctico dinámico. El espacio educativo de aulas, pasillos y otras zonas, a través de dinámicas horizontales, reflexivas y democráticas como oportunidad para transformar la cultura de Centro.

Estudios en neuroarquitectura y otras investigaciones, como el Informe Clever Classroom de la Universidad de Stanford (Barrett et al., 2015), demostraron que el entorno físico tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y bienestar emocional de los estudiantes. El informe, revela que factores como la luz, el color, la decoración por exceso o por defecto, el nivel de ruido y la disposición del mobiliario, afecta a cómo pensamos, cómo nos sentimos y cómo interactuamos. Condiciona, por tanto, la manera en que los estudiantes se relacionan con los contenidos curriculares, con las actividades y entre ellos mismos. Es decir, condiciona el rendimiento académico y la salud del tejido social y emocional de los grupos.

La neuroarquitectura sugiere que el diseño espacial mejora el rendimiento académico y el bienestar emocional. Lo que proponía Malaguzzi en 1970 “el espacio es el tercer maestro”, hoy tiene numerosas y actualizadas investigaciones que lo demuestran. Ya sabíamos que el espacio educativo no era un mero escenario donde se produce la acción educativa, sino un elemento dinámico que facilita los procesos y los condiciona. Pero cada vez sabemos mejor, y con más precisión gracias a la neurociencia, qué y cómo exactamente. Desde esta premisa nos propusimos iniciar un trabajo reflexivo y fundamentado en la evidencia científica, a través de modelo de CPA (Comunidades Profesionales de Aprendizaje).

La Red IDEA organizada como una CPA, integra los principios científicos para el diseño del espacio educativo, poniendo el foco en su influencia didáctica y metodológica. En concreto,

para promover el trabajo competencial y el mejor desempeño de funciones ejecutivas. (Molina Martín, 2022).

La transformación, a través equipos motores internos de cada Centro, liderados por los equipos directivos de los mismos, se hizo trabajando en red a través de procesos reflexivos y formativos. Vimos cómo utilizar sistemas, técnicas y dinámicas inspiradas en las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), facilitaba un dinamismo y favorecía itinerarios de transformación viable y sostenidos en el tiempo, permitiendo por otro lado, respetar la singularidad de cada centro y cada comunidad educativa.

Efectivamente, las CPA se definen como grupos de profesionales comprometidos con un aprendizaje conjunto y reflexivo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Stoll et al., 2006). De ahí, que su propuesta se ajustara a la perfección para un modelo que fomenta un ambiente de co-creación y reflexión conjunta. Donde la actividad colaborativa y sostenida en evidencias es una constante, en nuestro caso, para el rediseño de los espacios.

Objetivo

El objetivo principal de la Red IDEA fue transformar los espacios educativos desde la premisa de considerar el espacio como un precursor y facilitador de la actividad educativa, o condicionante de la misma. Por tanto, en las primeras fases se acompañaba a la reflexión sobre la identidad pedagógica y cultural de cada comunidad educativa, analizando si los espacios facilitan o no las didácticas coherentes con esa identidad. A continuación, había que iniciar un proceso participativo en esta transformación, guiando la búsqueda de alianzas institucionales y en la comunidad educativa.

Metodológicamente, la transformación se basa en el trabajo colaborativo de las CPA, que permite que las comunidades educativas extendidas, participen activamente en el rediseño de los entornos que comparten. Para esto, nos situamos en cuestiones iniciales que conectan con la identidad, la filosofía y el estilo educativo de la institución, siendo una oportunidad para revisar coherencias e incoherencias, y asegurar que los espacios se alineaban con los principios de cada escuela y la neuroeducación.

Este enfoque, buscaba modificar el entorno físico e incluir elementos que mejoraran el rendimiento académico, pero utilizando el proceso de transformación del espacio como oportunidad para transformar y cohesionar a la comunidad educativa.

Propuesta

La Red IDEA se estructura en torno a un modelo de trabajo colaborativo y ágil, en el que las CPA juegan un papel fundamental. Responde a las siglas que fueron definidas como Identidad, DUA, Emoción y Arte (Molina, D. 2022). Haciendo alusión a la necesidad de generar espacios singulares que conecten con la Identidad local, cultural y pedagógica de las instituciones, con la necesidad de Diseñar espacios DUA e inclusivos, espacios Emocionalmente saludables y con referencia al Arte, porque “la belleza también educa” (Siro, 2020)

Es decir, que sean acogedores y seguros, que promuevan la vinculación y la relación, pero también que nos generen curiosidad y admiración, donde se incluyan aspectos como la renaturalización y la *hogarización* de los espacios, y faciliten la autonomía y el trabajo por competencias.

Y todo esto, usando estrategias reflexivas y colaborativas en Red. Como argumentan DuFour y Eaker (1998), las CPA fomentan esa cultura de aprendizaje continuo en la que los docentes participan de manera horizontal, generando oportunidades de co-creación para el rediseño de los entornos educativos. En el marco de la Red IDEA, el modelo CPA permite que los docentes trabajen en ciclos cortos.

Durante estos sprints o ciclos formulados como retos de acción, los equipos motores acompañados con expertos en neuroeducación, trabajan en la planificación y ejecución de cambios en el Centro. No sólo las aulas. Pasillos, patios y zonas exteriores, aseos, halls y salas de reuniones, debían promover estilos educativos alineados con los principios pedagógicos de la neuroeducación y del propio Centro. Es decir, debían promover, en su caso, la autonomía y el emprendimiento, la colaboración, equidad, inclusión, aprendizaje activo y competencial. Y estos sprints de trabajo, se conectaban con la red de centros mayor (Red IDEA) en sesiones mensuales donde proponíamos actividades de retroalimentación y mentorías de expertos.

Resultados

Desde su inicio en el curso 22-23, la Red IDEA ha tenido un impacto en más de 50 centros educativos en Andalucía y se ha extendido hacia otras comunidades, como Asturias y La Rioja. Hasta ahora el profesorado participante nos reportan mejoras significativas en el bienestar emocional de la comunidad educativa a través de indicadores de percepción en estudiantes, familias y profesorado. También reportan más facilidad para implementar metodologías activas y una mejora en el clima de convivencia. Por otro lado, los equipos directivos representantes de los equipos motores de sus Centros, que participan en las reuniones de la red en el formato de CPA, valoran positivamente el tejido profesional desde una perspectiva de inspiración y sostén de los procesos de transformación internos de cada Centro. Se confirma así lo que algunas investigaciones previas sobre las CPA sugieren respecto al mayor compromiso del profesorado participante y su relación con la mejora en el desarrollo profesional y el éxito académico (Hord, 2004). También se recibieron mejoras en pruebas de evaluación con áreas de competencia lingüística, disminución de conflictividad y mejora de rendimiento en algunos grupos y áreas.

La Red IDEA, para la transformación de los espacios educativos, ha sido reconocida por diversas organizaciones, como la *Asociación Pedagógica Tierra de Maestros 2022* y *SIMO Educación 2023*, donde se destacó por su capacidad para integrar la neurociencia, la pedagogía y la sostenibilidad en una propuesta educativa coherente, eficaz e inclusiva. Un éxito, por otro lado, que no solo se relaciona con los cambios físicos de los espacios, sino con la mejora procesos de aprendizaje y convivencia escolar que estos espacios, y su transformación horizontal, proporcionan.

Referencias

1. Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms: Informe resumido del proyecto HEAD* . Universidad de Salford.
2. Cheryan, S., Ziegler , SA, Plaut, VC y Meltzoff , AN (2014). Diseño de aulas para maximizar el rendimiento de los estudiantes. *Perspectivas políticas desde las ciencias del comportamiento y del cerebro*
3. DuFour, R. y Eaker, R. (1998). *Comunidades de aprendizaje profesional en acción: mejores prácticas para mejorar el rendimiento de los estudiantes* . Árbol de soluciones.
4. Fullan, M. (2014). *El director: tres claves para maximizar el impacto* . Jossey-Bass.
5. Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje* . Rutledge.
6. Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C. (2011). *El impacto de los entornos escolares: una revisión de la literatura* . Centro de aprendizaje y enseñanza, Facultad de Educación,
7. Molina Martín, D. (2022). *Programa NeuroEduca. Entrenamiento de las funciones ejecutivas en educación infantil* . Letra Minúscula.

Abejar Radio School

Abejar Radio School

Diego Royo Laviña

Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen
Zaragoza
Droyo.zaragoza@hospitalarias.es

Fundamentación

La experiencia socioeducativa Abejar Radio School pretende exponer el potencial de la radio como herramienta socioeducativa, terapéutica e inclusiva para personas con enfermedad mental residentes en el Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen de Zaragoza y escolares del medio rural de Aragón. Además de ser un medio para fomentar el lenguaje inclusivo frente a la transmisión de prejuicios mitos y mensajes no inclusivos que durante años ha venido soportando este colectivo. Esta innovadora práctica nace en octubre de 2023, fruto del análisis de las necesidades y expectativas de las personas que educamos y del Centro Rural de Innovación Educativa Venta del Olivar; así surge la idea de poner en marcha esta iniciativa inclusiva que dé respuesta a los nuevos desafíos para las personas con enfermedad mental y escolares del medio rural aragonés de 5º y 6º de Primaria, Abejar Radio School Nuestro slogan, "*Abejar Radio ¡Locos por las ondas! "*.

A través del diseño y evaluación del proyecto individual de la persona, estableciendo de forma conjunta los objetivos a alcanzar y las actuaciones necesarias entre el equipo interdisciplinar, la propia persona con enfermedad mental y su familia, se determinan la idoneidad de los proyectos en los que participar. La metodología de cada sesión es participativa para fomentar la creatividad y el desarrollo individual, por ello dentro los programas existe una parte de información sobre la enfermedad mental y formación básica en medios de comunicación y un taller en directo de radio emitido mediante canales de You Tube y Twich.

En la formación tratamos de focalizar la atención de los escolares informándoles sobre la enfermedad mental con videos propios, así como la ayuda que dan los medios de comunicación a las personas con enfermedad mental. Esta dinámica finaliza con un caso práctico de escaleta y guion que posteriormente van a desarrollar en el taller de radio

En taller de radio la temática gira en torno al conocimiento del medio en Aragón. Conociendo las diversas comarcas y poblaciones, la gastronomía y lugares culturales que visitar.

También conocemos los hábitos saludables y actividades que desarrollan, así como sus fiestas patronales. Concluimos este apartado con la percepción que tienen los escolares sobre la enfermedad mental.

En ambos apartados trabajamos competencias de educación emocional y las habilidades sociales. Trabajamos la empatía, la escucha activa, el respeto de los turnos de palabra y la inclusión.

Objetivos

Objetivos generales conseguidos con la buena práctica

-Abejar Radio School como radio socioeducativa, rehabilitadora e inclusiva logra la mejora de la calidad de vida de las personas con enfermedad mental del centro.

-Lucha contra el estigma asociado a las personas con problemas de salud mental en el ámbito educativo.

Objetivos específicos conseguidos con la buena práctica.

A nivel de las personas con enfermedad mental que desarrollan Abejar Radio School;

- Mejora las capacidades de locución de las personas participantes de este proyecto (lectura, expresión oral, escucha activa).
- Refuerzo positivo del cumplimiento de las normas de convivencia, tanto dentro como fuera del programa, pues la asistencia a las diferentes salidas fuera del centro vinculadas a esta actividad está condicionada a este comportamiento adecuado.
- Lucha contra el autoestigma mediante el empoderamiento dentro de Abejar Radio y mejora la autoestima de las personas participantes en la emisora de radio, asumiendo ellos una responsabilidad creciente en el desarrollo de los programas.
- *A nivel de los escolares con enfermedad mental que desarrollan Abejar Radio School;*
- Trabajamos las competencias clave en educación emocional y las habilidades sociales.
- Fomentamos el uso de la empatía, la escucha activa, el dialogo y la inclusión.
- Poner en valor la imagen positiva de las personas con enfermedad mental.
-

Metodología

Estructura de las sesiones;

1-Redacción: Esta fase inicial conlleva la preparación de la escaleta del programa, la asignación del desempeño que cada participante va a desarrollar en el programa y la actualización de las preguntas en función a la población del centro escolar.

2-Ensayo: En esta etapa se pone en común el trabajo realizado individualmente y se hace un simulacro de programa en directo.

3-Directo: Desarrollo del trabajo anterior con la emisión del programa en directo, desarrollo de las competencias adquiridas.

4-Edición: Los contenidos del programa en directo se segmentan y distribuyen en las distintas redes sociales y web.

5-Evalución: Fase final en la que se valora el trabajo realizado, proponiendo áreas de mejora si se precisa y planteando un feedback para poner en valor el trabajo que se realiza. Se realiza una encuesta al alumnado que realiza la actividad.

Periodicidad;

La secuencia de experiencia se inicia los lunes con la preparación de la entrevista a los escolares y la recogida de información de los centros escolares y poblaciones que realizan la actividad. Las redes sociales suben contenidos de cara a recordar el próximo programa. También es el día en el que se realiza el ensayo en el estudio de abejarradio.fm de cara a pulir detalles para el programa.

El jueves es el día de puesta en escena de la actividad y evaluación tras la misma. Se generan diversos contenidos de audio y video en directo que pueden visionarse a través de nuestros perfiles de Facebook, Twitter y Twich de CRIE Venta del Olivar.

Los jueves y viernes de distribuyen contenidos para su difusión en redes sociales previamente segmentados para su posterior publicación.

Estructura concreta de la intervención educativa en el aula;

1.Sensbilización en el aula: Esta fase se inicia con una sencilla explicación en la que los escolares conocen de forma práctica lo que es un guion y escaleta y sus diferencias. Una vez adquirido estos conocimientos con videos propios de Abejar Radio y de forma participa se establece una tormenta de ideas para valorar la relación de los videos con la salud mental y los medios de comunicación. Esta fase concluye mediante una metodología participativa exponiendo dudas y aclaraciones relativas a la salud mental y taller de radio a desarrolla.

2.Taller de radio en directo. Esta fase se inicia con la emisión de un programa en directo. Las preguntas iniciales giran en torno al conocimiento del medio, población, centro escolare, actividades extraescolares, fiestas patronales, etc. Tras este enfoque centramos la atención en los medios de comunicación y la radio de cara demostrar las competencias adquiridas con anterioridad. Concluimos este taller con preguntas relacionadas con la salud metal y la percepción de su estigma en personas con enfermedad mental.

Intervención en la ciudadanía;

Abejar Radio School desempeña diversidad de acciones en distintos lugares y programas especiales en lugares como El Ámbito Cultural del Corte Inglés o Universidad San Jorge esto permite dar a conocer nuestra buena práctica en diferentes ámbitos y llegar a personas diferentes. Además, al emitir los programas en directo no solo llega la buena práctica al alumnado que la realiza, sino que los familiares del alumnado y otros espectadores pueden interaccionar en el programa enviando mensajes algo que amplifica la buena práctica.

Resultados

A tenor de lo expuesto hasta en la evolución de la actividad, es contundente la importancia que la valoración continua tiene en la evaluación de esta actividad socioeducativa. Así, hemos advertido mejoras en la lectura y el discurso de las personas que realizan la actividad, como poco a poco van animándose a aportar ideas (invitados, temas de tertulia, etc.…) y, aunque en menor medida, pierden el miedo a improvisar durante el directo.

Según las encuestas realizadas por el Centro Rural de Innovación Educativa al alumnado que ha realizado la actividad se obtienen los siguientes resultados;

De los 812 escolares que realizaron la actividad y fueron encuestados en el curso 2023-24 la media de puntuación de la actividad es de 8,606. Atendiendo la valoración por nota 436 escolares el 53,69% consideran la actividad Fenomenal, 308 escolares el 37,93% valoran la actividad como Muy Bien. Son 59 escolares que representan el 7,26% de los encuestados los que valoran la actividad como Aceptable. Y 9 escolares que representan el 1,12% la calificaron como Deficiente.

Respecto a la media puntuación de profesores y acompañantes en las que se engloba los reporteros de Abejar Radio School que realizan íntegramente la actividad la nota es de 9,41. De las 107 encuestas realizadas 81 escolares la valoran como Fenomenal que representan un 75,70%, siendo 26 escolares un 24,30% los que la valoran como Muy Bien. Ningún escolar valoras los profesionales y acompañante con Aceptable o Deficiente.

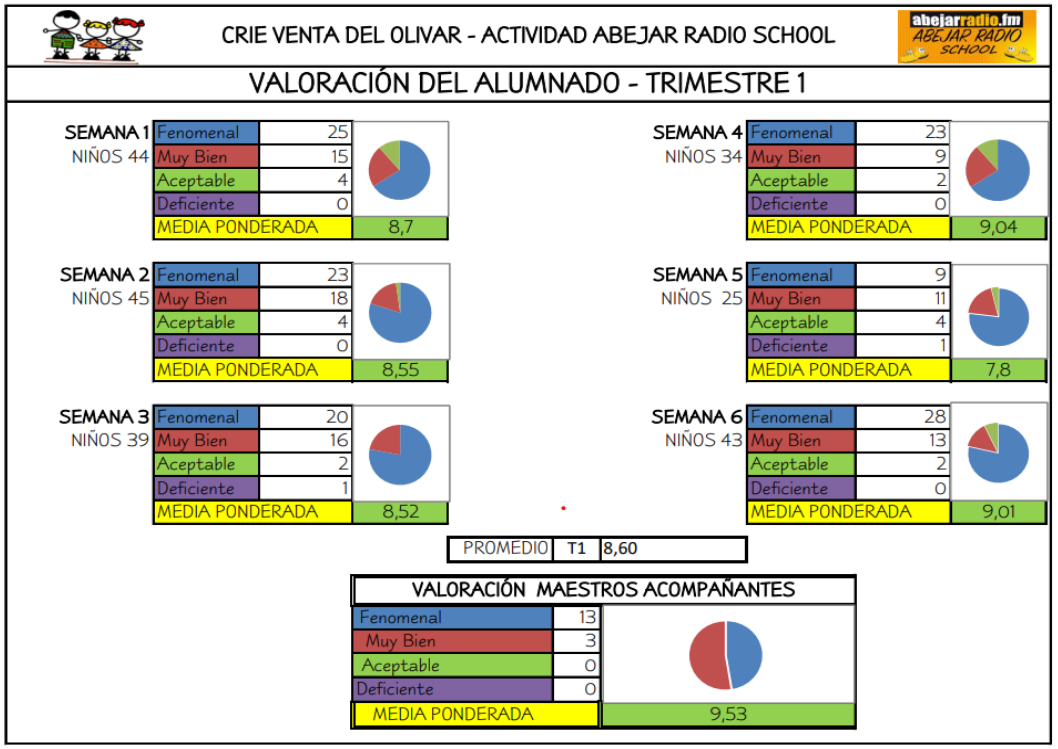
Según las encuestas realizadas desde Abejar Radio School al alumnado que ha realizado la actividad se obtienen los siguientes resultados en las que se miden diferentes parámetros relacionados con la salud mental y la propia actividad;

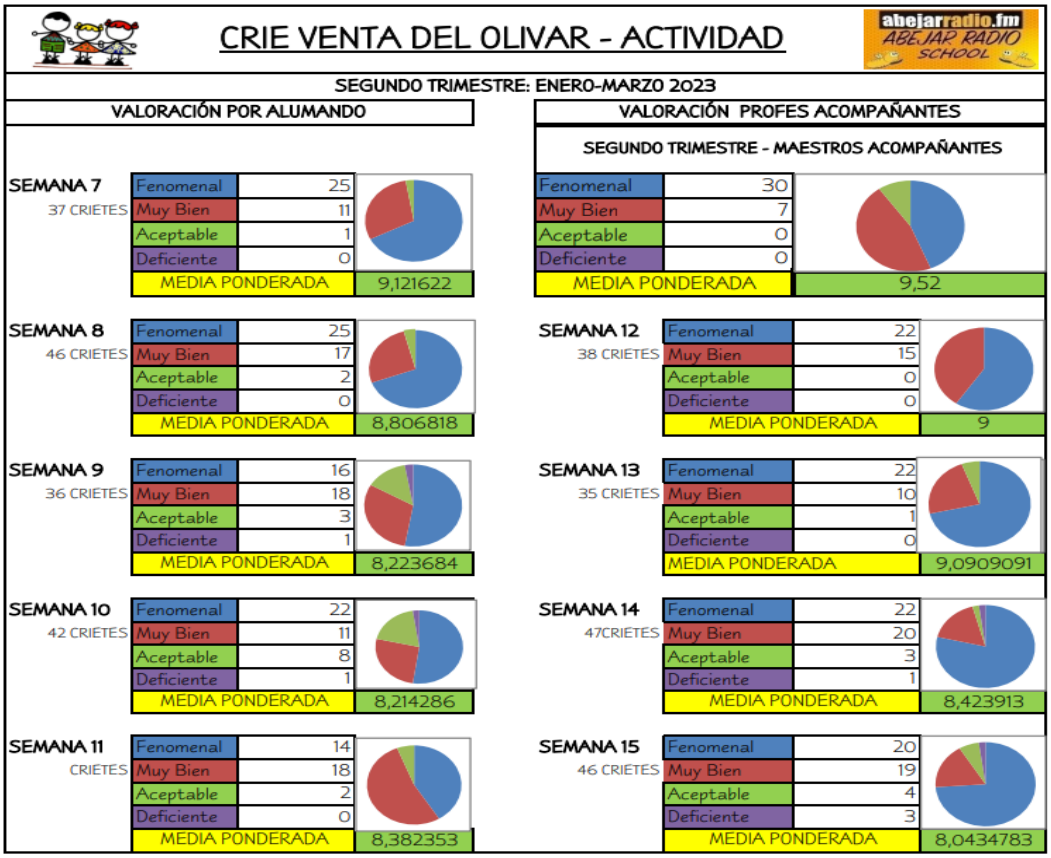
- Dicho estudio elaborado sobre 1326 encuestas realizadas antes y después de realizar la actividad recoge que el 63% de los encuestados dispone de dispositivo móvil. El 62% de los escolares consideran que les puede afectar a su salud mental la utilización del dispositivo móvil.
- La presencia del alumnado en las redes sociales del 48%. Siendo la edad legal permitida para este ello es de 16 años de edad.
- Un dato reseñable también es que no llega al 20% los alumnos de 5ª y 6ª de primaria que saben nombrar alguna enfermedad mental.

- El 80% del alumnado mejora la imagen de las personas con enfermedad mental tras realizar la actividad.

ENCUESTAS REALIZADAS DESDE EL CRIE VENTA DEL OLIVAR.

Imágenes 1,2 y 3.





CRIE VENTA DEL OLIVAR - ACTIVIDAD

abejarradio.fm ABEJAR RADIO SCHOOL

SEGUNDO TRIMESTRE: ENERO-MARZO 2023

VALORACIÓN POR ALUMANDO

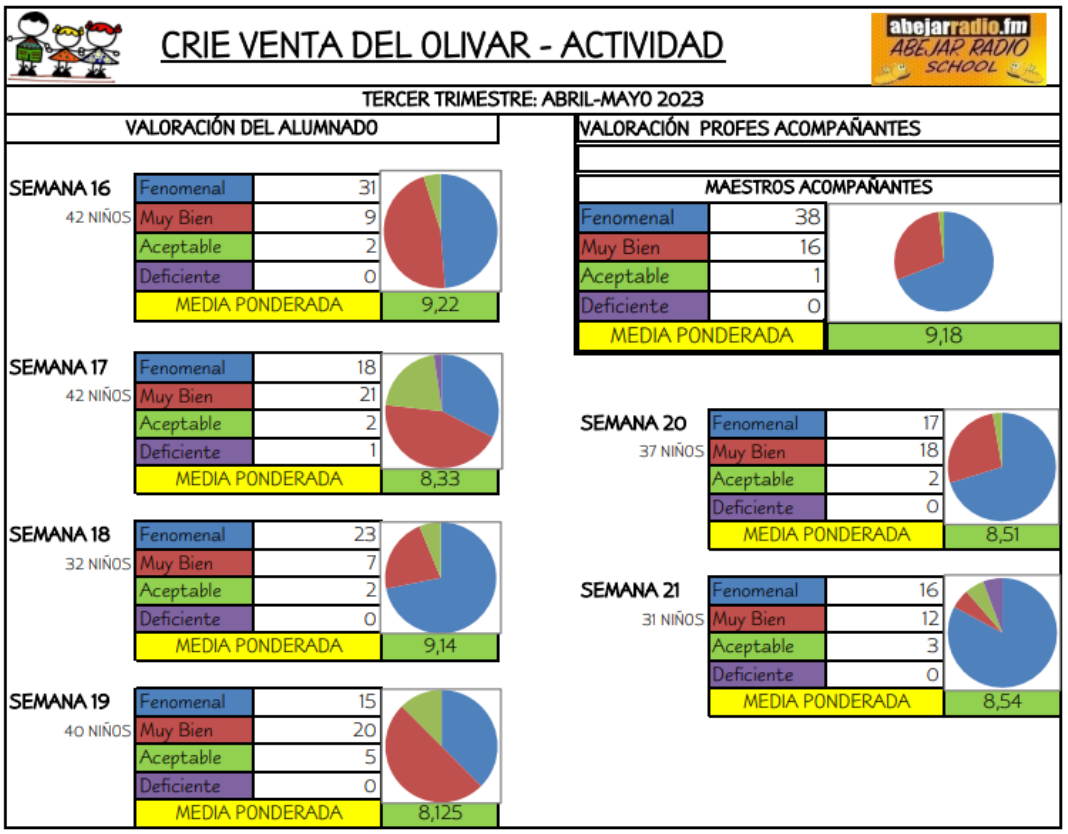
SEMANA 7 (37 CRIETES)	Fenomenal	25	
	Muy Bien	11	
	Aceptable	1	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	9,121622	
SEMANA 8 (46 CRIETES)	Fenomenal	25	
	Muy Bien	17	
	Aceptable	2	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	8,806818	
SEMANA 9 (36 CRIETES)	Fenomenal	16	
	Muy Bien	18	
	Aceptable	3	
	Deficiente	1	
	MEDIA PONDERADA	8,223684	
SEMANA 10 (42 CRIETES)	Fenomenal	22	
	Muy Bien	11	
	Aceptable	8	
	Deficiente	1	
	MEDIA PONDERADA	8,214286	
SEMANA 11 (CRIETES)	Fenomenal	14	
	Muy Bien	18	
	Aceptable	2	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	8,382353	

VALORACIÓN PROFES ACOMPAÑANTES

SEGUNDO TRIMESTRE - MAESTROS ACOMPAÑANTES

Fenomenal	30	
Muy Bien	7	
Aceptable	0	
Deficiente	0	
MEDIA PONDERADA	9,52	

SEMANA 12 (38 CRIETES)	Fenomenal	22	
	Muy Bien	15	
	Aceptable	0	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	9	
SEMANA 13 (35 CRIETES)	Fenomenal	22	
	Muy Bien	10	
	Aceptable	1	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	9,0909091	
SEMANA 14 (47CRIETES)	Fenomenal	22	
	Muy Bien	20	
	Aceptable	3	
	Deficiente	1	
	MEDIA PONDERADA	8,423913	
SEMANA 15 (46 CRIETES)	Fenomenal	20	
	Muy Bien	19	
	Aceptable	4	
	Deficiente	3	
	MEDIA PONDERADA	8,0434783	



CRIE VENTA DEL OLIVAR - ACTIVIDAD

abejarradio.fm ABEJAR RADIO SCHOOL

TERCER TRIMESTRE: ABRIL-MAYO 2023

VALORACIÓN DEL ALUMNADO

SEMANA 16 (42 NIÑOS)	Fenomenal	31	
	Muy Bien	9	
	Aceptable	2	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	9,22	
SEMANA 17 (42 NIÑOS)	Fenomenal	18	
	Muy Bien	21	
	Aceptable	2	
	Deficiente	1	
	MEDIA PONDERADA	8,33	
SEMANA 18 (32 NIÑOS)	Fenomenal	23	
	Muy Bien	7	
	Aceptable	2	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	9,14	
SEMANA 19 (40 NIÑOS)	Fenomenal	15	
	Muy Bien	20	
	Aceptable	5	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	8,125	

VALORACIÓN PROFES ACOMPAÑANTES

MAESTROS ACOMPAÑANTES

Fenomenal	38	
Muy Bien	16	
Aceptable	1	
Deficiente	0	
MEDIA PONDERADA	9,18	

SEMANA 20 (37 NIÑOS)	Fenomenal	17	
	Muy Bien	18	
	Aceptable	2	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	8,51	
SEMANA 21 (31 NIÑOS)	Fenomenal	16	
	Muy Bien	12	
	Aceptable	3	
	Deficiente	0	
	MEDIA PONDERADA	8,54	

MUESTRA DE ENCUESTA REALIZADAS DESDE ABEJAR RADIO. Imágenes 4 y 5.

Hermanas Hospitalarias	ABEJAR RADIO SCHOOL	**Cód:** PG ES CE **Fecha:** 10-10-2024 **Hoja:** 1 de 2
PREMIO A LA EXCELENCIA EMPRESARIAL EN ARAGÓN 2010	ESTIGMA CERO	

Desde Abejar Radio School, tu opinión nos importa
y nos ayuda a mejorar.

EDAD:
GÉNERO:

CENTRO EDUCATIVO: _____

LOCALIDAD: _____

1- ¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental? Si ○ No ○

2- ¿Podrías decirnos el nombre de alguna?

3- ¿Has estado alguna vez en un programa de radio? Si ○ No ○

4- ¿Tenéis proyecto radio en vuestro centro escolar? ○ Si ○ No

5- ¿Dispones de teléfono móvil? ○ Si ○ No

6- ¿Crees que puede afectar a tú salud mental el utilizar el móvil? ○ Si ○ No

7- ¿Estás en alguna red social como Instagram o Facebook? ○ Si ○ No

8- ¿Has sufrido Bullying o Ciberbullying en alguna ocasión? ○ Si ○ No

MUCHAS GRACIAS

Hermanas Hospitalarias	ABEJAR RADIO SCHOOL	Cód: PG ES CE Fecha: 10-10-2024 Hoja: 2 de 2
PREMIO A LA EXCELENCIA EMPRESARIAL EN ARAGÓN 2010	ESTIGMA CERO	

Desde el Abejar Radio School, tu opinión nos importa
y nos ayuda a mejorar.

EDAD:
GÉNERO:

CENTRO EDUCATIVO: _____

LOCALIDAD: _____

1-La duración de la actividad te ha parecido: corta ○
adecuada ○
larga ○

2- ¿Crees que la Abejar Radio School puede ayudar a mejorar tus habilidades sociales como la empatía, hablar en público, etc.? Si ○ No ○

3-Después de realizar esta visita, ha cambiado la imagen que tenías de las personas con enfermedad mental y el estigma que ocasiona la enfermedad.

Ha empeorado ○ Se mantiene igual ○ Ha mejorado ○

4-Después de realizar el programa Abejar Radio School, ¿Qué te ha parecido la experiencia?

No me ha gustado ○ Indiferente ○ Me ha gustado ○

5- ¿Te gustaría repetir la actividad? Si ○ No ○

6- ¿Quieres hacernos algún comentario?

MUCHAS GRACIAS

Discusión

El punto de partida de Abejar Radio School esta basado en experiencias educativas anteriores como Abejar Radio, Proyecto Enroscados, A+ Deporte Mejor Ciudadanía, Campus Inclusivo Colegio Sagrada Familia y Club Deportivo Hispanos del Carmen sumando fuerzas contra el estigma contra la enfermedad mental, Educar desde el psiquiátrico, etc. En estas experiencias con distintos enfoques, competencias, metodologías y grupo diana de población demostrábamos como sensibilizar en materia de salud mental desde la educación social.

Para valorar la posible trazabilidad de esta nueva e innovadora buena practica educativa tomamos como referencia los problemas actuales de la sociedad en la etapa de 10 a 12 años. Así elaboramos una actividad que pusiera en valor la educación social, la salud mental y un medio de comunicación tan potente como es la radio.

Desde la metodología participativa y mediante cuestionarios individuales pretendemos valorar aspectos o competencias tales como la socialización de las personas con enfermedad mental mediante la radio, la autoestima y motivación de los participantes. Otros aspectos tan concretos como la empatía, habilidades sociales como hablar en público también han sido objeto de estudio.

La radio como medio de divulgación y su grado de aceptación en el alumnado también era de importante validar, así como el grado de enganche a problemáticas de la ciudadanía como el excesivo uso de dispositivos móviles o redes sociales en edades tempranas.

El intervenir en edades preadolescentes nos permite que antes de la aparición del estigma de la enfermedad mental podamos poner en valor una imagen positiva y mostrar las potencialidades de este colectivo mediante Abejar Radio School.

Conclusiones

-Abejar Radio School mejora la capacidad de socialización de los participantes.

-Contribuye a una mejor imagen de sí mismos incrementándose su autoestima personal y motivacional.

-También destaca de manera considerable el manejo de otras habilidades personales como son el hablar en público, el trabajo en equipo y la empatía.

-Permite un grado mayor de divulgación del conocimiento sobre lo que es la enfermedad mental mediante una experiencia educativa innovadora y original.

-La actividad es doblemente trasversal ya que sus beneficios se pueden extrapolar a otras entidades de salud mental e incluso ampliar a otros colectivos como el de diversidad funcional.

-Los profesionales al ser de diferentes profesiones aportan un enfoque multidisciplinar que enriquece la actividad al disponer de un equipo de profesionales formado por Educador Social, Terapeuta Ocupacional y Trabajador Social.

Trasversalidad de la buena práctica

Abejar Radio School mejora la capacidad de socialización de los participantes, contribuyendo a una mejor imagen de sí mismos incrementándose su autoestima personal y motivacional. También destaca de manera considerable el manejo de otras habilidades personales como son el hablar en público, el trabajo en equipo y la empatía. Permite un grado mayor de divulgación del conocimiento sobre lo que es la enfermedad mental mediante una experiencia educativa innovadora y original. La actividad es doblemente trasversal ya que sus beneficios se pueden extrapolar a otras entidades de salud mental e incluso ampliar a otros colectivos como el de diversidad funcional, y a nivel de profesionales se puede disponer de diferentes profesiones que aportan un enfoque multidisciplinar como es el caso de Abejar Radio School que dispone de un equipo de profesionales formado por Educador Social, Terapeuta Ocupacional y Trabajador Social.

Esta actividad esta trabaja con los ODS 3 Salud y bienestar,4 Calidad Educativa y 10 Reducción de las desigualdades.

Información Complementaria

Esta buena práctica ha permitido llevar la salud mental a los centros escolares de todo Aragón siendo un total de 98 centros escolares prioritariamente del medio rural en el curso escolares basándonos en estudios previos sobre el estigma o desconocimiento que es mayor en el medio rural que en el urbano.

El proyecto Abejar Radio School lo apadrino Óscar Vegas Director del programa La Cadiera de Aragón Radio, también participó en el la periodista Pilar Bellé así como Cristina Navarro directora del Instituto Aragonés de la Juventud.

Abejar Radio School inaugural y programas especiales. Imágenes 6,7 y 8.

Referencias

1. Arévalo Blázquez, David, García Rico Susana (2017). Intervención socioeducativa con enfermos mentales: Retos globales para el futuro cercano. "Los retos de la educación social en tiempos de globalización." RES núm. 25 Julio de 2017. pp.245-260.En línea en: http://www.eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/intervencionsocioeducativa_res_25.pdf
2. ASEDES-CGCEES, (2017). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES-CGCEES. En línea en: http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143
3. Cangas, A. J.; Navarro, N.; Bernal, C.; Piedra, J.A.; Ojeda, J.J.; Cangas, D.; Mullor, D. (2017). Valoración por parte de los profesionales de educación de un videojuego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula sobre los problemas de salud mental: un estudio preliminar. En Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. En línea en: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6649/CIVE17_paper_7.pdf?sequence=1&isAllo wed=y
4. Caride Gómez J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. En Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, núm. 9. Segunda época, 91-125.
5. Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. En, Educación Social Revista de intervención socioeducativa, núm. 33 pp. 11-27. En línea en: http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165533/373756
6. Rodríguez Herrero, M.; Pérez López O; González Torregrosa J.J.; De Castro Lázaro, I; López Bobillo, M.C.; Manchado Flores M.A.; Ocaña Sanz ,K .;Martínez González ,;I

Rosillo Herrero ,M. (2018).Educación Social y trabajo social un encuentro necesario:" La radio como herramienta de integración comunitaria "RES núm. 26 de Enero de 2018 pp 213-228 En línea https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-intress.pdf

7. Royo Laviña, D; Torres Carrillo, R; En abejar radio estamos locos por las ondas. En ebook de actas Congreso Educa 2022.5º Congreso Mundial de Educación. Santiago de Compostela 24-26 de febrero de 2022 pp. 203-208.

Enlaces de interés

Nace Abejar Radio School, una nueva apuesta inclusiva del CRIE Venta del Olivar y el Centro Neuropsiquiátrico Nuestra Señora del Carmen (aragonhoy.es)

ABEJAR RADIO SCHOOL by CRIE Venta del Olivar - PROGRAMA 18 -parte 2 (youtube.com)

Facebook abejarradio.fm Twitter @AbejarRadio

Web La web de Abejar Radio (radioelabejar.com)

LinkedIn Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen.

El principio de economía lingüística y las estructuras pleonásticas: una propuesta didáctica

The principle of linguistic economy and pleonastic structures: a didactical proposal

Laura Arribas González
Universidad de Vigo (España)

Autor de correspondencia: Laura Arribas González
laura.arribas.gonzalez@uvigo.gal

Palabras clave: Principio de economía lingüística; Estructuras pleonásticas; Propuesta didáctica

Fundamentación

Todos los días hablamos con las personas que nos rodean: familiares, amigos, compañeros del trabajo… En estas conversaciones intercambiamos información de la índole más diversa, desde la más baladí como, por ejemplo, nuestras impresiones sobre el tiempo meteorológico en las conocidas como *charlas de ascensor* (término que procede del concepto inglés *small talk* y que fue estudiado, entre otros, por Malinowski [1923], Schenieder [1998] o Jaworski [2000]), hasta asuntos de gran relevancia o trascendencia como puede ser la defensa que plantea el abogado del acusado ante el tribunal para intentar exculpar a su cliente de los cargos o rebajar la posible pena. Tanto en las situaciones triviales como en las que no lo son tanto se emplea, normalmente, un código lingüístico para transmitir el mensaje. Este código (que suele combinarse con otros de carácter no verbal como el kinésico, es decir, el atiende, como indica el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, al "conjunto de gestos y posturas y movimientos corporales") se concreta en los distintos idiomas: castellano, inglés, italiano… Todos ellos, con sus diferentes gramáticas, comparten un precepto básico: el conocido como *Principio de economía lingüística* (*o del lenguaje*). Este señala, en líneas generales, la tendencia por parte de los usuarios de una lengua a reducir la presentación del contenido del mensaje a los elementos léxicos mínimos (Moreno Cabrera [2002] o Paredes Duarte [2023]), pero sin perder su comprensibilidad. Esto se traduciría, teóricamente, en la inexistencia de estructuras pleonásticas (al menos, fuera de ámbitos muy específicos como el literario o el publicitario en los que se juega con la lengua para crear productos artísticos con los que captar la atención o el interés del público), pero no es así, como evidencian los estudios de Bosque (2020) o Sanromán Vilas (2023), ambos desde una perspectiva filológica. No obstante, no se ha localizado ninguno en el que se aborde esta cuestión con fines didácticos.

Objetivo

Esta comunicación tiene como principal objetivo analizar el nivel de reconocimiento de estructuras pleonásticas del castellano en estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil (Universidad de Vigo). Esto permitirá, por tanto, saber si son conscientes de estar usando este tipo de construcciones y, con ello, ayudarles a evitar ese elemento redundante que los aleja del principio de economía lingüística.

Propuesta

Para la consecución del objetivo, se diseñó una actividad compuesta por cuatro fases: identificación, corrección, aplicación y valoración. A continuación, se describe cada una de ellas.

Fase I: *Identificación*

En ella se confeccionó una relación con veinte expresiones pleonásticas usadas habitualmente en el castellano coloquial.

1. Subir arriba
2. Bajar abajo
3. Entrar adentro
4. Salir afuera
5. Regalo gratis
6. Ven aquí
7. Testigo presencial
8. Réplica exacta
9. Repetir otra vez
10. Verlo con mis propios ojos
11. Volar por los aires
12. Accidente fortuito
13. Hemorragia sanguínea
14. Desenlace final
15. Beber líquidos
16. Abstinencia total
17. Llenar por completo
18. Par de gemelos
19. Retroceder para (o hacia) atrás
20. Vigente en la actualidad

A cada discente se le entregó la lista y, a continuación, se le pidió que cumplimentara el siguiente cuestionario:

(nº de la secuencia)

— ¿Empleas esta secuencia habitualmente? Sí / No
— ¿La consideras adecuada desde el punto de vista lingüístico? Sí / No

Fase II: *Corrección*

En esta fase, se les solicitó que corrigiesen las secuencias que anteriormente habían identificado como inadecuadas. Además, debían justificar su respuesta, es decir, argumentar (brevemente) por qué había un error.

Fase III: *Aplicación*

En ella, debían de aplicar lo aprendido en la fase anterior, es decir, identificar y "corregir" las estructuras pleonásticas en unos recortes de prensa (escritura) y en unos *clips* de programas de televisión (oralidad). Entre esta fase y la anterior, se realizó una explicación general sobre el principio de economía lingüística y las estructuras pleonásticas.

Fase IV: *Valoración*

En esta última fase, debían rellenar este cuestionario:

Antes de la actividad…

— ¿Conocía el principio de economía lingüística? Sí / No
— ¿Conocía el concepto de *estructura pleonástica*? Sí / No
— (a) ¿Empleaba estructuras pleonásticas? y (b) ¿era consciente de ello? (a) Sí / No (b) Sí / No

Después de la actividad…

— ¿Conozco el principio de economía lingüística? Sí / No
— ¿Conozco el concepto de *estructura pleonástica*? Sí / No
— (a) ¿Reconozco las estructuras pleonásticas en mi discurso? (b) ¿y en otros? (a) Sí / No (b) Sí / No
— ¿Soy capaz de "corregirlas"? Sí / No

Resultados

Una vez realizada la actividad, se procedió a analizar los datos obtenidos en cada una de las cuatro fases.

Fase I: *Identificación*

En esta fase, como se explicó anteriormente, se llevaron a cabo dos preguntas: *¿empleas esta secuencia habitualmente?* y *¿la consideras adecuada desde el punto de vista lingüístico?*

Las respuestas de la primera cuestión fueron casi idénticas, es decir, prácticamente todos coincidieron en qué estructuras pleonásticas empleaban con asiduidad y en cuáles no. Dentro del primer grupo, como se comprobará a continuación, se encuentran secuencias no adscritas a ningún ámbito específico, mientras que en el segundo se ubican aquellas que podrían hacerlo (se indicará entre paréntesis un posible dominio) y, de ahí, que quizá los discentes no las utilicen tanto como las otras.

- Las que marcaron (en general) como usadas: *subir arriba, bajar abajo, entrar adentro, salir afuera, regalo gratis, ven aquí, réplica exacta, repetir otra vez, verlo con mis propios ojos, volar por los aires, desenlace final, beber líquidos, llenar por completo, retroceder para (o hacia) atrás* y *vigente en la actualidad.*
- Las que marcaron (en general) como no usadas: *testigo presencial* (Derecho)*, accidente fortuito* (Derecho)*, hemorragia sanguínea* (Medicina)*, abstinencia total* (Medicina) y *par de gemelos* (Medicina o Moda).

En cuanto a la segunda cuestión, la gran mayoría marcó ‘Sí’. En otras palabras, entendían que estas estructuras (las emplearan ellos o no) eran adecuadas desde el punto de vista lingüístico. Esto se debe a que su presencia es constante, ya no solo los diálogos informales que podamos tener con nuestros allegados, sino también en, por ejemplo, los medios de comunicación. Esto hace, por tanto, que los alumnos las consideren como apropiadas.

Fase II: *Corrección*

Consecuentemente, en esta fase apenas hicieron correcciones. Y, dentro de las que propusieron, la mayor parte eran de carácter ortográfico. Por ejemplo, señalaron que, en vez de *fortuito*, debía escribirse **fortuíto* y, en vez de *abstinencia*, tendría que ser **astinencia.* Lo que, por otra parte, denota un desconocimiento de las normas ortográficas.

Fase III: *Aplicación*

Tras la explicación, comprendieron la particularidad de las veinte secuencias sobre las que se les había preguntado. Esto les permitió identificar, con cierta facilidad, los elementos redundantes que había en los nuevos materiales que debían revisar y, con ello, reescribirlos para evitar ese fenómeno.

Fase IV: *Valoración*

Las respuestas que dieron a los dos bloques de preguntas (*Antes de la actividad…* y *Después de la actividad…*) evidenciaron los buenos resultados granjeados por la actividad. Antes de su realización, la mayoría desconocía tanto el principio de economía lingüística como el de estructura pleonástica y, además, aunque habitualmente empleaba este tipo de secuencias, no era consciente de sus características. Después de hacer las diferentes tareas que componen la actividad (y de atender a la pertinente explicación), reconocen que sus conocimientos se ampliaron y, además, señalan que son capaces de identificar las estructuras pleonásticas (tanto

en su discurso como en el de otros) lo que les permitirá evitar en tanto en sus intercambios orales como escritos este tipo de secuencias.

De momento, esta actividad únicamente se llevó a cabo con el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo. En un futuro, se prevé realizarla no solo con los otros Grados de Educación Infantil que hay en Galicia, sino también trasladarla a otras carreras universitarias. Esto permitirá, entre otras cuestiones, ver, por ejemplo, si la percepción de este tipo de estructuras varía en función del área de conocimiento.

Referencias bibliográficas

1. Bosque, I. (2020). Interpretaciones de la redundancia en la gramática y en el léxico. *Studia iberystyczne. Lengua en sus diversos contextos*, (19), 27-60.
2. Jaworski, A. (2000). Silence and small talk. En J. Coupland (Ed.), *Small Talk* (pp. 110-132). Pearson.
3. Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. En C. Ogden e I. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 296-336). Routledge.
4. Moreno Cabrera, J.C. (2002). El motor de la economía lingüística: de la ley del mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva. *Revista Española de Lingüística*, (32), 1-32.
5. Paredes Duarte, M.J. (2023). El principio de economía lingüística. *Pragmalingüística*, (15-16), 166-178. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2007.i15.09
6. Real Academia Española. (2024, Noviembre). *Diccionario de la Lengua Española.* https://dle.rae.es/kinésica
7. Sanromán Vilas, B. (2023). A propòsit de la redundància de "subir para arriba, bajar para abajo, salir para afuera i entrar para adentro". *Anuari De Filologia. Estudis De Lingüística*, (13), 79-112. https://doi.org(/10.1344/AFEL2023.13.4
8. Schneider, K. (1988). *Small Talk: Analysing Phatic Discourse*. Philipps-Universität.

El potencial de los podcasts como herramienta pedagógica en la enseñanza de planes de marketing

The potential of podcasts as a pedagogical tool in the teaching of marketing plans

Sandra Castro-González[1]; Adrián No-Pérez[1]
Universidade de Santiago de Compostela[1]

Autor de correspondencia: Sandra Castro-González sandra.castro@usc.es

Fundamentación

Más allá de las redes sociales, una de las formas de consumo de contenido más extendidas en la actualidad son los podcast. Un podcast se define como un archivo de audio digital que se crea para tratar algún tema concreto de interés para un público determinado y que, posteriormente, puede ser difundido fácilmente por diferentes medios de comunicación en Internet para que esté fácilmente disponible para los internautas" (Ferreira de León, 2023, p.63). Según cifras de Statista (2024) en España en el año 2023 había más de tres millones de oyentes de este tipo de contenido con un consumo semanal medio de 10 horas. Pero el atractivo de los podcasts se encuentra sobre todo entre las generaciones más jóvenes (Puromarketing, 2023). Detrás de su éxito están el consumo a demanda, la diversidad de contenidos y formatos, su autenticidad y la facilidad de acceso para el público. Pero el podcast no solo es una herramienta de entretenimiento, según García & Aparci (2020) es un medio inmersivo y único para difundir el conocimiento y la investigación de forma abierta; por lo cual, también pueda convertirse en una herramienta clave en la docencia universitaria.

La generación Z (Gen Z), que llena hoy en día las aulas universitarias, demanda que los docentes empleen métodos innovadores y que les resulten entretenidos en la enseñanza de cualquier contenido (Camacho, 2023), apuestan además por el empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza y que el proceso tenga una carga práctica significativa. Esto obliga a los docentes a poner en marcha nuevas dinámicas en las aulas que favorezcan el aprendizaje del alumnado. Estas demandas, unidas a que la Gen Z son grandes consumidores de podcast, hizo que muchos docentes lo incorporen como herramienta pedagógica en sus asignaturas.

Objetivo

Así, el objetivo de este trabajo es dar a conocer el empleo de la herramienta de aprendizaje podcast en la enseñanza de la asignatura Gestión Comercial, dentro del marco de las actividades que desarrolla el Grupo de Innovación Docente en Gestión de Datos y Nuevas Tecnologías en la Educación en Marketing y Organización de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

Propuesta

Gestión Comercial es una materia de primer curso y segundo cuatrimestre del Grado en Empresa y Tecnología impartido en la USC que tiene una carga práctica importante y cuyo objetivo es que el alumnado comprenda los fundamentos del marketing y las nociones para la elaboración de un plan de marketing, que, una vez finalizada la titulación y cursadas todas las materias del área de conocimiento, deberían ser capaces de ejecutar.

Los docentes de la materia, en el curso académico 2023/2024, propusieron la actividad "Marketing entre Voces: Una Aventura Podcast en Planes de Marketing". En grupos de trabajo el alumnado creó y produjo hasta ocho episodios de una duración media de 20-25 minutos, que,

en su conjunto, conformaban la explicación de las diferentes partes de un plan de marketing. Concretamente, los episodios fueron: El plan de marketing: conceptos básicos, Análisis del Mercado y de la Competencia, Definición de Objetivos y Metas de Marketing, Segmentación del Mercado y Definición del Público Objetivo, Estrategias de Marketing (4P: Producto, Precio, Distribución, Promoción), Plan de Acción y Tácticas de Implementación, Presupuesto y Consideraciones Financieras, y, por último, Estrategias de Medición y Análisis de Resultados.

Para la elaboración del podcast siguieron tres pasos clave: planificación, grabación y edición, y difusión. En la primera fase, la de planificación, el alumnado comenzó con la organización del equipo. En este proceso debían asignar roles dentro del grupo, de tal forma que se asignaran los papeles de investigador del tema, guionistas, editores, etc. A continuación, comenzó el proceso de investigación y preparación. En este punto, cada equipo debió investigar el tema asignado, buscando teorías adecuadas y apoyándolo con ejemplos reales. Esta fase culminó con la elaboración de un guion detallado para el podcast incluyendo no solo el contenido a desarrollar, sino también su ejecución con tonos, ritmos, pausas, etc., todo con el objetivo de enganchar al oyente.

La segunda fase consistió en la grabación y edición del podcast. Cada grupo decidió el formato de podcast que deseaba realizar (entrevistas, mesas redondas, dramatizaciones), así como las herramientas que usarían para su grabación y edición. En la actualidad existen múltiples herramientas de acceso libre y gratuito de acceso para el público general que permiten la realización de estas tareas. Asimismo, en esta fase debían realizar además las prácticas de oratoria y expresión oral necesarias para que la dicción fuera adecuada, así como prestar atención a los aspectos técnicos oportunos para garantizar una buena grabación. También debían incluir aquí los recursos sonoros oportunos para hacer el podcast más atractivo.

Finalmente, la última fase fue la de difusión. En este caso, el alumnado realizó la difusión de su podcast a través de Aula Virtual de la asignatura y, mediante su presentación en el aula. Concretamente, en el aula el alumnado explicó todo el proceso de elaboración, así como las dificultades encontradas y los aprendizajes extraídos de la actividad.

Resultados

Los resultados alcanzados con el proyecto son alentadores. Aunque los resultados en términos objetivos no evidenciaron un cambio significativo en las evaluaciones alcanzadas por el alumnado, la actividad sí fue valorada muy positivamente por el alumnado y el profesorado de la materia.

En el análisis de las notas alcanzadas por el alumnado sí se evidencia un ligero incremento de la puntuación con respecto a la misma actividad planteada en un formato distinto el curso anterior, sin embargo, esas diferencias no son significativas. Tampoco muestran diferencias significativas las notas finales alcanzadas por ambos grupos.

No obstante, el alumnado manifestó que, si bien la elaboración del podcast les resultó laborioso y les supuso un nivel de esfuerzo superior al de otras actividades, les resultó muy interesante y motivador. Según sus palabras, para muchos de ellos, les ayudó a comprender y fijar conceptos. Asimismo, algunos estudiantes también manifestaron que fue una actividad crucial para adquirir otros tipos de conocimientos y habilidades más allá del contenido de la propia asignatura.

Referencias

1. Camacho, I. A. (2023). La generación Z en el ámbito educativo superior; sus retos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 77 (1), 1-27.
2. Ferreira de León, C. (2023). *La escucha empática y la comunicación asertiva como valores para fortalecer las relaciones interpersonales utilizando una secuencia didáctica a través de un podcast como estrategia en estudiantes de 10° de la Institución Educativa Vista Hermosa del municipio de Soledad, Atlántico* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
3. García, D. y Aparici, R. (2020). Voces domesticadas y falsa participación: Anatomía de la interacción en el podcasting transmedia. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (63), 97- 107.
4. PuroMarketing (2023). El 60% de la población en España escucha podcasts y música en streaming cada mes. Disponible en https://www.puromarketing.com/147/212650/poblacion-espana-escucha-podcasts-musica-streaming-cada#:~:text=En%20lo%20que%20se%20refiere,media%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20general .
5. Statista (2024). La industria del podcast en España - Datos estadísticos. Disponible en https://es.statista.com/temas/10957/la-industria-del-podcast-en-espana/#topicOverview

Cristales compartidos: una experiencia inclusiva en un laboratorio universitario

Shared crystals: an inclusive experience in a university lab

Armand Hernández[1]; Blanca Moncunill-Solé[1]; María Suárez-Taboada[1]
[1]Facultade de Ciencias, Universidade da Coruña

Autor de correspondencia: Armand Hernández, armand.hernandez@udc.es

Palabras clave: educación inclusiva, cristalografía, nanociencia, educación superior, Espazo Compartido

Fundamentación

La asignatura de 'Cristalografía y Simetría' de primer curso del grado en 'Nanociencia y Nanotecnología' de la Universidade da Coruña (UDC) incluye docencia práctica. En algunas de estas prácticas de laboratorio se lleva a cabo el estudio del crecimiento de distintas especies cristalinas. Estas prácticas ayudan a que el alumnado conozca, aprenda y se familiarice con el mundo de los cristales. El crecimiento cristalino tiene importancia en muchas áreas de la ciencia como pueden ser la Química, la Física, la Biología, la Geología, la Ciencia de materiales o la Medicina. Además, en el ámbito educativo, permiten desarrollar importantes habilidades como la observación de fenómenos y su estudio o la relación que existe entre la estructura de los sólidos y sus propiedades. Los conocimientos y habilidades que se adquieren proporcionan una práctica necesaria para que más adelante dicho alumnado pueda profundizar en el mundo de los nanomateriales cristalinos y su caracterización. Sin embargo, las competencias de esta asignatura también incluyen que el alumnado desarrolle la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinares o transdisciplinares, para ofrecer propuestas que contribuyan a un desarrollo sostenible ambiental, económico, político y social. Por este último punto estas prácticas se realizaron de forma conjunta entre el alumnado de primer curso del grado y el alumnado del programa *Espazo Compartido* de la UDC. *Espazo compartido* es un programa de formación en habilidades personales, sociales y competencias básicas, para la empleabilidad y el fomento de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad cognitiva. Por lo tanto, esta docencia práctica conjunta y de carácter inclusivo permite ver la importancia de colaborar y trabajar en un entorno distinto al habitual, lo que ayuda a ambos grupos a formarse para situaciones que se pueden (y deben) dar en el mundo laboral.

Objetivo

Estas prácticas tienen como objetivo hacer realidad el derecho de todo el alumnado a recibir una educación inclusiva y de calidad. Para estas prácticas, también se busca que ambos grupos pasen a ser un mismo grupo, puedan aprender en un laboratorio universitario (al que no todas las personas tienen fácil su acceso) y que todo el grupo se rija por las mismas reglas de igualdad y respeto, recibiendo de forma igualitaria el apoyo que se necesita dentro del mismo laboratorio. A su vez, se pretende que el alumnado aprenda a diferenciar cristal de sólido amorfo o vidrio, y que entienda la importancia y omnipresencia de distintos tipos de cristales en la vida cotidiana. Esta concepción de docencia es la que se manifiesta en la práctica inclusiva que se presenta en esta experiencia educativa.

Propuesta

A la hora de plantear una experiencia inclusiva como la que presentamos aquí, debe tenerse en cuenta la dificultad para la adquisición de conceptos o para entender planteamientos abstractos,

especialmente acusada en personas con discapacidad cognitiva. Esto obliga a que el proceso sea inminentemente práctico, con pasos sencillos, pero que eso no implique ni la pérdida de rigor científico ni la pérdida de calidad y nivel que requieren los estudios de enseñanza superior.

El equipo que ha organizado y coordinado el proyecto lo han conformado tres decentes del grado en 'Nanociencia y Nanotecnología' de la UDC y cuatro profesoras (dos por sesión) especialistas en educación inclusiva (*Espazo Compartido*). El profesorado del grado y de la asignatura de 'Cristalografía y Simetría' diseñó la práctica y la consensuó con el profesorado de *Espazo Compartido*. En las prácticas participaron un total de 40 estudiantes, siendo 24 de grado y 16 de *Espazo Compartido*. El alumnado se repartió en dos horarios haciendo las mismas prácticas ambos grupos, pero pudiendo tener una mejor atención por parte del profesorado y un mayor espacio en el laboratorio.

La experiencia se llevó a cabo en distintas sesiones:

Sesión 1: Presentación del proyecto a ambas clases por separado. El coordinador de la asignatura de 'Cristalografía y Simetría' expuso el proyecto a su alumnado del grado e informó del perfil del alumnado de *Espazo Compartido*. También indicó qué debían tener en cuenta a la hora de trabajar con dichos estudiantes. A su vez, el profesorado del grado también fue a visitar al alumnado de *Espazo Compartido* para conocer al grupo y explicar en que iba a consistir esta experiencia.

Sesión 2: Primera práctica de laboratorio. Se formaron 4 grupos de 5 personas (2 de *Espazo Compartido* y 3 del Grado). Los grupos se presentaron así mismos sin interacción del profesorado y se dio una explicación teórica de formación de cristales. Se explicó un guion de lo que iba a ser el proceso práctico y se dio paso al trabajo independiente por grupos. El reparto de tareas también fue decidido por los integrantes de cada grupo y no hubo distinción en el desarrollo de estas, colaborando todos los componentes en cada una de ellas. En esta sesión de laboratorio, todos los grupos llevaron a cabo la cristalización de sal común (NaCl) y cada uno de los grupos eligió uno de los siguientes compuestos para su cristalización: Bórax ($Na_2B_4O_7 \cdot 10H_2O$), Sulfato de Cobre ($CuSO_4 \cdot (H_2O)_x$), alumbre potásico ($KAl(SO_4)_2 \cdot 12H_2O$) y ferrocianuro potásico ($K_4[Fe(CN)_6] \cdot 3H_2O$). Una vez terminada la preparación se dejó la disolución para que fuese cristalizando hasta la siguiente sesión (15 días después).

Sesión 3: Segunda práctica de laboratorio. En esta práctica los grupos observaron y describieron los cristales que se formaron y respondieron a una serie de preguntas que se les formuló. En la segunda parte de la práctica observaron el crecimiento rápido de cristales de los mismos compuestos, pero bajo el microscopio óptico, pudiendo observar *in situ* la formación de microcristales.

Sesión 4: Recogida de impresiones y opiniones en ambas clases. El coordinador de la asignatura de 'Cristalografía y Simetría' recogió las impresiones y opiniones de su alumnado del grado, mientras que todo el profesorado que participó en las prácticas fue a visitar al alumnado de *Espazo Compartido* para ver cómo habían vivido esta experiencia.

Resultados

Esta experiencia buscó demostrar que la inclusión de personas con discapacidad cognitiva en actividades universitarias conjuntas con estudiantes sin discapacidad no tiene por qué limitarse a compartir espacios o a ser meros espectadores en conferencias o ponencias diseñadas para este grupo.

Tras llevar a cabo las actividades, se observaron varios aspectos relevantes. En primer lugar, todo el alumnado de los grupos mixtos interactuó de manera adecuada y acorde con la dinámica propuesta. Específicamente, se destacó el esfuerzo del estudiantado de grado por integrar al colectivo de *Espazo Compartido*, pero sin caer en un trato condescendiente; más bien, primó un enfoque basado en la igualdad y el respeto mutuo. Además, ambos grupos participaron activamente en las tareas, adoptando un enfoque manipulativo y cooperativo para llevarlas a cabo. En cuanto al seguimiento y la adquisición de conceptos durante los experimentos, se promovió que cada grupo alcanzara el nivel de comprensión y las conclusiones según sus capacidades. Sin embargo, en el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, se identificó que probablemente habrían alcanzado un mayor grado de comprensión si se hubiese ofrecido previamente una clase teórica personalizada sobre los experimentos. Ambos grupos coincidieron en que la experiencia fue sumamente enriquecedora, especialmente en términos de crecimiento personal y formación en valores. Desde un punto de vista curricular, se comprobó que el grado de adquisición de contenidos fue igual o superior al de una práctica tradicional, ya que el enfoque vivencial favoreció un aprendizaje más profundo. En muchos casos, el alumnado de grado tuvo que explicar los contenidos en detalle, lo que implicó un dominio más completo de los mismos.

En relación con el desarrollo de competencias transversales, la experiencia también resultó altamente positiva. El alumnado tuvo la oportunidad de trabajar en equipo con personas de edades similares, pero con discapacidad, lo que les permitió superar prejuicios y tomar conciencia de realidades diferentes a las suyas. A través de estas actividades, el alumnado vivió, por primera vez en su formación, una práctica inclusiva. Cabe destacar que el contacto directo con estudiantes con discapacidad cognitiva en actividades relacionadas con una asignatura nunca se había implementado en este grado. Finalmente, esta experiencia evidenció que la inclusión es posible siempre que se disponga de los recursos necesarios. Quedó demostrado que la educación inclusiva puede llevarse a cabo en las aulas y laboratorios universitarios, contribuyendo no solo al aprendizaje académico, sino también al desarrollo de valores y competencias esenciales en el ámbito educativo y social.

El apoyo a los estudiantes suspensos en educación superior. Una propuesta educativa que puede marcar la diferencia.

Support for failing students in higher education. An educational proposal that can make a difference

Magalí Denoni Buján

Universidad de Zaragoza

Autor de correspondencia: Magalí Denoni Buján. mdenoni@unizar.es

Fundamentación

El apoyo a los estudiantes universitarios que han suspendido una asignatura es crucial para su éxito académico y su bienestar. Diversos estudios sugieren la necesidad de brindar apoyo al alumnado universitario a fin de evitar las tasas de abandono, así como la necesidad de una perspectiva crítica de la educación superior (Pérez, 2014). Los hábitos de estudio del alumnado están orientados directamente al sistema de evaluación, lo que implica para el docente diseñar clases acorde a ello. En este sentido, sigue siendo un reto para la educación el formar estudiantes críticos que respondan a evaluaciones donde dicha competencia se ponga en juego, a evaluaciones que permitan poner en práctica las reflexiones y la aplicación práctica que de la teoría se trabaja en clase. La literatura científica pone el foco de atención en aquel proceso que subyace al suspenso para poder, desde la comprensión, diseñar sistemas de apoyo integrales, que no solo abarquen asistencia académica, sino también emocional y práctica (Suárez, 2017). En algunas comunidades autónomas los ciclos formativos incluyen en su programación las actividades de apoyo al estudiantado que teniendo módulos pendientes ha de continuar sus estudios. La experiencia que se presenta en esta comunicación pretende trasladar dicha propuesta a la educación superior, entendiendo que también las carreras de grado requieren un apoyo al alumnado suspenso. La comunidad científica coincide en la necesidad de diseñar sistemas de apoyos eficaces para el alumnado universitario (Pérez, 2014; Suárez, 2017).

Objetivos

El objetivo de la propuesta es acompañar al alumnado que ha fracaso en la primera convocatoria de la asignatura en su preparación del siguiente examen. Asimismo, se pretende conseguir que el alumnado participante de manera activa en el curso propuesto consiga mediante el mismo la superación de la asignatura.

Se trata del alumnado de primer curso de una asignatura de la carrera de educación de la universidad de Zaragoza.

Propuesta

La propuesta que aquí se presenta se basa en la creación de un curso no reglado, en este caso de la plataforma Moodle, que permitió acompañar al alumnado que en primera convocatoria no había aprobado, en su proceso de estudio de la asignatura para la superación de la misma en la siguiente convocatoria. Se trata de una metodología activa que permite al alumnado ir

trabajando, marcando su propio ritmo y realizando, sobre todo, actividades. De esta manera, se ha creado con los bloques de contenido de la asignatura secciones en la plataforma. Cada sección, se dividió en 3 aparados. El primero, denominado por el tema que trataba permitía poner en juego mediante cuestionarios y otras actividades lúdicas el conocimiento teórico. El segundo denominado "pasando a la práctica" les planteaba situaciones prácticas reales para que aplicaran la teoría. Finalmente, el tercer apartado, denominado "examen", combinaba las propuestas anteriores incluyendo preguntas abiertas. Una de las particularidades de este curso es que para poder realizar las actividades prácticas había que superar el apartado de teoría. Para poder acceder a las cuestiones que en el apartado "examen" se planteaban para cada tema, había que aprobar el apartado "pasando a la práctica". Con esto se pretende que el alumnado conteste sobre la base de la teoría, que se vea obligado a abordar la asignatura y no que conteste al azar.

Resultados

Para valorar los resultados de la propuesta se ha utilizado un método mixto, tanto cualitativo como cuantitativo. Los resultados indican una alta correlación entre el alumnado que ha participado activamente del curso de apoyo y quienes han aprobado la asignatura en la segunda convocatoria. Por su parte, el análisis cualitativo indica que el curso ha sido de utilidad para el alumnado, agradeciéndolo. La influencia del curso de apoyo en el éxito académico resultante ha quedado demostrada. La valoración que el alumnado ha realizado respalda la idea que prácticas educativas de esta característica permiten acompañar y apoyar al alumnado en sus primeros años universitarios y pueden ser determinantes para el éxito académico.

Evaluación inicial de la percepción del bienestar emocional en alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

Initial Assessment of Emotional Well-Being Perception in Upper Primary School Students

Beatriz López González[12] y Manuel Lage Cobas[1].
[1]Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional. Xunta de Galicia. España.
[2] UNED. España.

Autor de correspondencia: Beatriz López González bealopez@a-coruna.uned.es

Fundamentación

En los últimos años, se ha observado un aumento significativo en los niveles de estrés y ansiedad entre el alumnado de etapas educativas cada vez más tempranas. Esta situación puede estar asociada a una mayor carga de trabajo académico, un incremento en las responsabilidades y dificultades en la gestión emocional. Por ello, el bienestar emocional ha adquirido una importancia creciente en el ámbito educativo. Promover el bienestar psicológico del alumnado requiere facilitarles la comprensión del entorno que los rodea, además de dotarlos de competencias necesarias para afrontar las diversas situaciones que enfrentan. En este contexto, el bienestar emocional se configura como un proceso educativo permanente y continuo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes (Bisquerra, 2009; Petrides, 2016). Estas competencias emocionales contribuyen a mejorar procesos mentales, el control del estrés y la motivación, con impactos positivos en el rendimiento académico. En consecuencia, educar y fomentar explícitamente estas habilidades puede tener un impacto significativo en el ámbito personal, familiar y escolar del alumnado.

En la actualidad, se ha producido una notable evolución en las investigaciones psicológicas y educativas, las cuales han comenzado a incluir variables afectivas propias del comportamiento humano en sus modelos explicativos. En este sentido, aspectos como los estados de ánimo, las emociones y el bienestar emocional son cada vez más considerados en las estrategias y procesos organizados desde los centros educativos, con el objetivo de responder a las necesidades reales del alumnado. En un contexto marcado por un creciente interés en la dimensión emocional, numerosos estudios en psicología educativa están reorientando su atención hacia esta esfera afectiva (Cejudo et al., 2016; Peláez-Fernández et al., 2022; Rodríguez-Donaire et al., 2024; Uitto et al., 2015). Asimismo, investigaciones como la de Cefai, Simões y Caravita (2021) sugieren que el bienestar emocional del alumnado puede mejorarse mediante la integración de programas de salud mental en el entorno escolar.

En este marco, resulta fundamental que los equipos docentes sean capaces de identificar y redirigir las dificultades relacionadas con el bienestar emocional, con el fin de mejorar la calidad de vida del alumnado. Goldberg y McKay (2022), en una revisión sistemática, evidencian que las intervenciones de aprendizaje socioemocional en la educación primaria tienen un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes. Esto refuerza la idea de la escuela como un contexto social idóneo para aprender, crecer, compartir, conocer a los demás y explorar el mundo que nos rodea. Por esta razón, la convivencia escolar se posiciona

como un aspecto clave en el funcionamiento de los centros escolares, requiriendo el compromiso e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es poder conocer el grado de bienestar emocional inicial percibido del alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria a principio de curso. La finalidad es poder partir de esta actuación para así plantear acciones preventivas destinadas a la mejora el bienestar y la calidad de vida de niños y niñas.

Metodología

Se utiliza un diseño transversal no experimental recogiendo información en un único momento en el tiempo mediante un cuestionario sobre la percepción inicial del bienestar emocional realizado *ad hoc* con 6 ítems que fueron aplicado a 194 sujetos. El cuestionario evalúa aspectos relacionados con el bienestar percibido o la relación con los demás.

Resultados

Los principales resultados obtenidos indican que, en general, al alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria les agrada ir al colegio y señalan que tienen bastantes amistades, sin embargo, se percibe una peor relación con los docentes y mayor conflictividad entre el alumnado de edades más elevadas. Este tipo de resultados nos ayudan a modificar las actuaciones planteadas y reajustar las dinámicas de los centros introduciendo cambios metodológicos para favorecer el desarrollo completo de los estudiantes.

Discusión

A pesar de que este tipo de estudios presenta limitaciones, principalmente relacionadas con el tamaño reducido de la muestra, ofrecen perspectivas valiosas para el diseño de estrategias dirigidas al alumnado de los últimos años de educación primaria. Howard, Burton y Levermore (2020) destacan la importancia de implementar estrategias escolares integrales orientadas a mejorar el bienestar emocional y mental de los estudiantes en esta etapa educativa, promoviendo entornos de aprendizaje positivos y de apoyo.

Es necesario que la escuela adopte un enfoque renovado en su perspectiva de cuidado infantil, avanzando hacia la incorporación de diversas metodologías que aborden nuevas formas de instrucción y desarrollo de los jóvenes. Cualquier cambio o modificación propuesto en los centros educativos debe estar respaldado por el compromiso activo de los equipos docentes, quienes desempeñan un papel clave en la implementación de soluciones que respondan a las necesidades de los diferentes actores involucrados.

Conclusiones

Es fundamental que los colegios diseñen estrategias para identificar las carencias en el ámbito emocional y social del alumnado. Este diagnóstico permitirá establecer líneas de trabajo que deben contar con la implicación activa de los equipos docentes. En este proceso, resulta crucial la labor de los Departamentos de Orientación, ya que tienen la responsabilidad de reformular prácticas educativas y fomentar el desarrollo personal, social y académico del alumnado (López-González, 2024).

Los orientadores y orientadoras reconocen la necesidad de una formación más extensa y adecuada, junto con una mayor dotación de recursos. Además, es imprescindible promover

cambios tanto en las prácticas pedagógicas como en la mentalidad de los equipos docentes para responder eficazmente a estas necesidades. La investigación educativa se configura como un pilar clave para avanzar en esta dirección, contribuyendo a la mejora del bienestar emocional, la convivencia y la calidad de vida en los centros escolares.

Referencias

1. Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
2. Cefai, C., Simões, C., y Caravita, S. (2021). Promoting mental health and well-being in schools: A whole-school approach. En *Social and Emotional Education: A Framework for Primary Schools* (pp. 123-145). Springer.
3. Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, *46*(2), 51-57. https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001
4. Goldberg, J. M., y McKay, D. (2022). Social-emotional learning interventions for young students: Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 123-136.
5. Howard, C., Burton, M., y Levermore, D. (2020). *Children's mental health and emotional well-being in primary schools: A whole-school approach.* SAGE Publications.
6. López-González, B. (2024). Evaluación de la percepción de las limitaciones en la orientación educativa para conseguir una inclusión educativa real. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo, 21.*
7. Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Rey, L., y Extremera, N. (2022). Burnout, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The unique contribution of core self-evaluations. *Personality and In- dividual Differences*, *196*(6). https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111727
8. Petrides, K. (2016). Four thoughts on trait emotional intelligence. *Emotion Review*, *8*(4), 345-348. doi: 10.1177/1754073916650504.
9. Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pérez-González, J.C., y Cejudo, J. (2024). Teacher Emotion Inventory: validation in a sample of Spanish teachers. *Anales de psicología, 40.* 2. 280-289.
10. Uitto, M., Jokikokko, K., y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teach- ers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985– 2014. *Teaching and Teacher Education*, *50*, 124-135. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008

Promoción de la Agenda 2030. Enfoque multidisciplinar desde el aula a través de la realización un congreso científico en la Educación Secundaria Obligatoria

Promoting the 2030 Agenda: A multidisciplinary approach from the classroom through an educational scientific conference.

Alejandro Jiménez-Gómez[1]; Ildefonso Álvarez-Marín[2]; Pablo Haro-Domínguez[3]; Diego Arceredillo Alonso[2,4,5]

[1] Instituto Público de Educación Secundaria Lope de Vega, Madrid, Spain.
[2] Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I, Burgos, Spain
[3] Facultad de Educación, Universidad Europea de Madrid C/ Tajo, s/n 28670 – Villaviciosa de Odón.
[4] Facultad de Educación, Universidad Internacional de Valencia (UIV), C/ Pintor Sorolla 21, 46002, Valencia, Spain
[5] Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/ Castillo de Alarcón, 49, 28692 Villafranca del Castillo, Madrid, España.

Autor de correspondencia: Alejandro Jiménez-Gómez
alejandro.jimenezgomezduca.madrid.org

Introducción

El desinterés de los alumnos hacia el aprendizaje de las ciencias es un problema tratado por la investigación educativa desde hace años (Mero-Ponce et al., 2022; Muñoz Rodríguez et al., 2019; Solbes et al., 2007) y que, además ha quedado reflejado en diversos informes internacionales (European Commision, 2007). Esta falta de interés puede tener orígenes diversos relacionados no solo con la elevada abstracción de los contenidos científicos sino también con el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy centrado en conceptos y poco en procedimientos y actividades prácticas (Contreras, 2016). Sin embargo, otros autores amplían estos aspectos a ámbitos como el familiar, el académico y el social sugiriendo una influencia muy marcada del contexto en el que se desarrolla el alumnado (García et al., 2016).

La educación científica constituye uno de los pilares de la educación actual, tal y como lo plantean las leyes educativas. Junto con ventajas transversales como el desarrollo del pensamiento crítico, las ciencias permiten a los alumnos desarrollar habilidades y competencias relacionadas con el interés por el mundo natural, habilidades de investigación, la capacidad para tomar decisiones informadas y la comprensión del impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad mediante la realización de actividades prácticas relacionadas con el método científico (Llorente et al., 2017). Este modelo metodológico, propio de la ciencia profesional, permite al alumnado descubrir el mundo natural a partir de una serie de fases predefinidas que van desde la observación de un fenómeno hasta la elaboración de las conclusiones de un estudio. Sin embargo, en ocasiones, dentro del método científico no se incluye la fase de comunicación, la cual permite al alumnado presentar los resultados de su trabajo frente a un público con conocimientos similares. Esta fase de comunicación se ha desarrollado tradicionalmente en las aulas a modo de presentaciones orales, orientándose o enfocándose

como un examen oral alejado del proceso de evaluación continua de una actividad científica (Jiménez-Gómez y Arceredillo, 2023).

Las actividades expositivas son importantes para el futuro académico y laboral de los alumnos. Junto con la exposición oral de los contenidos, estas presentaciones implican una búsqueda exhaustiva de información o el diseño de un formato de exposición adecuado (Torres Honores, y Sigüenza Torres Honores, 2023).

Más allá de las tradicionales exposiciones orales, los congresos escolares permiten al alumnado participar de manera activa y práctica en un proyecto de investigación. Estos proyectos se llevan a cabo a través del aprendizaje basado en proyectos y tienen una relación directa con el aprendizaje basado en la indagación (Llorente et al., 2017), permitiendo al alumnado desarrollar su competencia científica abarcando conceptos, procedimientos y actitudes. Estos tres elementos, indisociables de la educación científica permiten a los alumnos "explicar fenómenos científicamente, construir y evaluar diseños para la indagación científica e interpretar datos y pruebas científicas de manera crítica, así como buscar, evaluar y utilizar información científica para tomar decisiones y actuar (OCDE, 2023)

Objetivo

La presente experiencia didáctica se enmarca en el ámbito de la innovación pedagógica. Ha sido llevada a cabo en un instituto público de la ciudad de Madrid durante el curso escolar 2023-2024. La experiencia involucró a un total de 44 estudiantes de 4.º de ESO, quienes cursaron las asignaturas optativas de Biología y Geología y de Física y Química. Esta intervención pedagógica buscó fomentar el aprendizaje activo mediante un enfoque interdisciplinario, vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, específicamente en las áreas de conciencia y acción medioambiental, así como los saberes básicos de ambas asignaturas.

Propuesta

El profesorado proporcionó las directrices para la selección de los temas, promoviendo en los estudiantes la habilidad para investigar de forma autónoma y el desarrollo de las competencias de trabajo colaborativo, pensamiento crítico y análisis de información científica. Al final de la experiencia cada grupo presentó su póster en una exposición interna, simulando un congreso científico, lo que les permitió no solo profundizar en los contenidos sino también experimentar el proceso de comunicación de resultados científicos en un entorno académico. Además, de los profesores de ambas asignaturas se contó con dos investigadoras científicas madres de dos alumnos participantes en el proyecto.

Resultados

La metodología de análisis de las variables ha incluido, junto con el cálculo de los estadísticos descriptivos, la realización del cálculo de la relación entre las diferentes variables mediante la correlación de Pearson, la distribución de porcentajes para conocer tanto la actitud como la motivación por las asignaturas científicas y la participación y uso de los congresos científicos en el aula, así como una prueba multivariante de medidas repetidas.

Los resultados obtenidos muestran que los participantes en el congreso tienen una actitud satisfactoria frente a las asignaturas de ciencias. Sus puntuaciones señalan que la mayoría del alumnado encuentra interesantes los temas que tratan, que sus contenidos son importantes para su futuro y para la sociedad, que las clases son estimulantes y que las prefieren a otras asignaturas. Su motivación es elevada y valoran las actividades que se realizan en las clases.

Del mismo modo, consideran que el congreso ha sido una experiencia positiva que les ha permitido aprender a desarrollar habilidades de investigación. Esto ha generado además un incremento en su seguridad para hablar en público.

La salud, el medioambiente, la ecología y la alimentación son actualmente las materias que han permitido mejorar la percepción que, desde nuestro país, se tiene de la ciencia. La divulgación de la ciencia y actividades asociadas como conferencias, encuentros y ferias no están entre las actividades más solicitadas por los españoles. Una de las razones que se esgrime es la existencia de barreras como la falta de oferta o la falta de conocimientos. Por otra parte, el balance, que la 11.ª Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología desarrollada por la FECYT sobre la imagen de la profesión científica sugiere que esta no tiene un alto reconocimiento social, que no está remunerada económicamente y que casi la mitad de los jóvenes no la considera atractiva para su futuro profesional (FECYT, 2023).

Los congresos escolares permiten desarrollar metodologías relacionadas con la indagación, el aprendizaje basado en proyectos, así como proyectos de investigación adaptados a cada nivel (Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo2019). Estos beneficios contribuyen a mejorar la visión que se tiene de la carrera científica, así como mejorar la falta de conocimientos científicos presentados por la encuesta anterior. Sin embargo, los docentes, a la hora de diseñar este tipo de propuestas deben superar una serie de inconvenientes como si es posible trabajar ciertos temas científicos mediante proyectos, la posibilidad de contextualizar los temas con la vida diaria de los alumnos o vincularlo con el currículo académico (Del Moral, 2016).

Referencias

1. Contreras, S. (2016). Pensamiento pedagógico en la enseñanza de las ciencias. Análisis de las creencias curriculares y sus implicaciones para la formación de profesores de enseñanza media. *Formación Universitaria*, *9*(1), 15-24. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062016000100003
2. Del Moral, S. (2016). Del conocimiento al aprendizaje, un camino sin retorno. Materias y competencias en el ABP. *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 51-54
3. European Commision (2007). S*cience Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future or Europe*. European Commission, Community Research.
4. FECYT (2023). *11º Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
5. García, M.E., Gutiérrez, A.B.B., Herrero, E.T., Menéndez, R.C. y Pérez, J.C.N. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, *9*(2), 79-88. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899216300150?via%3Dihub
6. Gollerizo-Fernández, A., y Clemente-Gallardo, M. (2019). Aprender a comunicar ciencia aumenta la motivación del alumnado: La jornada científica como una propuesta didáctica en educación secundaria. *Revista Electrónica Educare, 23*(2), 105-127.
7. Jiménez-Gómez, A., y Arceredillo, D. (2023). Iniciación a la realización de presentaciones orales en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis del formato y emociones por parte de los estudiantes. *Aula de Encuentro, 25*(1), 179-202. Este estudio analiza cómo las emociones de los estudiantes varían antes, durante y después de las presentaciones orales.
8. Llorente, I., Domènech, X., Ruiz, N., Selga, I., Serra, C., y Domènech-Casal, J. (2017). Un congreso científico en secundaria: articulando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica". *Investigación en la Escuela, 91*, 72-89.

9. Mero-Ponce, J.K., Campuzano-López, J.G.; López-Delgado, S.G. y Jara-Zuñiga, C.R. (2022). La gamificación como estrategia para la estimulación del aprendizaje de las ciencias naturales. *Polo del Conocimiento. Revista científico-profesional*, *7*(3), 1335-1344. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399861
10. Muñoz Rodríguez, J.M., Hernández Serrano, M.J. y Serrate González, S. (2019). El interés por el conocimiento científico de los estudiantes de secundaria en España. *Educaçao & Sociedade*, 40, 1-19. https://www.scielo.br/j/es/a/CrXmLRzXf3vLTgHLFpXH74x/?format=pdf&lang=es
11. OCDE (2023). *PISA 2025 Science framework (draft)*. https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA_2025_Science_Framework.pdf
12. Solbes, J., Montserrat, R. y Furió Más, C. (2007). Desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 91-117. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475999
13. Torres Honores, S. del C., y Sigüenza Torres Honores, S. C. (2023). Estrategias comunicativas orales en el aula. Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(30).

Iniciación a la Orientación Deportiva con Perros Asistentes en Educación Física para Primero de Primaria.

Introduction to Sports Orientation with Assistance Dogs in Physical Education for First Grade

Luis Lois Carro
Universidade de Vigo.
Autor de correspondencia: Luis Lois Carro. loiscarro@gmail.com

Palabras clave: Educación física. Orientación deportiva. Intervención asistida con animales. Educación asistida con animales.

Fundamentación

La presente propuesta didáctica se enmarca en la asignatura de Educación Física para alumnos de primero de primaria en un colegio de Pontevedra. La orientación deportiva, combinada con actividades asistidas con perros, se utiliza como herramienta educativa para promover un aprendizaje integral que abarca el desarrollo físico, mental y social. El contacto con el medio natural y la interacción con animales se consideran componentes esenciales para fomentar la motivación y el interés de los alumnos, así como para mejorar su bienestar emocional y social.

Objetivo

El objetivo principal de esta propuesta es iniciar a los alumnos en la práctica de la orientación deportiva, utilizando perros como asistentes, para desarrollar habilidades de lectura de mapas, navegación y trabajo en equipo. Se busca también fomentar el respeto por el entorno natural, la cooperación y la aceptación de la diversidad.

Propuesta

La unidad didáctica se compone de cuatro sesiones de 50 minutos cada una, excepto la última, que se realizará fuera del centro educativo y tendrá una duración ampliada para llevar a cabo una búsqueda del tesoro. En todas las sesiones, los alumnos trabajarán en grupos reducidos de cinco personas, cada uno con un perro, lo que facilita una atención más personalizada y una mejor interacción con los animales.

Resultados

La implementación de esta propuesta didáctica ha mostrado beneficios significativos en varios aspectos. Los alumnos han desarrollado una mayor apreciación y respeto por el entorno natural, a la vez que han mejorado su bienestar emocional y social gracias a la interacción con los perros. Además, han adquirido habilidades básicas en la lectura de mapas y uso de la brújula, fundamentales en la orientación deportiva. Las actividades han sido diseñadas para ser divertidas y motivadoras, lo que ha facilitado el logro de los objetivos educativos planteados.

Fluxus. la idea de un arte en constante movimiento.

Fluxus, the idea of an art in constant movement.

1º María del Soterraño Guerra Costillo, IES La Granja (Jerez de la Fontera)

2º José Ricis Guerra, CEIP Hernando de Soto (Barcarrota)

Autor de correspondencia: José Ricis Guerra jricisg02@educarex.es

Justificación

Fluxus, un movimiento artístico revolucionario nacido a principios de los años sesenta del siglo XX, toma su nombre del latín "flujo", evocando la idea de un arte en constante movimiento y transformación. Este concepto innovador propone que el arte puede manifestarse en cada acción cotidiana, difuminando las fronteras entre la creación artística y la vida misma.

La premisa central del manifiesto Fluxus, "Todo puede ser arte y cualquiera puede hacerlo", busca democratizar radicalmente la creación artística. Esta filosofía intenta disolver las barreras entre el arte y la vida diaria, convirtiéndose en una intervención revolucionaria en la historia cultural.

Experiencia didáctica en educación infantil

Inspirados por estos principios, nos embarcaremos en una experiencia didáctica única para explorar la influencia del arte Fluxus en la educación infantil. Nuestro objetivo será introducir a los niños en un mundo donde la belleza se encuentra en lo cotidiano: el sonido de la lluvia, el canto de los pájaros, el vuelo de una mariposa o el trabajo de una abeja en las flores.

Para materializar esta visión, optaremos por utilizar materiales de desecho y reciclados, perfectamente alineados con la filosofía Fluxus de encontrar arte en lo ordinario. Esta aproximación no solo fomentará la creatividad, sino que también promoverá la conciencia ambiental desde una edad temprana.

Objetivos

Nuestra experiencia didáctica se centrará en varios objetivos clave:

1. Fomentar el autoconocimiento y la interacción con el entorno a través del proceso creativo.
2. Desarrollar la capacidad de observación y exploración del mundo circundante.
3. Experimentar con diversos materiales, descubriendo su potencial expresivo.
4. Estimular la imaginación y la capacidad transformadora de los niños.
5. Promover la diversión y el disfrute en el proceso de creación artística.

Desarrollo de la experiencia

Implementaremos el arte Fluxus en el aula durante un curso completo, apoyándonos en idea propuesta por la doctoranda María Guerra en su tesis en desarrollo, en la que estudia la consecución de este arte en movimiento en Extremadura.

Esta experiencia se basará en la curiosidad natural de los niños por su entorno inmediato, permitiéndoles explorar y experimentar libremente a través del "arte-diversión" característico de Fluxus.

Nuestra metodología se fundamentará en el aprendizaje por descubrimiento, adoptando un enfoque activo, participativo y dinámico. Las actividades se diseñarán para ser flexibles, lúdicas e innovadoras, despertando el interés de los niños por sus propias creaciones.

En lugar de enfocarnos en técnicas artísticas tradicionales, animaremos a los niños a explorar libremente con materiales cotidianos. Por ejemplo, crearemos "instrumentos musicales" utilizando objetos encontrados como latas vacías, cuerdas y palitos, inspirados en los conciertos Fluxus donde cualquier objeto puede convertirse en un instrumento. También realizaremos "performances" simples, como caminar de maneras inusuales o hacer gestos repetitivos, explorando la idea Fluxus de que cualquier acción puede ser arte.

Actividades y experiencias planificadas

1. *Exploración sensorial*: Iniciaremos con actividades que estimulen los sentidos. Los niños crearán "cajas sensoriales" llenas de objetos cotidianos con diferentes texturas, sonidos y olores.
2. *Conciertos Fluxus:* Organizaremos pequeños "conciertos" donde los niños crearán música con objetos cotidianos como cucharas y cajas de cartón.
3. *Arte efímero*: Realizaremos actividades de arte efímero en el patio de la escuela con hojas caídas y ramas.
4. *Performances simples*: Animaremos a los niños a realizar pequeñas "performances" inspiradas en acciones cotidianas.
5. *Collages con materiales reciclados*: Utilizaremos revistas viejas y otros materiales para crear collages que representen sus experiencias diarias.
6. *Diario Fluxus*: Cada niño mantendrá un "diario Fluxus" donde pegarán objetos encontrados y dibujarán sus experiencias diarias.
7. *Exposición interactiva:* Al final del curso, organizaremos una exposición interactiva donde todos podrán participar en las creaciones Fluxus.

Enfoque pedagógico

Durante todas estas actividades, nuestro enfoque será:

- No directivo: Evitaremos dar instrucciones demasiado específicas.
- Centrado en el proceso: Valoraremos más el proceso de creación que el resultado final.
- Interdisciplinario: Integraremos elementos de música, artes visuales, movimiento y lenguaje.
- Conectado con la vida diaria: Relacionaremos constantemente las actividades artísticas con las experiencias cotidianas.

Resultados (esperados)

A lo largo del curso, esperamos observar cambios significativos en los niños:

- Aumento de la confianza en su capacidad creativa.
- Mayor atención a los detalles de su entorno cotidiano.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento divergente y resolución creativa de problemas.
- Mejora en la expresión emocional a través de medios artísticos.
- Mayor disposición a experimentar con nuevas ideas y materiales.

Esta experiencia buscará demostrar que el arte Fluxus puede ser una herramienta poderosa en la educación infantil, no solo para desarrollar habilidades artísticas sino también para fomentar una nueva forma de percibir e interactuar con el mundo cotidiano. Al final del curso, esperamos que cada niño haya desarrollado una apreciación única por el arte en lo ordinario, encarnando verdaderamente el espíritu Fluxus

Propuesta Didáctica para Educación Física con Intervención Asistida con Animales en Primer de primaria

Didactic Proposal for Physical Education with Animal-Assisted Intervention in First Grade

Luis Lois Carro. Universidade de Vigo.
Autor de correspondencia: Luis Lois Carro loiscarro@gmail.com

Fundamentación. Este trabajo presenta una innovadora propuesta didáctica dirigida a estudiantes de primero de educación primaria de un colegio de Pontevedra (España), centrada en el desarrollo de habilidades motrices básicas a través de la educación asistida con animales. La intervención se lleva a cabo en un centro educativo con alumnos de primero de primaria e incluye cuatro sesiones de educación física con un enfoque terapéutico, utilizando perros como facilitadores.

El **objetivo principal** de esta propuesta es fortalecer el vínculo entre los alumnos y los perros de terapia, al mismo tiempo que se alcanzan los objetivos curriculares relacionados con las habilidades motrices básicas. Durante las sesiones, los alumnos participan en actividades diseñadas para mejorar su locomoción, manipulación y estabilidad, en un entorno motivador y seguro proporcionado por la presencia de los animales.

La propuesta se realiza con un grupo de 20 alumnos, divididos en equipos de cuatro, cada uno acompañado por un perro de terapia. El equipo educativo está compuesto por dos técnicos en intervención asistida con animales y un educador especializado en asistencia con animales.

Los resultados preliminares indican que esta metodología no solo facilita el desarrollo de las habilidades motrices básicas, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje positivo y aumenta la motivación de los alumnos. La interacción con los perros de terapia mejora la atención, la colaboración y el bienestar emocional de los alumnos.

Palabras clave: Educación física. Intervención asistida con animales. Educación asistida con animales.

Fundamentación teórica.

La educación asistida con animales (EAA) es una metodología innovadora que integra la presencia de animales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la educación física, esta técnica puede ofrecer numerosos beneficios, como mejorar la motivación fomentar habilidades sociales y emocionales en los alumnos (Parra Araiz, 2016).

Desde hace varias décadas, los investigadores han estado explorando la importancia del vínculo entre humanos y animales. Estos estudios han reconocido que la interacción entre las personas y los animales ofrece beneficios físicos, psicológicos y fisiológicos significativos para el bienestar humano. Esta relación puede manifestarse de diversas maneras, como a través de animales de compañía, como las mascotas, o mediante la terapia asistida con animales. Estas Intervenciones Asistidas con Animales son cada vez más solicitadas por sectores como la educación, la sanidad, entre otros (Alvarez Cejudo, 2019).

La publicación del libro “Psicoterapia infantil asistida con animales” (Levinson, 1969) se considera el punto de inflexión en el desarrollo de programas de Intervención asistida con animales (IAA), denominada específicamente Terapia asistida con animales (TAA). La TAA se utiliza en diferentes colectivos, como niños con TEA, jóvenes en situación de riesgo de

exclusión social, ancianos con de-mencia, personas con alteraciones neuropsicológicas, con trastornos psiquiátricos, como esquizofrenia, y con discapacidad física, entre otros.

En los diferentes estudios realizados, se aprecia una mejoría en el funcionamiento social-interpersonal, así como en la ejecución de las actividades de la vida diaria y el bienestar general (Ortiz Landero y González, 2012).

Actualmente existen diferentes clasificaciones (Kruger y Serpell, 2010). Así, por ejemplo, la IAHAIO establece dos categorías: por una parte, la intervención asistida con animales

(IAA) que incluyen la terapia (TAA) y la educación (EAA) asistida con animales; y por otra parte, las actividades asistidas con animales (AAA). De manera más ajustada a la realidad española, el CTAC define tres tipos de intervenciones: Terapia (TAA), Actividades (AAA) y Educación (EAA); siendo esta clasificación la adoptada en esta propuesta didáctica.

En nuestro caso se trata de una Educación Asistida con Animales (EAA), ya que se trata de una intervención orientada a unos objetivos concretos, planificada y estructurada. Está dirigida y/o impartida por profesionales en el campo de la educación. Las actividades están centradas en objetivos académicos, habilidades sociales y/o cognitivas. El proceso del alumno es medido y documentado.

Para llevar cabo esta propuesta didáctica tendré en cuenta el siguiente marco legal: **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)**: Esta ley modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y establece medidas para garantizar una educación inclusiva y de calidad, adaptada a las necesidades de cada alumno. **Decreto 155/2022, de 15 de septiembre**: Este decreto establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Se centra en asegurar una formación integral y adaptada a las particularidades de la región y la **Orden 8/2021, de 8 de septiembre** que desarrolla el **Decreto 229/2011, de 7 de diciembre**, que regula la atención a la diversidad del alumnado en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. Esta orden proporciona directrices específicas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan acceder a una educación de calidad y equitativa.

En referencia a nuestra propuesta didáctica, la IAHAIO (2013) marca unas directrices para el bienestar humano y el animal y señala que deben existir medidas de seguridad para los usuarios. Los profesionales deben reducir al máximo el riesgo para los usuarios que participan en IAA. Esta intervención debe llevarse a cabo con animales sanos y que disfruten realizando la actividad. Los profesionales son los responsables del bienestar del animal con el que trabajan, teniendo en cuenta que son seres vivos y no simples instrumentos de trabajo. Por el momento, en España no existe ninguna legislación a nivel nacional que regule la TAA.

Es importante tener en cuenta, que el concepto de perro de asistencia es distinto al de perro de terapia. Es por ello, que según explica Calahorra (2018) muchas asociaciones que trabajan con terapias están demandando su regulación debido a la escasa legislación existente hasta el momento, lo que dificulta y distorsiona el trabajo de los profesionales.

En nuestra propuesta didáctica, se llevará a cabo con los profesionales de Terapia Con.tacto. Esta empresa lo forma un equipo multidisciplinar de profesionales de distintas áreas de la salud y la educación, que introduce nuevos métodos que ayudan a alcanzar los objetivos de una manera más rápida y eficaz, garantizando la intervención a todos los niveles en un mismo centro para favorecer también la comodidad de los familiares y usuarios a la hora de los desplazamientos. Esta empresa de IAA tiene su domicilio social en la ciudad de Vigo (Pontevedra). Los técnicos de IAA son de la empresa y el EAA en este caso seré yo (formación universitaria para poder llevarla a cabo).

Propuesta Didáctica

Justificación

Esta propuesta educativa tiene por objeto, por un lado, su diseño y por otro, hacer extensivo a la comunidad educativa, una unidad didáctica con Actividades Asistidas para la asignatura de educación física de 1º de primaria de un colegio en la ciudad de Pontevedra (Galicia) de primaria con un total de 25 alumnos de 7 y 8 años. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos y se lleva a cabo en la pista polideportiva exterior del centro educativo.

Objetivos

 Fomentar el desarrollo físico y motor de los alumnos

 Promover la responsabilidad y el cuidado hacia los animales.

 Desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Metodología

Las Actividades Asistidas con Animales constituyen una forma de educación no formal, guiada por expertos en educación (en este caso, por mí) junto con técnicos especializados en IAA (Técnicos de terapia Con. Tacto) que colaboran con el perro, desempeñando un papel educativo complementario, y no sustitutivo, dentro de los centros educativos. Su objetivo es reforzar y apoyar diversas actividades educativas que se desarrollen en el aula.

La metodología que se implementará en este taller será participativa, activa, reflexiva, lúdica y motivadora, llevándose a cabo de manera grupal, ya que, como todos sabemos, el ser humano es un ser social y las interacciones con los demás enriquecen su experiencia y lo hacen más comunicativo. Es esencial que los miembros de los grupos se conozcan y se respeten, dialoguen y practiquen la escucha activa entre ellos, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

Las sesiones grupales permiten desarrollar las habilidades necesarias para relacionarse con sus compañeros, facilitan la expresión verbal y no verbal, fomentan la escucha activa, el sentido crítico y contribuyen a la consecución de los objetivos propuestos. Además, será ventajoso tanto para el programa como para los estudiantes que esta actividad se integre dentro del Plan de Acción Tutorial del centro educativo. Por otro lado, es crucial que los profesionales involucrados en el proyecto mantengan una actitud positiva en todo momento y se aseguren de que los materiales utilizados sean apropiados, así como de que el espacio designado para llevar a cabo las sesiones resulte agradable. Igualmente, deben prestar atención a que la temperatura sea confortable tanto para las personas como para los animales.

Temporalización

Las cuatro sesiones que se han establecido serán grupales con una duración de 50 minutos cada una con 20 alumnos. En ellas, se proponen realizar diferentes actividades. La sesión se llevará a cabo en el mes de mayo. La estructura de la sesión es de 15 minutos el calentamiento, otros 20 minutos la parte principal y 5 minutos la vuelta a la calma. Los 10 minutos restantes son aquellos que dedicaremos a la explicación de cada actividad, poner al alumnado en el lugar correcto y otras situaciones que puedan surgir.

Evaluación

Para realizar la evaluación de esta propuesta didáctica se tuvo en cuenta la Orden de 26 de mayo de 2023 de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades de la Xunta de Galicia desarrolla el Decreto 155/2022, que establece la organización y el currículo de la educación primaria en Galicia, incluyendo la evaluación en esta etapa educativa. En cuanto a las habilidades motrices básicas para primero de primaria, y en concreto para esta

propuesta didáctica se evalúan aspectos como la locomoción, manipulación, lanzamiento y estabilidad.

Por otro lado, la empresa Con.tacto, entrega unos cuestionarios de satisfacción al finalizar el taller a todas las personas que intervienen en el programa: profesorado, alumnado, expertos y técnicos en IAA

Criterios evaluación

- Participación activa: grado de involucramiento en las actividades físicas.
- Trabajo en equipo: capacidad de colaborar con compañeros y con los perros.
- Seguridad y cuidado: demostrar conocimientos sobre el manejo seguro de los perros.
- Criterios propios de la asignatura relacionados con las habilidades motrices básicas que aseguren un desarrollo adecuado y progresivo en sus capacidades físicas.

Competencias clave

 Competencia en el conocimiento y la interacción social: trabajar en equipo y entender la importancia del cuidado de los animales.

 Competencia en el desarrollo personal, social y de aprender a aprender: aprender a manejar y cuidar a los perros, desarrollando responsabilidad y empatía.

Perfil de Salida

Alumnos con habilidades físicas mejoradas: capaces de realizar actividades físicas básicas con confianza.

Alumnos responsables y empáticos: que comprenden la importancia del cuidado y manejo adecuado de los animales.

Alumnos con habilidades sociales y de trabajo en equipo: que pueden colaborar eficazmente con sus compañeros y con los perros

Sesión 1: Introducción a la Asistencia Canina

Calentamiento

Presentación de los perros. En todas las sesiones nos pondremos en un círculo grande y cada alumno será olfateado por el perro. Posteriormente, nos dividiremos en grupos de 5 por cada perro y dejaremos que cada perro establezca conexión con cada participante del grupo.

Paseo socialización. Se utilizarán 4 perros en la sesión, por lo que utilizaremos 1 perro por cada 5 alumnos. Cada grupo de alumnos pasearán al perro despacio por el espacio de clase para tomar confianza y establecer vínculo. En este paseo de socialización los alumnos tendrán premios (salchichas) para darle a los perros.

Parte Principal

Carrera de Relevos: Equipos de 5 alumnos y perros corren a través de obstáculos sencillos. Se desplazarán una distancia de 20 metros (10 de ida y 10 de vuelta). Entre cada serie de 5 salidas (100 metros), estaremos 180 minutos descansando para no dañar las articulaciones de los perros. Le daremos de beber al perro al finalizar cada serie.

Vuelta a la Calma

Juego de Simon Dice: Adaptado para incluir a los perros, ayudando a los estudiantes y perros a relajarse.

Masajes para Perros: Los niños aprenden técnicas básicas de masaje para perros.

Sesión 2. Trabajo en Equipo con Perros

Calentamiento

Presentación de los perros. En la sesión de hoy trabajaremos cuatro perros. Al igual que en la anterior, nos pondremos en un círculo grande y cada alumno será olfateado por el perro. Los perros siempre serán los mismos por cada grupo a no ser que exista algún problema significativo en el binomio perro-guía.

Juego de la Silla Musical: Adaptado para incluir a los perros. Cuando la música se detiene, cada niño debe intentar sentarse en una silla. Los perros pueden pararse junto a sus compañeros humanos o sentarse en el suelo junto a ellos. Los perros correrán junto con los niños, pero el TAA deberá decir la orden “quieto” para que se detenga.

Parte Principal

Circuito de Agilidad: Completar un circuito con diferentes obstáculos, como túneles y rampas. Este circuito lo harán los alumnos y también los perros.

Vuelta a la Calma

Estiramientos Suaves: Estiramientos relajantes para los niños y los perros.

Sesión de Reflexión: Compartir experiencias y aprendizajes sobre el trabajo en equipo.

Sesión 3. Desarrollo de Habilidades de Liderazgo

Calentamiento

Presentación de los perros. En la sesión de hoy trabajaremos con cuatro perros, al igual que en la anterior, nos pondremos en un círculo grande y cada alumno será olfateado por el perro. Trabajaremos con un perro con cada grupo de 5 alumnos,

Juego del Espejo: Los niños imitan los movimientos de los perros.

Parte Principal

Sesión de Obediencia: Enseñar a los niños comandos básicos como "sentado" y "quieto" y “dame”.

Lanzamiento de objetos: los alumnos lanzarán diferentes objetos de diferentes tamaños, cuerdas, pelotas, frisbee y los perros deben cogerlo, dárselo al alumno a la orden de “dame”.

Vuelta a la Calma

Yoga con perros: Los alumnos y los perros estarán en colchonetas y el técnico indicará las posiciones que deben realizar los alumnos y los perros.

Sesión 4. Conclusión y celebración

Calentamiento

Presentación de los perros: Una vez más en gran grupo, en círculo, dejaremos que los perros nos olfateen y volveremos a establecer el vínculo con los perros.

Parte Principal

Circuito agility con pelota: Los niños guiarán a los perros alrededor de los conos, saltando pequeños obstáculos y pasando por túneles. Una vez hecho el recorrido los perros le darán la pelota a alumno y volveremos a empezar.

Presentación de Certificados: Reconocimiento del esfuerzo y participación de los estudiantes.

Vuelta a la Calma

Cierre y Despedida: Reflexión final sobre la experiencia y despedida de los perros. Cada alumno le dará un premio a cada perro y se despedirá de ellos con una caricia. Finalizaremos con una foto de familia.

Limitaciones

La implementación de proyectos donde interviene un animal no es una tarea fácil, puesto que no podemos encontrar con algunos inconvenientes:

Familias que no quieren que sus hijos tengan contacto con un animal o que desconfíen de los expertos y crean que el perro puede transmitir alguna enfermedad o causar daño a sus hijos.

Coste económico elevado de contratación, la cual debe estar

La empresa Con.tacto, debe realizar los controles veterinarios y pruebas pertinentes para ser perros de terapia.

Resultados

La relación entre los animales y los seres humanos ha sido constante a lo largo de la historia. En las últimas décadas, esta relación ha evolucionado hacia nuevas facetas que han planteado diversas facetas, entre ellas el ámbito educativo. La Educación Asistidas con Animales se ha convertido en un modelo de intervención que, desde hace unos años, se contempla como algo novedoso y con muchas posibilidades, especialmente en el ámbito de la educación. Se ha comprobado que los perros de terapia facilitan la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades entre los alumnos, quienes cada vez muestran menos interés en asistir a los centros educativos. Cualquier elemento novedoso que haga el aprendizaje más atractivo puede influir de manera muy positiva para que este sea significativo, enriquecedor y motivador. Sin duda, somos conscientes de que aún queda un largo camino por recorrer para descubrir muchos de los beneficios que estas actividades pueden aportar en el campo de la educación. En conclusión, la introducción de las AAA en un centro educativo ordinario como herramienta metodológica novedosa puede ofrecer a los alumnos nuevas interacciones con sus compañeros, profesores y demás personas, logrando así que se genere un ambiente sano y de respeto hacia los animales.

Bibliografía

1. Álvarez-Cejudo, G. (2019). Beneficios de la intervención asistida con animales en el aula. Papeles salmantinos de educación, (23), 167-202.
2. Kruger, K. A., y Serpell, J. A. (2010. Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. En A. H. Fine (Ed.) Handbook on animal-assisted
    a. therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice (pp. 33–48).London:Academic.

3. Levinson, B. M. (1969). Pet-Oriented Child Psychotherapy. Sprinfield, Illinois: Charles C. Thomas. (Traducción castellana: Psicoterapia infantil asistida por animales. Barcelona: Fundación Purina.
4. Ortiz, X., Landero, R. y González, M. Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes. Summa psicológica, 2012, 9(2), 25-32.
5. Parra Araiz, S. (2016). Terapia y educación asistida con animales para colectivos infantiles en riesgo o con necesidades educativas especiales. Universidad de Granada.
6. Decreto 155/2022, de 15 de septiembre: Este decreto establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Se centra en asegurar una formación integral y adaptada a las particularidades de la región
7. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE): Esta ley modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y establece medidas para garantizar una educación inclusiva y de calidad, adaptada a las necesidades de cada alumno.
8. Orden 8/2021, de 8 de septiembre: Esta orden desarrolla el Decreto 155/2022 y regula aspectos específicos del currículo y la evaluación en la educación primaria en Galicia
9. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España

Implementación de un programa de entrenamiento conversacional en teoría de la mente en tercer curso de educación primaria

Implementation of a conversational training program on theory of mind in third-grade children

Ángela Victoria Hoyo Ramiro[1]
[1]Universidad Isabel I

Autor de correspondencia: Ángela Victoria Hoyo Ramiro. E-mail: angela.hoyo.ramiro@gmail.com; angelavictoria.hoyo@ui1.es

Palabras clave: teoría de la mente, entrenamiento cognitivo, infancia media.

Fundamentación

La teoría de la mente fue definida por Premack y Woodruff (1978) como la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás. La teoría de la mente es una habilidad fundamental para el ajuste socioemocional en la infancia, pues contribuye a la competencia social y al rendimiento académico (Lecce et al., 2017). Esto justifica la importancia y la necesidad de promoverla. El desarrollo de las habilidades de teoría de la mente se extiende a lo largo de la infancia (Osterhaus y Koerber, 2021). En torno a la infancia media (y, especialmente, entre los 8 y los 10 años) se comienzan a comprender los estados mentales complejos (como, por ejemplo, el uso de la ironía y de la mentira piadosa). Además, en esta etapa evolutiva se desarrolla la comprensión de la falsa creencia de segundo orden (es decir, el entendimiento de que las personas pueden tener creencias equivocadas sobre los pensamientos y los sentimientos de los demás).

Si bien se reconoce un desarrollo normativo en estas habilidades, se ha encontrado igualmente una gran variabilidad en las habilidades de teoría de la mente que presentan los niños. Las diferencias individuales en estas habilidades ponen de manifiesto que los niños pueden beneficiarse de una intervención enfocada a su estimulación. En este sentido, existen antecedentes de investigaciones que han desarrollado programas de entrenamiento conversacional en teoría de la mente (p. ej., Lecce et al., 2014). A partir del programa de Lecce et al. (2014), la autora de esta experiencia didáctica elaboró un programa de entrenamiento conversacional en teoría de la mente adaptado a población infantil española. Este programa y sus resultados se encuentran publicados en su tesis doctoral (Hoyo, 2020). La experiencia didáctica que se expone ha implicado la implementación de una versión abreviada de este programa de entrenamiento conversacional en teoría de la mente. Esta experiencia se ha llevado a cabo durante las prácticas externas de la especialidad de Orientación educativa, cursadas por la autora, en un centro educativo concertado. Esta experiencia didáctica ha constituido un medio para contribuir al logro del objetivo de la promoción del desarrollo integral del alumnado, contemplado en el Plan de Acción Tutorial del centro.

Objetivo

El objetivo general de esta experiencia didáctica fue el de mejorar las habilidades de teoría de la mente del alumnado de tercer curso de Educación Primaria.

Propuesta

El programa se ha llevado a cabo entre el 4 y el 12 de noviembre, según se detalla en el cronograma (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Cronograma del programa de entrenamiento conversacional en teoría de la mente

	Noviembre de 2024								
Sesión/Día	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E. Pre									
2 Entr 1									
3 Entr 2									
4 Entr 3									
5 Entr 4									
6 E. Post									

Nota. E. Pre: Evaluación previa; Entr 1: Sesión 1 del entrenamiento; Entr 2: Sesión 2 del entrenamiento; Entr 3: Sesión 3 del entrenamiento; Entr 4: Sesión 4 del entrenamiento; E. Post: Evaluación posterior. Fuente: elaboración propia.

La intervención incluyó sesiones de evaluación grupales, realizadas antes y después del programa, y de una media hora de duración cada una. En cada sesión de evaluación se utilizaron cuatro historias (las cuales consistían en versiones paralelas de las historias utilizadas durante el programa). Se ha seguido el siguiente procedimiento: el evaluador leía en voz alta cada historia, al tiempo que la iba siguiendo cada alumno en su hoja. A continuación, se les leía cada pregunta en voz alta y la iban respondiendo. Se dejaba entre tres y cinco minutos para que respondieran a cada pregunta. El evaluador avisaba de que no pasaran de página hasta que se les indicara, e iba pasando por las mesas para supervisar que estaban respondiendo y para facilitar apoyo si era necesario. El entrenamiento conversacional en teoría de la mente constó de 4 sesiones. En cada sesión se trabajó con una historia relacionada con uno de los siguientes estados mentales: malentendido, metedura de pata, regulación emocional y emociones ambivalentes.

Resultados

Participaron 46 alumnos, pertenecientes a las dos líneas del Tercer curso de Educación Primaria. La efectividad de la intervención se valoró a través de la comparación de las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en las sesiones de evaluación previa y posterior al programa. Dado que 2 alumnos no participaron en la evaluación previa, el número válido de datos fue $n = 44$. Los resultados mostraron un incremento de la puntuación media total. La puntuación media en la evaluación previa fue de 6,98 puntos, mientras que en la evaluación posterior fue de 10,82 puntos. La diferencia entre las puntuaciones medias totales previa y posterior al programa fue, por tanto, de 3,84 puntos. Se comprobó si este incremento era estadísticamente significativo mediante la prueba t para muestras relacionadas. Los resultados fueron estadísticamente significativos, $t(43) = 12{,}89$, $p < 0{,}001$.

A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que el alumnado ha mejorado su entendimiento sobre: las falsas creencias de segundo orden; los estados mentales implicados en situaciones de malentendido y metedura de pata; y la modificabilidad de los estados mentales (pensamientos y sentimientos) por medio de diversas estrategias. Estos hallazgos proporcionan apoyo adicional a la efectividad del programa de entrenamiento conversacional en teoría de la mente, el cual se muestra beneficioso incluso tratándose de una versión abreviada.

Agradecimientos

Se agradece la colaboración, los recursos y las facilidades proporcionadas por el Departamento de orientación y el equipo docente del Colegio Círculo Católico de Burgos, centro educativo donde se ha realizado esta experiencia didáctica en el marco de las prácticas externas cursadas. ¡Gracias, de corazón, por la experiencia de aprendizaje humana y profesional que me habéis aportado!

Referencias bibliográficas

1. Hoyo, Á. (2020). *Development of executive function and social cognition and its relation with prejudice toward minority groups* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/64583
2. Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal of Experimental Child Psychology*, *126*, 52-67. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002
3. Lecce, S., Pagnin, A., Banerjee, R., & Caputi, M. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, *44*, 85-97. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.010
4. Osterhaus, C., & Koerber, S. (2021). The development of advanced theory of mind in middle childhood: A longitudinal study from age 5 to 10 years. *Child Development*, *92*(5), 1872-1888. https://doi.org/10.1111/cdev.13627
5. Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does a chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *1*(4), 515-526. https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512

La animación a la lectura en Secundaria a través de la novela musical

Reading encouragement at secondary school through musical novel

María Ángeles Alonso Fernández
Catedrática de educación Secundaria. Especialidad: Música
IES Pando, Oviedo, Asturias, España
Autor de correspondencia: María Ángeles Alonso Fernández
angelesaf@educastur.org

Fundamentación

La etapa adolescente suele ser un momento complicado en la vida de los jóvenes, un período en el que buscan su propia identidad a través de nuevas relaciones, nuevos gustos y nuevas experiencias. A veces se desmarcan del entorno de su infancia y abandonan hábitos tan positivos como el de la lectura, que tanto disfrutaban de niños. También buscan su propia identificación a través de la Música, intentando marcar distancias entre sus gustos y los de sus progenitores. La música de nuestra juventud nos identifica. Esto es algo que nos ha pasado a todos.

Después de bastantes años trabajando en Secundaria me percaté de que los jóvenes eran mucho más receptivos a los contenidos de la materia si se les hablaba de la música que refleja su propia generación, y de que los textos novelados donde se hacen referencias expresas a determinados aspectos de la música les llegaban de manera mucho más eficiente para mi trabajo.

Objetivo.

Animada además por el PLEI (Plan de Lectura de Investigación), y, tras hablarlo con la encargada de este proyecto en los Centros, se me ocurrió entonces fomentar la animación a la lectura a través del aula de Música, y por eso propongo esta experiencia didáctica en la que los alumnos de secundaria no abandonan el maravilloso hábito de leer (cosa, como he dicho, bastante frecuente en la adolescencia) porque sus referentes literarios se juntan, por así decirlo, con sus referentes musicales.

Los alumnos tienen edades comprendidas entre los 12 a 16 o 17 años de edad, y cursan 1º, 2º y 4º de ESO, que son los niveles en los que aquí, en Asturias, tenemos la asignatura.

Mi objetivo es, pues, que los adolescentes sigan leyendo desde mi aula de música, en este caso con novelas de temática musical.

Propuesta.

Propuse la lectura, descripción, votación y comentario de algunas novelas interesantes, como las siguientes:

Alta Fidelidad, de Nick Hornby: el encargado de una tienda de discos en Londres, gran amante y conocedor del rock, hace un repaso de su vida y de sus relaciones.

Si decido quedarme, de Gayle Forman: una adolescente, joven promesa del violonchelo, sufre un accidente de tráfico y ve la realidad como si su cuerpo se separara de ella. Esta novela se ofrece también como posible lectura en la Sección Bilingüe de Inglés.

El síndrome de Mozart, de Gonzalo Moure (Premio Gran Angular 2003). Un chico, joven habitante de una aldea del Norte de España, vive con este síndrome que afecta a algunas regiones del cerebro.

Café Jazz el destripador, de Luis Artigue: es una versión novelada de la vida de Miles Davis, el genial trompetista de jazz.

Battle, de Maja Lunde: es la historia de una adolescente, estudiante de danza, que ve cómo su vida cambia y ha de trasladarse de barrio a otro más humilde.

Las dos muertes de Mozart, de Joseph Gelinek: es una novela de misterio donde se investigan unos asesinatos y de paso nos informan sobre algunos aspectos de la vida de Mozart.
Pollo con ciruelas, de Marjane Satrapi: esta es una novela gráfica de la autora iraní, recientemente galardonada con el Premio Princesa de Asturias, donde un músico decide dejarse morir. A pesar de lo triste que parece el asunto, la novela es brillante y muy bonita.
Your lie in April: introduje un manga de un amor adolescente con una violinista que interpreta magistralmente la Sonata Kreutzer de Beethoven.
En este contexto hay que añadir que la temática de las novelas no es solamente de rock o pop, sino que, al leer, los jóvenes aprenden sobre determinados aspectos de la música que hemos dado en llamar "clásica" y que a ellos a veces les provoca un rechazo, sobre todo porque los protagonistas de estas novelas suelen ser jóvenes como ellos. Además, formatos como el manga o la novela gráfica, tan en boga hoy en día, ofrecen lecturas especialmente atractivas a los alumnos.
Comenté estas novelas y otras tanto en el Blog del Departamento (www.musicapando.blogspot.es) como en mi Instagram (@musicaypalabras_) y ellos leyeron fragmentos de las obras, propuestos por mí, pero también votaron las que más les gustaban o las que más les hubiera gustado que yo, o ellos, leyéramos. Los más pequeños votaron a través del papel, o por teams, porque no pueden hacer uso de las redes sociales. Algunos alumnos, además, hicieron exposiciones orales sobre un libro o sobre algún aspecto de los libros propuestos, para su difusión entre los compañeros.
Algunos libros estuvieron disponibles en la Biblioteca del Instituto, o en diversas bibliotecas Públicas de nuestra ciudad, y otros les fueron prestados por mí para su lectura.
En las votaciones explicaron por qué hubieran elegido una u otra novela, basándose en la descripción que yo les hice.
Todas las novelas y muchas más que están comentadas en el blog del Departamento y en mi Instagram fueron expuestas en clase en el Día del Libro, y los alumnos pudieron valorarlas en su justa medida, tocando las novelas (esto es importante), mirando la contraportada, comparando los argumentos, disfrutando, en definitiva, de la experiencia previa y también posterior a la lectura.

Resultados.
Han sido muy positivos, tanto los alumnos como yo estamos contentos y ellos han descubierto un mundo de lecturas que desconocían. Especial mención merecen aquellos que, no estando habituados a la lectura, manifestaron un deseo de comenzar con esta sana costumbre.
Me parecieron muy interesantes algunos comentarios que ellos mismos hicieron sobre determinados libros: "pensaba que iba a ser un rollo porque hablaba de música clásica, pero estuvo bien", por ejemplo, o "creo que a partir de ahora me voy a aficionar al jazz".
Hay que destacar que los alumnos de 4º manifestaron una opinión favorable y a veces gran interés en esta propuesta, y eso hasta cierto punto es lógico, puesto que la Música en este nivel es opcional, pero es importante mencionar la ilusión y el empuje con que los pequeños (1º ESO) aceptaron l propuesta y su desarrollo.

Acercamiento a la novela *Seda* desde la IA

Approach to the novel Seda from the AI

1º autor: Ana María Alonso Fernández
IES Pérez de Ayala (Oviedo)

Autor de correspondencia: Ana María Alonso Fernández
anamafe@educastur.org

Palabras clave: herramientas, IA, literatura

Fundamentación

El propósito de esta comunicación es plantear una serie de actividades empleando la Inteligencia Artificial en la asignatura de Literatura Universal, optativa en 1º de Bachiller. Se pretende utilizar de manera eficiente herramientas aprovechando su potencial. En concreto trabajaremos el libro *Seda* de Alessandro Baricco y las herramientas *Canva* y *Magic School* para crear actividades de diversa índole y también imágenes.

En el documento de la UNESCO (2023) sobre la IA se subraya que ésta tiene la capacidad de transformar la educación, aunque requiere un enfoque responsable, destacando la importancia de la intervención humana en todas las fases de su implementación.

Objetivo

Se pretende que los estudiantes analicen el libro *Seda* de Alejandro Baricco utilizando herramientas de la IA. Como objetivos específicos de la materia seleccionamos los siguientes: leer e interpretar textos de Literatura Universal con una perspectiva crítica; resumir artículos académicos sobre un libro; extraer la idea esencial del libro para elegir la ilustración apropiada; interpretar el texto y extraer el tema central (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre).

Los saberes básicos relacionados con la programación son: participación en conversaciones literarias y en intercambios de recomendaciones lectoras en contextos presencial y digital; utilización autónoma y frecuente de bibliotecas; Acceso a otras experiencias culturales; expresión argumentada de los gustos lectores personales; diversificación del corpus leído.

Además, la competencia específica que se desarrolla es la de participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental para desarrollar el pensamiento crítico.

Propuesta

En primer lugar se presentan al alumnado los aspectos básicos para el uso responsable y eficiente de la IA en el aula. También se explican las pautas para usar las herramientas elegidas, se indica cómo crear un "prompt" que genere un resultado adecuado y las medidas consideradas sobre el uso responsable de la IA.

El desarrollo de la propuesta es la siguiente: se presentan al alumnado las herramientas para realizar la secuencia de actividades, advirtiendo de la necesidad de leer primero el libro de *Seda* y la importancia de considerar dichas herramientas como un medio y no un fin en sí mismas.

Además, se advierte de que a veces las respuestas contienen errores, por lo que es necesario leer bien el texto previamente para contrastar el resultado de la búsqueda.

Se ponen ejemplos de cómo afinar la búsqueda mediante "prompts" adecuados, indicando el nivel, número de palabras, el estilo literario, etc.
Además, aunque las imágenes generadas no tienen licencia, se insiste en la necesidad de referenciar la imagen resultante, indicando el programa utilizado para hacerlo.

Resultados

Las actividades creadas mediante herramientas de IA han permitido reelaborar la lectura del libro de *Seda* de manera personal y crítico. Los productos finales (imágenes y textos escritos) capacitan a los estudiantes para realizar una interpretación del libro de *Seda.*

En definitiva, y como se subraya Kai-Fu Lee (2019), la escuela necesita ser reinventada mediante nuevas herramientas como las de la IA, permitiendo hacer un uso eficiente de los recursos de manera crítica.

El trabajo ha permitido que la docente dedique más tiempo y atención a los estudiantes, al trabajo colaborativo, al desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas o a la adaptación a cada estudiante (Kai-Fu Lee, 20219).

Algunos de los resultados se recogen en esta entrada del portafolio digital:

https://lenguayliteraturacontic.blogspot.com/2024/03/inteligencia-artificial.html

Referencias bibliográficas

1. Aprendemos Juntos 2030. (2019, 4 de octubre). *V. Completa. Las claves educativas en la era de la inteligencia artificial. Kai-Fu Lee, experto IA* [Video]
2. https://www.youtube.com/watch?v=18QBF0LifbY
3. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3
4. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227

Los socios y las socias de la comunicación: Una vía para facilitar la inclusión educativa del alumnado con trastornos graves de la comunicación en las aulas.

Communication partners: A pathway to facilitate the educational inclusion of students with severe communication disorders in the classroom.

Beatriz López González[12]; Manuel Lage Cobas[1]
[1] Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional. Xunta de Galicia. España.
[2] UNED. España.

Autor de correspondencia: Beatriz López González bealopez@a-coruna.uned.es

Palabras clave: Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), Tecnologías de la Información, Comunicación y Relación (TRIC), comunicadores dinámicos, alumnado con trastornos graves de comunicación, inclusión educativa.

Fundamentación: Los comunicadores dinámicos son instrumentos que facilitan la transmisión del lenguaje a través de pictogramas, texto o de manera combinada. Estas herramientas proporcionan una amplia gama de alternativas que permiten ser adaptadas a todos los niveles, logrando ser ilimitados y generando una comunicación de alta calidad. Cuando se utilizan, usualmente se emplea un software (alta tecnología), aunque también es posible imprimir lo que se requiera y hacer su uso en papel. A esto último le llamaríamos comunicadores en baja tecnología. Según Cummings (2017), los comunicadores dinámicos juegan un rol fundamental en mejorar la autonomía y competencia comunicativa de personas con trastornos de la comunicación al ofrecer interfaces interactivas que adaptan mensajes y opciones de acuerdo con el contexto y las necesidades individuales. La meta de los comunicadores dinámicos es que los usuarios que lo requieran puedan cultivar la intención de comunicación y el lenguaje, posibilitando una interacción exitosa con todos los individuos, consiguiendo de este modo cubrir todas las funciones del lenguaje natural.

Beukelman y Light (2020) examinan cómo los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) dinámicos, como los dispositivos de comunicación basados en tecnología, han facilitado la inclusión y comunicación de individuos con discapacidades graves de la comunicación, permitiéndoles participar de forma más activa en entornos educativos y sociales. Por ello, resultan ser una opción interesante para aquellos individuos que no emplean el lenguaje oral para comunicarse. Sin embargo, para su implementación es necesario el compromiso y la colaboración de diferentes agentes educativos. Según Gómez-Taibo (2020) uno de los preceptos de las buenas prácticas en el ámbito de la CAA es la necesidad de realizar un esfuerzo colaborativo para prestar servicios con la participación de la familia, de los profesionales y de los paraprofesionales. Es preciso trabajar con ellos haciéndolos conscientes de que el comunicador es la voz del niño o niña y que debe acompañarle en todos los ámbitos de su vida. Pero además, el alumnado que se está iniciando en el empleo de los comunicadores dinámicos necesita que sus compañeros y compañeras de comunicación complementen las diferentes técnicas de intervención en entornos naturales como por ejemplo, aulas, recreos,

actividades extraescolares, parques... Warren y Brady (2021) destacan que la capacidad de los socios de comunicación para responder de manera efectiva a las señales de comunicación de los niños contribuye significativamente al aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas en niños con trastornos graves de comunicación. Por ello, hacen falta estrategias para incluir a todos los estudiantes haciéndoles partícipes en este proceso al tiempo que se introduce en la comunidad educativa. Estudios como los de Binger y Kent-Walsh (2021) resaltan la efectividad de entrenar a socios comunicativos, para mejorar la interacción con niños que usan sistemas de comunicación alternativos. Es importante referir los numerosos beneficios, tanto generales como específicos, de la implementación del comunicador que enumeramos a continuación: Un incremento significativo de la capacidad expresiva, también se incrementa el lenguaje comprensivo y el registro de funciones comunicativas, permite el aumento del conocimiento y el uso de símbolos visuales, reduce la frustración del usuario al no poder comunicar sus necesidades o no ser comprendido, favorece la interacción social gracias al incremento del vocabulario, reduce en un gran número de casos los desafíos conductuales, como los comportamientos desafiantes, que en muchos casos se deben a la falta de comprensión. Para lograr con éxito todo lo anterior descrito, respecto al comunicador dinámico y lenguaje asistido se precisa constancia, paciencia y evaluaciones periódicas siempre en un contexto natural, real, motivador y significativo.

Objetivos

El objetivo general de esta experiencia es:

Facilitar la introducción del comunicador dinámico en un aula ordinaria para así propiciar la generalización de este sistema con los iguales.

Los objetivos específicos son:

1. Dar a conocer al alumnado las características de los diferentes sistemas de comunicación.

2. Sensibilizar a los compañeras y compañeros del alumnado con trastorno grave de la comunicación en relación con el uso de los comunicadores dinámicos.

3. Introducir la implementación del comunicador en las dinámicas del aula.

Propuesta

El presente trabajo plantea la introducción de una sesión de dinamización de socios y socias de la comunicación en tres aulas diferentes, dos del mismo 1er ciclo de Educación Primaria, pero de diferente nivel, uno de 1º de EP y otro 2º de Primaria en régimen de escolarización combina con un CEE y un tercer alumno que está escolarizado en el 6º curso de EI. El primer alumno mencionado está diagnosticado con TEA, trastorno grave de conducta y ausencia de lenguaje oral o sistema de comunicación, el segundo con TEA, sin trastorno grave de conducta, pero con numerosas hiperreactividades sensoriales (auditiva, olfativa…) y el último se encuentra escolarizado en la etapa de EI con identificado con un Trastorno del Neurodesarrollo con indicadores TEA (según el DSM-5) y con comorbilidad de una gran inquietud motora. Tras una evaluación inicial exhaustiva y pormenorizada realizada por los centros educativos y el gabinete externo al que acuden los tres alumnos con: la Matriz de comunicación (Rowland, 1990/2004), el Cuestionario de Vocabulario para Apoyar en la Selección del Vocabulario para la CAA (Enders y McGowan, 2011), evaluación de las percepciones del alumnado... se procede a la toma de decisiones para el diseño, configuración y edición del comunicador dinámico Proloquo2go. A partir de ese momento se traza un plan de trabajo donde se incluye una primera sesión de sensibilización, acercamiento a sus socios y socias de la comunicación tanto en las aulas ordinarias del CEIP como en la del CEE (relacionado con el alumno de 2º EP con escolarización combinada). Será imprescindible, después de la evaluación inicial del alumnado,

recoger las ideas previas y posteriormente se introducen con una dinámica activa, inclusiva y sobre todo lúdica los conceptos de lo que es la comunicación, que es un comunicador, como funciona y el importante papel que tenemos todos a la hora de modelar.

En el proceso de esta dinámica se emplea un elemento como el cuento con un personaje mágico (robot llamado Pixel) que guiará a los niños y niñas a través del mundo de los diferentes sistemas de comunicación, posteriormente el personaje pierde un objeto importante para él y será el alumnado quien debe ayudarle a encontrarlo haciéndole preguntas a través del comunicador.

A lo largo del primer mes el personaje (Pixel) se quedará en el aula acompañando al alumnado. Cada semana realizará una travesura a la que todos los niños y niñas deben responder modelando en el comunicador las preguntas Q: ¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó? ¿Dónde? ¿Cómo? y ¿Por qué? De esta manera se busca instaurar de un modo natural el empleo del comunicador en el aula por parte de todos. Posteriormente se deja una propuesta al aula de 8 cuentos para trabajar semanalmente con el comunicador vocabulario núcleo: verbos, pronombres personales… los cuales se relacionan directamente con los contenidos de Lengua Castellana y Literatura de 2º de Educación Primaria y el área de lenguaje, comunicación y representación de 6º de Educación Infantil.

Resultados.

Los resultados obtenidos en ambos centros educativos evidencian que la implementación de dinámicas activas, inclusivas y lúdicas tiene un impacto positivo en toda la comunidad educativa. Por un lado, el alumnado involucrado se siente partícipe del proceso interactuando de manera efectiva con sus compañeros que lo utilizan. Por otro lado, los docentes reportan un incremento en su seguridad y en el repertorio de estrategias pedagógicas necesarias para integrar estas herramientas en el aula. Además, las familias perciben que sus hijos con dificultades de comunicación participan plenamente en las dinámicas del aula, lo que favorece su presencia, participación y aprendizaje, a la vez que trabajan contenidos curriculares correspondientes al curso en el que están matriculados.

A pesar de los avances, la introducción de estas metodologías en las aulas continúa siendo un desafío. Sin embargo, deben considerarse como herramientas clave debido a su potencial para promover la inclusión del alumnado, lo que repercute positivamente en la calidad de vida y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

1. Beukelman, D. R., y Light, J. C. (2020). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Paul H. Brookes Publishing.
2. Binger, C., y Kent-Walsh, J. (2021). The importance of partner training for augmentative and alternative communication (AAC) users: Evidence-based practices for communication partners. *Augmentative and Alternative Communication, 37*(3), 167-180. https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1877769
3. Cummings, L. (2017). *The Cambridge Handbook of Communication Disorders*. Cambridge University Press.
4. Enders, L., y McGowan, L. (2011). *Cuestionario de Vocabulario para Apoyar en la Selección del Vocabulario para la CAA* [Cuestionario]. Basado en un cuestionario desarrollado por Janice Light.

5. Gómez-Taibo, M. L. (2020). *Comunicación simbólica: Comunicación aumentativa y alternativa.* (1ª ed.). Ediciones Pirámide.
6. Rowland, C. (1990, 2004). *Matriz de Comunicación* [Instrumento de evaluación]. Communication Matrix.
7. Warren, S. F., y Brady, N. C. (2021). Partner responsivity and its role in augmentative and alternative communication interventions for children with severe disabilities. *AAC: Augmentative and Alternative Communication, 37*(4), 256-268.

Gamificación aplicada al estudio de la Anatomía

Gamification applied to the study of Anatomy

Juan A. Fafián-Labora[1]; María C. Arufe [1]
[1] Grupo de Terapia Celular y Medicina Regenerativa. Dpto. de Fisioterapia, Medicina y Ciencias Biomédicas. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidade da Coruña. INIBIC-CHUAC. CICA -Centro Interdisciplinar de Química e Bioloxía. 15006 A Coruña

Autor de correspondencia: María C. Arufe maria.arufe@udc.es

Palabras clave: Anatomía, juego, aprendizaje.

Introducción

Proponemos un cambio en el modelo educativo tradicionalmente empleado para la docencia de la anatomía humana. La gamificación mejora el desarrollo cognitivo y social. Cognitivo porque se relaciona con la mejora del aprendizaje y en lo social porque esta técnica implica una interrelación constante entre el alumnado, manteniendo la motivación y el interés del estudiante en la materia. La gamificación permite generar un aprendizaje significativo en el alumno, facilitando la interiorización de contenidos e incrementando su motivación y participación en el aula. Se trata de un sistema que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndolo más atractivo.

Objetivos

Conseguir que el alumnado se sienta motivado para asistir a clase y aprender las estructuras anatómicas

Material y métodos

1.Uso del entorno virtual Plataforma Moodle.
Utilizamos la plataforma Moodle para incluir materiales complementarios y actividades que pueda hacer el alumnado, para las cuales se dispone de un determinado periodo de tiempo, transcurrido el cual, se comprueba quién ha realizado las actividades y cuánto tiempo han empleado para terminarlas.
2.Rompecabezas 3D
Se les da cada a cada grupo un rompecabezas 3D (35 piezas) con los diferentes huesos del cráneo para que lo monten en menos de 30 minutos.
3. Vértebras cervicales, torácicas y lumbares (32 piezas). Se le da a cada grupo una serie de vértebras que tienen que ordenar tal como se encuentran en la columna vertebral.
4. Trivial anatómico. El alumnado realizará tarjetas con dibujos de estructuras anatómicas dónde se formulará una pregunta con respecto al dibujo que tendrán que contestar los compañeros.

Resultados esperados

Al finalizar este curso 2024-2025 realizaremos una encuesta anónima al alumnado preguntando por las actividades específicas realizadas en la materia y qué puntúen su nivel de satisfacción en el aprendizaje de esta. También realizaremos un estudio estadístico con las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la materia en su examen final comparándolo con el nivel de asistencia a las clases. Realizaremos un póster con los resultados obtenidos en la próxima convocatoria de EDUCA.

Semillas de cambio

Seeds of change

Adrián Maylin Vigil
Colegio La Milagrosa (La Orotava, Tenerife. España)
Adrián Maylin Vigil adrian.maylin@cevlamilagrosaorotavaesur.es

Palabras clave: Teatro, proyecto, creatividad, representación, comunicación.

Fundamentación.

El teatro ha sido y es una estimulante forma para comunicar ideas, cuestionar realidades y transmitir diversos mensajes a la sociedad. En particular, el teatro callejero ha tenido una gran repercusión a lo largo del tiempo a la hora de representar algunos temas complicados, como aquellos que abarcan el ámbito social o político, permitiendo a las distintas comunidades ciudadanas expresar sus preocupaciones de manera accesible y directa.

En el caso de los niños y las niñas, en especial para los estudiantes de Educación Primaria, el teatro no solo sirve como un medio de expresión artística, sino que también promueve un aprendizaje significativo y genera un espacio de sensibilización ante los problemas sociales que nos rodean.

El contexto educativo (alumnado de 6º) en el que se ha desarrollado esta experiencia didáctica ha resultado clave en el proceso, ya que la mayoría atraviesan una etapa en la que comienzan a desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que les rodea y también sobre lo que ocurre en el mundo en el que viven. Es un momento idóneo para desarrollar en ellos una conciencia social, cívica y ética que los prepare para ser personas responsables y comprometidas, es decir, conseguir una base de madurez de cara a la futura vida adulta.

La creación de obras de teatro sobre distintos problemas sociales escogidos por el alumnado les ha ofrecido la oportunidad de investigar y tratar los temas de manera más profunda y a la vez creativa, desarrollando al mismo tiempo habilidades como la empatía, la cooperación y una mejor expresión corporal y oral.

La idea de hacer el teatro en la calle ha permitido al alumnado salir de la rutina de las actividades ordinarias en el aula, y al mismo tiempo enfrentarse a la vergüenza de actuar para el público de manera espontánea y en un espacio abierto, tratando de hacer que llegue el mensaje de las obras a cualquiera que pase por la calle. Así pues, los problemas sociales representados en las obras —como el bullying, la discriminación, o el maltrato animal— se han presentado de manera abierta y tangible, tratando de captar la antención de los biandantes y estimulando su reflexión y discusión.

Objetivo

El objetivo de esta experiencia didáctica era desarrollar en el alumnado de 6º de primaria una comprensión profunda sobre los problemas sociales actuales a través de la creación y representación de obras de teatro. Por otro lado, también se buscó fomentar la creatividad y la mejora de la expresión oral y corporal desde el punto de vista oratorio y artístico, como también afrontar las dificultades que suelen existir a la hora de hablar y representar en público.

A través de esta experiencia, teníamos la intención de que los estudiantes fueran conscientess de algunos de los problemas que ocupan la sociedad hoy en día y que fueran capaces de desarrollar habilidades socioemocionales y cognitivas que les permitiesen actuar y responder a estos problemas de manera crítica y asertiva.

De manera más específica, buscamos en el alumnado un aumento de sensibilización social, es decir, que adquieran una mayor conciencia sobre las problemáticas sociales que les rodean; fomentar su pensamiento crítico para estimular la reflexión del alumnado y que puedan plantear diferentes soluciones; desarrollar diversas habilidades comunicativas, mejorando su expresión verbal y no verbal; promover el trabajo en equipo para conseguir entre todos una buena obra de teatro y representación de la misma; enfatizar en el desarrollo de competencias básicas, en especial las relacionadas con la comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana, la competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión cultural.

Propuesta

La propuesta pedagógica de este proyecto ha consistido en la creación de obras de teatro (dividida en 3 actos de 3 escenas cada uno) basadas en diferentes problemas sociales de la actualidad, con el pequeño matiz de que el alumnado no sabría el lugar de la representación de dichas obras hasta el mismo día. Mediante un proceso de trabajo colectivo, el alumnado de 6º de primaria investigó, escribió y ensayó por grupos su obra de teatro sobre el problema social escogido.

El proceso de creación se organizó en diferentes fases, las cuales fueron grabadas para la realización de un documental posterior sobre esta experiencia, y así poder ir viendo la evolución del proyecto y también poder captar cualquier tipo de situación que se pudiera dar en los grupos, como desacuerdos, diferencias de opinión, expresión de emociones debido a la sensibilidad de los temas, etc...

Primero, se comenzó con una *lluvia de ideas* de los problemas actuales que ocupan la sociedad. Se apuntaron los diversos temas que iban saliendo y, una vez obtenidos los necesarios, los grupos escogieron la temática que más les interesaba representar.

El siguiente paso fue establecer cómo desarrollar el tema. Cada grupo debatía sobre la escritura del guion, los personajes que aparecerían en la obra, los diálogos, el material que iban a necesitar para complementar la representación, etc... Entre todos se repartieron las tareas y comenzaron a crear la obra.

Una vez que tenían el guion escrito (previa supervisión de los maestros) comenzaron a ensayar los diferentes actos para interiorizar la historia y los personajes de la misma. A su vez, también creaban el material necesario para su puesta en escena, ya que en cada acto necesitaban distintos complementos, tanto para representar a los personajes como para representar el lugar en el que se estaba desarrollando la historia en ese momento.

Después de varias semanas de ensayo, tocó dar la noticia del lugar donde se iban a representar cada obra. Los grupos tenían asignados distintos lugares del pueblo, zonas por las que habitualmente transita bastante gente y con oportunidad para que el alumnado fuera visto y llamase la atención de los viandantes.

Resultado

Se ha podido comprobar que esta experiencia didáctica llevada a cabo nos ha permitido alcanzar diferentes resultados y conclusiones en relación al trabajo y respuesta del alumnado.

Por un lado, hemos podido observar cómo la investigación de los problemas tratados ha supuesto un aumento en la conciencia social por una parte del alumnado, haciéndoles conscientes de lo grave que pueden llegar a ser los actos de determinadas personas.

Desde el punto de vista académico, se ha seguido afianzando y mejorando su capacidad de trabajo en equipo, su expresión oral y escrita y su habilidad para resolver problemas o posibles conflictos.

En relación con la representación de las obras en la calle, la mayoría del alumnado quedó sorprendido por la decisión, y su primera reacción fue reacia a hacerlo, ya que sentían vergüenza de actuar de cara a un público desconocido. Al final, todos dieron un paso hacia delante y pudimos representar las obras en los distintos puntos asignados del pueblo. Era imposible estimar cuánta gente estaría viéndonos, pero conseguimos captar la atención de varias personas, algunas de ellas quedándose a ver la obra de teatro de principio a fin.

En conclusión, esta experiencia didáctica sobre la creación de obras de teatro representadas en la calle ha sido un valioso proceso educativo, con mucho margen de mejora y una forma de involucrar al alumnado para reflexionar y fomentar su compromiso social. También nos ha servido para seguir potenciando aquellos principios clave para la vida, como son la actitud, el esfuerzo y el compromiso.

Prevención de la violencia entre iguales en la primera infancia a través de la lectura

Preventing peer violence in early childhood through reading

María Elisa Larrañaga Rubio
Universidad de Castilla-La Mancha

Autor de correspondencia: María Elisa Larrañaga Rubio
Elisa.larranaga@uclm.es

Justificación

La violencia entre iguales es un problema social y para la salud de los menores con severas consecuencias para su salud y en el entorno educativo (Fry et al., 2018; Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001). Su prevención constituye un gran reto para la sociedad ya que es un problema grave para el desarrollo de un entorno escolar sostenible y de calidad educativa (SDG 4: "Quality Education"), con consecuencias perjudiciales para la salud de los menores victimizados que les impide el desarrollo de un adecuado bienestar (SDG 3: "Good Health and Well-being") (United Nations, 2015). Este hecho marca la relevancia de la intervención desde etapas educativas tempranas.

Diversas investigaciones han demostrado que el inicio de la violencia entre iguales se puede producir en Educación Infantil (Lee et al., 2016; Monks et al., 2011). La investigación previa ha informado que los/as niños/as alrededor de los 30 meses de edad exhiben agresión relacional en sus interacciones con otros menores, lo que se mantiene de manera estable durante al menos dos años (Crick et al. 2006).

En una investigación con 394 niños (184 niñas, 210 niños), de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años ha mostrado la necesidad de potenciar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como el fortalecimiento de las redes de apoyo para fomentar una dinámica social más sana entre los niños en edad preescolar (Navarro et al., 2024).

Durante las últimas décadas este tipo de conductas se han convertido en foco de interés científico y esto se ha debido no solo por las consecuencias negativas asociadas, sino también a que un nivel alto del uso de la agresión, especialmente a una edad temprana, puede ser un factor de riesgo para el ejercicio de otras formas de agresión en etapas evolutivas posteriores.

Como consecuencia, la violencia entre iguales es un fenómeno importante que requiere también mucha atención en los primeros años de escolarización, cuando los niños y las niñas empiezan a interactuar con compañeros y experimentar con diferentes comportamientos sociales. Hemos desarrollado acciones socioeducativas a partir de la lectura de álbumes ilustrados para la prevención de estas conductas violentas en los niños. En los álbumes seleccionados se ha llevado a cabo un el análisis textual y gráfico de los personajes, el desarrollo de la historia y el desenlace. Centrando el análisis atendiendo a la relación con la situación de acoso, las estrategias que utilizan para enfrentarse a la situación y la justificación que lleva a este comportamiento. A partir de este análisis se establecen las actividades para trabajar con los menores, centradas en la narrativa de cada obra.

Objetivo

El objetivo del proyecto es promover un entorno escolar seguro abordando el papel de los factores protectores en la prevención de la violencia entre iguales mediante la implementación de estrategias efectivas enfocadas en la lectura. En este trabajo el objetivo es aplicar y valorar

las actividades propuestas en un álbum ilustrado, tanto el interés por las mismas como la influencia sobre las variables trabajadas.

Propuesta

Hemos trabajado con el álbum *Hoy no juegas* (Pilar Serrano, 2018): Ha llegado una nueva niña a clase, se llama Emma. Emma les quita el desayuno a los niños, decide quién juega en el recreo y también a qué se juega. Después de unos días, Ana y sus amigos deciden ya no hacer caso a Emma y juntarse ellos otra vez. Emma es una mandona y para cambiar las cosas los amigos deben unirse.

Este libro nos permite trabajar sobre: emociones negativas ante la violencia, formas de acoso y apoyo social. Tras leerles el libro poniendo atención en las ilustracciones se proponen estas actividades:

- Formas acoso. En el libro aparecen diferentes formas de acoso, a partir de las ilustraciones se muestran distintas situaciones y los menores deben indicar si la situación es de acoso (con un cartel rojo) o es una situación neutra (cartón verde). La investigación ha señalado que no reconocen todas las situaciones de acoso verbal y no dan importancia al acoso social. El objetivo es trabajar con ellos el reconocimiento de todas las formas de acoso.
- Reconocimiento de emociones. Unir los personajes con la emoción que presentan en la narrativa empleando una actividad de caminos: Emma como el personaje que expresa la emoción del enfado, a Zoe como el personaje que representa la emoción de la alegría y a Ana como el personaje que expresa la emoción de la sorpresa. También hemos creado un juego de memory con algunos personajes para que los menores realicen las parejas debiendo nombrar que emoción siente y porqué, empleando las ilustraciones del álbum en distintas situaciones. El objetivo es que reconozcan que ante el acoso se sienten emociones negativas, que no es divertido.
- Apoyo social. Al final del libro en una ilustración aparecen los compañeros en un banco y luego jugando, mientras que Emma está sola. Se les propone añadir la imagen de Emma al grupo donde todos los niños se están divirtiendo en el patio: pintándola, redondeándola y uniéndola con una flecha, cambiándole la sonrisa y los brazos, recortándola y pegándola…

Resultados

Estas actividades han sido aplicadas en tres centros en las aulas de Educación Infantil. Todos han conseguido identificar las situaciones de violencia, reconocer que es una situación negativa y que es preciso el apoyo social para superar la situación:

- Hacen una buena identificación de las emociones cuando se narra el cuento, sin embargo, les cuesta más al realizar las actividades.
- Sienten empatía por Ana (acosada), sin embargo, cuando Emma (agresora) se muestra arrepentida no la comprenden y no la incluyen en el grupo. Creen que Emma tiene que pagar por lo que hace pero que si se arrepiente hay que darle una oportunidad.
- Reconocen que no hay que meterse con los compañeros y que hay que cuidarse entre ellos.
- Reconocen al otro y hablan de la importancia de defender al compañero. Reconocen la importancia de no apartar a nadie en el grupo.

Para recoger las percepciones de los menores sobre la actividad realizada, se ha realizado una diana de evaluación. La dinámica consiste en que se realiza preguntas de evaluación sobre la actividad que se ha realizado. Después de cada pregunta, los participantes colocan su ficha personalizada en la zona de la diana que mejor refleja su nivel de satisfacción con la actividad. Mientras más cerca del centro de la diana, mayor será la satisfacción expresada. En general todos los participantes se sintieron satisfechos con la propuesta y comprendieron el fin de la actividad.

Referencias

Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(3), 254-268. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.006

Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect, 75*, 6-28. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021

Kochenderfer-Ladd, B.J., & Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Developmental, 72*, 134-151. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270

Lee, S., Smith, P.K., & Monks, C.P. (2016). Participant roles in peer-victimization among young children in South Korea: Peer-, Self-, and Teacher-nominations. *Aggressive Behavior, 42*, 287-298. https://doi.org/10.1002/ab.21623

Monks, C.P., Palermiti, A., Ortega, R. y Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology, 14*, 133-144. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n1.11

Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & Víllora, B. (2024). Preschool aggression and victimization: A Short-Term Longitudinal Analysis of the immediate social environment. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 827-851. https://doi.org/10.2147/PRBM.S453572

United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: la opción de campamento de verano más antigua de España en plena vigencia

The Institución Libre de Enseñanza's country holidays: Spain's oldest summer camp option in full force

Silvia Basanta Camiño[1,2]; José Eugenio Rodríguez Fernández[2]
[1]Fundación Francisco Giner de los Ríos
[2]Universidade de Santiago de Compostela

Autor de correspondencia: Silvia Basanta Camiño, s.basanta@usc.es

Área temática: Metodologías activas

Fundamentación

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) forma parte de la historia de la educación y la cultura en España. Creada en el año 1876 por un grupo de profesores, entre los que destacó Francisco Giner de los Ríos, la ILE proclamaba principios de libertad e inviolabilidad de la ciencia. Su objetivo principal fue promover una cultura de libertad para todos los españoles y españolas; así, pretendían cultivar y propagar la ciencia en sus diferentes ámbitos, utilizando como medio la enseñanza (Jiménez-Landi, 1996).

La ILE tomó como base ideológica el krausismo, si bien también bebió de otras nuevas ideas de la época, como la pedagogía inglesa, el darwinismo, el positivismo, el socialismo… (Otero, 2001). En cuanto a sus valores pedagógicos, principios educativos y metodología, la ILE fue una adelantada para su época, tanto que sus ideas siguen vigentes en la actualidad. A modo de resumen, sus intervenciones se basaron en (Luzuriaga, 1957; Otero, 1994):

- Educación integral, preocupándose del desarrollo de todas las capacidades de la persona, tanto físicas como intelectuales.
- Neutralidad, ofreciendo una educación ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, respetando la ideología de cada persona.
- Educación unificada, cíclica y general.
- Coeducación.
- Educación activa, siendo el alumnado partícipe siempre de forma dinámica de su propio aprendizaje.
- Educación física y moral, unidas, destacando la importancia educativa de los juegos al aire libre, del excursionismo, la práctica de deportes, los juegos tradicionales.
- Higienismo, preocupándose de la alimentación, la higiene diaria, el ejercicio físico, el respirar aire fresco… para mantener una buena salud.
- Educación estética, cuidando las actividades artísticas y viviendo el arte de cerca en todas sus expresiones.
- El profesorado como guía y ejemplo en el aprendizaje, sin el uso de los castigos.
- Educación intelectual, educando principalmente para y a través de la vida, enseñando a ver y a hacer a través de las experiencias, evitando las fórmulas memorísticas.

- Educación social, destacando la importancia de la relación familia-escuela y los beneficios de las enseñanzas de la escuela revertidas en la familia.

Siguiendo los citados principios, además de dedicarse a la educación formal, la ILE fue pionera en la organización de actividades propias de la educación no formal, como por ejemplo la materia que nos ocupa en este trabajo: las colonias escolares o colonias de vacaciones (en este trabajo se usarán siempre como sinónimos). A pesar de que en la actualidad existen muchas prácticas similares (si bien ahora es más habitual utilizar la denominación de campamentos de verano), pocas instituciones pueden hablar de una historia tan larga en su organización y puesta en marcha, por lo que se trata de una experiencia de educación no formal con mucha tradición, constancia y firmeza.

El pedagogo que llevó a cabo la primera colonia de la que se tiene constancia fue Walter Bion, quien en 1876 acompañó a 68 niños de la ciudad de Zúrich (Suiza) a las montañas del cantón de Appenzell, donde permanecieron durante dos semanas (Jiménez-Landi, 1996). Con una ambición higiénica, Bion contribuyó a la mejora de la salud de los niños más débiles y desprotegidos de los suburbios de las ciudades, donde vivían en pésimas condiciones las familias obreras de esta época industrial (Cano & Revuelta, 1995).

Siguiendo esta experiencia, las colonias se fueron extendiendo a otras ciudades y países. A España llegaron en 1887 y fue el Museo Pedagógico Nacional, bajo la dirección del profesor de la ILE Manuel Bartolomé Cossío, el encargado de poner en marcha la primera colonia de vacaciones del país. Fue una iniciativa progresista, atrevida, que tenía el objetivo de promover una higiene preventiva para los niños que se encontraban en situaciones peligrosas para su salud. Sin embargo, como mejora a las experiencias europeas, la colonia española se propuso a la vez una labor pedagógica fuerte, intentando crear una continuidad con la escuela (Jiménez-Landi, 1996).

Esta primera colonia española se ubicó en San Vicente de la Barquera, por considerar más beneficioso para la salud de los niños un lugar rural de la costa norte. Se compuso de 18 niños y 3 profesores, siendo uno de ellos el propio Cossío, que acompañó a la colonia durante los 33 días que tuvo de duración. Los resultados obtenidos en cuanto a la mejora de las condiciones de los niños fueron incluso mejores a los esperados (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente, 1908).

Por otro lado, en 1894 es la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE quien se encarga de organizar una colonia siguiendo los valores de la ILE. Desde su segundo año, se dirigieron también a San Vicente de la Barquera, donde se realizaron verano tras verano hasta el año 1936. Así, durante 42 años la Corporación organizó y puso en práctica las colonias. Después de un paréntesis obligado por la guerra civil y la posterior dictadura, éstas volvieron a retomar su labor educativa de verano en 1979 en Villablino (León), por iniciativa de Laura de los Ríos y de Elvira Ontañón (actual presidenta de la Corporación), y gracias a la colaboración de la Fundación Sierra Pambley, comenzando así la que se denominó la segunda etapa de las colonias (Ontañón, 2004).

La Corporación sigue encargándose de la programación y realización de las Colonias escolares de vacaciones verano tras verano (Otero et al, 2013). En los últimos años se ubica en Galicia, habiendo pasado ya por diferentes lugares de las cuatro provincias: Cospeito y Sarria (Lugo), Arbo (Pontevedra), Esgos (Ourense) y Narón (A Coruña).

Objetivo

El objetivo de esta propuesta es dar a conocer las colonias escolares o colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza, tanto en su parte histórica como en su perspectiva actual.

Propuesta

Las colonias de la ILE persiguen objetivos amplios y firmes, algunos que se mantienen desde su inicio en 1894 (por ejemplo, convivir entre iguales y con el profesorado, adquirir hábitos básicos de higiene, y usar la naturaleza y los juegos al aire libre como grandes potencias educadoras), otros que se van renovando y adaptando a los nuevos tiempos (como, por ejemplo, desconectar de la rutina tecnológica en la que vivimos).

Cada año, con la llegada del verano, son muchas las familias que optan por inscribir a sus hijos/as a algún campamento de verano. Debido a esto, las opciones son muy amplias y adaptadas a cada familia, según sus inquietudes y valores, según los intereses y gustos de los pequeños/as, según la duración de estancia que necesiten, según la ubicación que barajen… Se puede diferenciar sobre todo entre colonias o campamentos urbanos, que funcionan de una forma muy similar a la escuela, pero sin seguir un currículo educativo (las familias llevan a los niños/as por la mañana y los recogen a mediodía), y colonias o campamentos con pernocta, con temáticas y duraciones muy variadas: experiencias deportivas en general, o centradas en un deporte concreto; campamentos scout, muy vinculados a la vida al aire libre; campamentos musicales; campamentos de creatividad y artes plásticas; campamentos de idiomas…

No obstante, las colonias de la ILE tienen un proyecto educativo que se ha ido desarrollando desde el movimiento higienista inicial, lo cual marca un carácter de tradición, cuidado y esmero en su ejecución que es difícil de encontrar en otras experiencias similares. No se ha perdido ni esa parte de higiene, ni mucho menos la parte pedagógica, pero tampoco se descuidan aspectos más actuales, como la educación emocional, la reconexión con la naturaleza o la educación en valores cívicos.

La propuesta parte de recuperar la historia de las colonias de la ILE, a la vez que se da a conocer su presente, con valores tradicionales institucionistas plenamente vigentes. La gran diferencia de las colonias de la ILE actuales con respecto a las colonias de la época histórica es su ubicación, que tanta importancia cobra para el desarrollo de cada experiencia. Ante la imposibilidad de ir a San Vicente de la Barquera, donde se combinaban plenamente los beneficios de la vida al aire libre y en contacto con la naturaleza con los baños en el mar y el ambiente costero y con las visitas y actividades culturales, las colonias de la ILE se han visto obligadas a cambiar su ubicación, aunque siempre se mantienen en un ambiente similar: otros pueblos de Cantabria, Asturias, León y Galicia.

Resultados

A pesar de las múltiples experiencias y opciones que existen actualmente, muchas familias manifiestan no encontrar ningún otro campamento o colonia como la de la ILE. Por ello, más de la mitad de los niños y niñas que acuden un verano a esta actividad de convivencia educativa, vuelven al año siguiente y/o sucesivos. Asimismo, se han tenido que aumentar el número de colonias ofertadas para atender a la creciente demanda.

Ese carácter tradicional actualizado marca la diferencia con otras experiencias de campamentos, preocupándose más de educar que de enseñar, valorando los detalles y cuidando a cada persona, sin tratar tanto de cumplir con un programa rígido.

Referencias bibliográficas

Cano, R. & Revuelta, R.C. (1995). Las colonias escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*, 185-195. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117863

Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente (1908): Las Colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, 1887-1908. Imprenta de Eduardo Arias. http://www.bibliotecavirtualmadrid.org/

Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Editorial Complutense.

Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Imp. de la Universidad.

Ontañón, E. (2004). Las colonias de la Institución Libre de Enseñanza. Pasado y presente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 55*, 79-88.

Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. CIDE.

Otero, E. (2001). *Francisco Giner, a escola primaria e a universidade*. Universidade de Santiago de Compostela.

Otero, E., Navarro, R. & Basanta, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 140-157. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1955/1866

Jornadas intergeneracionales: “sencillamente juntos, aprendiendo de la experiencia”

“simply together learning from esperience”

Gloria Chimeno Arias
Colegio Pablo VI profesora EI
Autor de correspondencia: Gloria Chimeno Arias gloriach.arias@gmail.com

Fundamentación

En una sociedad que tiende a segmentar por edades y etapas de vida, el contacto entre generaciones distintas resulta cada vez menos común. Esto impide que niños y mayores compartan experiencias conocimientos y afecto. Las jornadas intergeneracionales son una excelente oportunidad para fortalecer los lazos entre generaciones ofreciendo a niños de Infantil del Colegio Pablo VI y a los mayores del centro de Día, un espacio para compartir experiencias, aprender mutuamente y fomentar valores esenciales para la convivencia, como la paciencia. No podemos olvidarnos que en muchos casos los abuelos se convierten en padres, y debido a eso, los niños quedan huérfanos de esa relación abuelo-nieto.

A través de actividades diseñadas especialmente para fomentar la cooperación la creatividad, la empatía, buscamos crear lazos que no solo promuevan el aprendizaje de los más pequeños, sino que los mayores puedan revivir su conexión con el pasado y sentirse valorados.

Este proyecto es una invitación a construir puentes entre generaciones, donde canciones, recuerdos, experiencias, talleres se conviertan en herramientas de aprendizaje. Los beneficios son mutuos, los niños desarrollan habilidades sociales y de comunicación, los mayores refuerzan su autoestima se mantienen mentalmente activos, transmiten su sabiduría y encuentran un espacio de compañía alegría e ilusión.

Objetivo

El objetivo principal de este proyecto es promover la interacción, el entendimiento, fomentar el intercambio de experiencias, conocimiento y afecto entre los niños de 3 años y los “abuelos”. Así, intentamos promover la interacción entre ambas generaciones creando vínculos emocionales. Al final de la experiencia son sus “abuelos” no de sangre, pero sí a todos los efectos, en cariño, amor, comprensión etc..

Propuesta

Esta experiencia se realiza durante todo un curso escolar. De octubre a junio. Una vez al mes durante una hora los niños de 3 años y entre 7 -8 usuarios del centro de día, comparten un taller organizado por cada centro. Comparten tiempo y espacio. La temática de los talleres depende de las estaciones, fiestas, de algún acontecimiento que pueda surgir y del valor que se trabaje en el colegio en ese momento: la sencillez (2023), la paciencia (2024). En el aula de 3 años tenemos niños con alguna dificultad en el aprendizaje, y en el centro de día, los que participan son usuarios estables, pero existen dificultades como personas con poca movilidad (sillas de ruedas) con deterioros cognitivos.

En nuestras propuestas de cada mes, tenemos en cuenta la diversidad de alumnado y de usuarios. Adaptamos el taller y actividades para que todos puedan disfrutar. Por experiencia del curso anterior los beneficios son numerosos.

La experiencia es del curso 2023, fue un proyecto pionero en nuestra zona, que comenzó en enero y finalizó en junio. Este curso, decidimos empezar una vez los niños de 3 años estuvieran adaptados al aula, en el mes de octubre.

La propuesta es durante todo el curso escolar, además de los talleres intentamos hacerlos participes de la vida escolar de los alumnos de tres años. Ya que el vínculo que se crea es como si fueran sus verdaderos abuelos. Los invitamos a ver las actividades de navidad y la semana cultural del centro.

Resultados

Qué difícil comentar algo con palabras cuando las emociones no se pueden explicar, sino sentir. Y en esta experiencia los sentimientos estaban a flor de piel. Os puedo asegurar que con este proyecto no solo los niños y mayores tuvieron aprendizajes, sino que yo, la tutora se enriqueció para mejorar futuros encuentros. Encuentros, en los que la emoción prevalece, durante todas las sesiones. Para mí compañera Ángeles Terrón Cobo, y para la responsable del centro de día, Mari Carmen Estévez y para mí, fue un éxito. Toda la comunidad educativa de mi centro se implicó en apoyarme al igual que en el centro de día. Las familias de los usuarios no sabían cómo agradecer esta iniciativa al igual que las familias de los alumnos que veían como los niños crearon vínculos afectivos. Cuando se encontraban por la calle, era la abuela Brigida, la abuela Esperanza, el abuelo Pepe, etc. La cercanía de los mayores como si de sus nietos se tratase, fue algo increíble. Os quiero compartir alguna anécdota de tantas, que resume esta experiencia. Una usuaria tenía un deterioro cognitivo severo. En el centro estaba apagada sin ganas de hacer nada. Su participación era escasa. Pero la semana que sabía que iba a venir al cole de visita cambiaba. Al llegar y bajar del autobús Greys o Chloé, la agarraban de la mano y la llevaban con ellas. Su sonrisa no se apagaba en toda la sesión y al volver decían las monitoras del centro de día que era como si tomara dosis de energía. Pastillas de amor. Todos llegaban al centro hablando de los terremotos del aula de tres años. De su amor incondicional y lo más maravilloso de todo sin juicios ni prejuicios.

Se preocupaban de que se encontraran a gusto en su clase y estuvieran bien. Los cuidaban, acompañaban.

Brigida usuaria que venía en silla de ruedas fue una herramienta en sí para Diego, uno de los niños. Con baja tolerancia a la frustración en el primer encuentro tuve que sacarlo del aula porque se puso nervioso. Antes de que llegara la siguiente sesión, me comunicaron que vendría una usuaria en silla de ruedas, mi trabajo fue preparar a Diego, y a sus compañeros. Fue un trabajo emocional que como resultado os puedo asegurar que en las siguientes sesiones disfrutaban uno del otro. Fué un flechazo a primera vista. A ella le llamaba la atención lo nervioso que era, seguro que le recordaba a alguien que antaño ella conoció. Y Diego, sentía curiosidad por la silla de ruedas. Siempre iba montado en ella y le daba paseos por el aula. Otro de los niños, su timidez le impedía en ocasiones relacionarse con sus iguales cuanto más con desconocidos, pero en dos sesiones, conseguido. Deseaba que llegaran los abuelos.

Los resultados obtenidos tanto para el centro de día como para mi aula de tres años son muy positivos. Se quiere distribuir este proyecto a más centros de día, y por mi parte además de compartirlo en medios de comunicación considero que este proyecto debía ser conocido por otros compañeros y que tuvieran la oportunidad de experimentar con todo lo que nos ofrecen estas jornadas intergeneracionales.

Si tuviéramos que realizar una tabla con datos recogidos en el aula, las emociones se saldrían del tablero. Puede ser perfectamente, un proyecto de estudio y medir los beneficios mutuos, que son numerosos.

MeditAcció. Convergencias, sinergias, situaciones de aprendizaje en la creación musical participativa.

MeditAcció. Convergences, synergies, learning situations in participatory musical creation.

Alicia Arnau Aparicio; Joan Soriano Morales

[1] CEIP Vicente Rius Guillemes ; [2] CPM Mestre Vert

Alicia Arnau: a.arnauaparicio@edu.gva.es

Joan Soriano: j.sorianomorales@edu.gva.es

Fundamentación

Según indica el Decreto 100/2022 de 29 de julio, del Consell publicado DOGV 9402, cabe incidir en el desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad por medio de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas. El fomento de la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de los diferentes lenguajes y formas artísticas es el cometido que tiene la educación para conseguir que el alumnado alcance la competencia en conciencia y expresión cultural. Con este objetivo en el horizonte se implementan los diferentes proyectos educativos colaborativos que de manera sistemática se realizan en el marco del Festival SoXXI en colaboración con el proyecto En Clau d'Art.

Las sinergias que se generan entre diferentes grupos humanos, instituciones, organizaciones y artistas son fundamentales para el desarrollo de proyectos innovadores y dinámicos en el ámbito cultural (Clapp, 2018). En este contexto, un claro ejemplo de este tipo de colaboración es SoXXI juntamente con el proyecto En Clau d'Art, un proyecto que ha logrado consolidarse como un referente en la difusión de la Cultura y las Artes Contemporáneas. Desde su inicio, SoXXI ha llevado a cabo un total de 14 ediciones, en la que se han desarrollado diferentes proyectos colaborativos en cada uno de ellos. Esto ha permitido articular una serie de eventos que no solo son interdisciplinares, sino que también abarcan múltiples centros, niveles educativos, etapas de desarrollo y generaciones. Este enfoque inclusivo no solo celebra la diversidad, sino que también promueve la participación activa de todos los involucrados, creando un espacio donde cada voz puede ser escuchada y cada talento puede brillar.

Objetivos

El objetivo principal de SoXXI y la estrecha colaboración con el proyecto En Clau d'Art, es crear un entorno donde se presenten diferentes propuestas que aborden situaciones de aprendizaje. En este contexto, las acciones de compartir, participar, expresar, crear y recrear se convierten en elementos fundamentales. Utilizando procesos de arte actual como un nexo de unión entre los participantes, SoXXI fomenta un ambiente donde la creatividad y la colaboración son esenciales. Las experiencias que se generan en este entorno son heterogéneas y abarcan diversas áreas, como la creación, organización, gestión, producción, dirección y participación directa en la interpretación artística. Este enfoque integral permite que cada participante no solo sea un receptor de conocimiento, sino también un agente activo en el proceso de creación y aprendizaje.

Uno de los aspectos más destacados de SoXXI es su enfoque en la música contemporánea. Dentro de este ámbito, la percusión se presenta como una herramienta valiosa. La cercanía e inmediatez que ofrece la percusión con el intérprete permite una conexión profunda y auténtica, facilitando la expresión emocional y creativa. Este enfoque no solo enriquece la experiencia artística, sino que también teje las necesarias redes de cohesión socioculturales y educativas. Al entender la educación en su dimensión más holística, SoXXI se convierte en un catalizador para el aprendizaje y el desarrollo personal, promoviendo un enfoque que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Desde la transversalidad, cada proyecto establece vínculos significativos entre los distintos miembros de la comunidad. Ya sea partiendo de las propuestas del alumnado de Educación Infantil y Primaria del CEIP Vicente Rius Guilllemes junto a los artistas o de los compositores y compositoras invitados se construyen piezas en las que la confluencia de las propuestas de cada uno de los grupos o profesionales integrantes son tenidas en cuenta. Tanto la aportación de la infancia como la de las personas de distintas capacidades que participan y los profesionales que colaboran en cada proyecto son los actores principales y beneficiarios de la compleja red de retroalimentaciones que se producen y comparten.

La puesta en escena del objeto cultural creado involucra a las familias de los grupos participantes y se convierte en un contexto cultural de primer orden donde la infancia (Trueba, 2015) también se erige como agente activo de la cultura del momento.

Propuesta

El caso concreto de MeditAcció es una propuesta colaborativa para la XIII edición del Festival Internacional SoXXI de Canals (Valencia), dirigido por Alicia Arnau-Aparicio y Joan Soriano Morales con la composición a cargo de Montserrat Palacios y Llorenç Barber con campanas, voz, percusión, vídeo con tratamiento en vivo con dispositivos Soundcool, danza contemporánea y movimiento para la pista polivalente del polideportivo municipal de Canals.

MeditAcció, es un concierto Instalación de amplio espectro para transitar del murmullo de lo sutil al colorístico estruendo del ruido. Serena meditación de calma móvil, tranquilidad activa y espacialidad en movimiento. Sonidos que redefine el espacio para que los oyentes formen parte de una atmósfera donde puedan crear siendo escuchados. "Espacio es música a recorrer".

MeditAcció es un proyecto colaborativo artístico-social, interdisciplinario, interinstitucional, interniveles, interetapas, intercentros, intergeneracional e inclusivo donde un centenar de artistas diferentes reflexionarán en torno a la creación y el espacio; creando y recreando espacio, sonido, imágenes y movimiento.

Este el equipo de trabajo y participación del proyecto

Alicia Arnau-Aparicio: Dirección Proyecto en Clau d'Art.

Joan Soriano: Coordinación y dirección.

Montserrat Palacios y Llorenç Barber: Composición y dirección artística.

Projecte SoXXI: (percusión)

Jorge Sastre y Stefano Scarani: Técnica y control de vídeo-Soundcool UPV

Carmen Giménez: Coreografía CSDV

Julia Chiner: Fídula

TAPIS Canals. Souncool live.

Úrsula San Cristobal: videocreación

Alumnado de infantil y primaria del CEIP Vicente Rius de Canals

Aula de percusión del Conservatorio Profesional de Carcaixent

Aula danza contemporánea Conservatorio Superior de Danza Nacho Duato de València.

Resultados

MeditAcció.

Vídeo resumen del proyecto https://youtu.be/HzCvfCj21-k?si=6Pt88P-4pB8oVQ8Z

Making of del Proyecto https://youtu.be/O3sMudbGOzk?si=aDDr6HFEG5QxHyn7

Referencias bibliográficas.

1. Decreto 100/2022 de 29 de julio, del Consell por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación infantil. DOGV 9402, 10.08.2022, pp.41032-41161
2. Clapp, E. P. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distributivo*. Editorial Narcea
3. Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de acción en ambientes para la infancia*. Editorial Octaedro.

De lo tangible a lo abstracto: Construyendo el sentido numérico con ABN en los primeros años

From the Tangible to the Abstract: Building Number Sense with ABN in the Early Years

Rocío Rodríguez-Padín; Dámaris María Dacoba-Castro
Universidade da Coruña

Autor de correspondencia: Rocío Rodríguez-Padín (rocio.rodriguez.padin@udc.es)

Fundamentación

La enseñanza de las matemáticas en Educación Infantil ha evolucionado significativamente, pasando de métodos tradicionales basados en la memorización a enfoques más dinámicos, manipulativos y significativos. Este cambio responde a la necesidad de fomentar un aprendizaje adaptado al contexto y las vivencias de las niñas y los niños, priorizando su desarrollo lógico-matemático desde edades tempranas (Bernal Hernández, 2013; Godino, Batanero & Font, 2004).

La metodología ABN (Algoritmos Abiertos Basados en Números), creada por Jaime Martínez Montero, surge como una respuesta a las limitaciones del enfoque tradicional, centrado en algoritmos cerrados y mecánicos (Martínez Montero & Sánchez Cortés, 2011). Este método promueve una comprensión profunda de los conceptos matemáticos mediante el uso de materiales manipulativos, la descomposición numérica y la resolución creativa de problemas, favoreciendo la flexibilidad y el razonamiento en el alumnado (Martínez Montero & Sánchez Cortés, 2019).

La fundamentación del ABN radica en teorías del desarrollo infantil como el constructivismo de Piaget, quien subrayó la importancia de las experiencias concretas para construir conocimiento lógico-matemático, y el enfoque sociocultural de Vygotsky, que destaca el papel del entorno social y la interacción en el aprendizaje (Piaget & Inhelder, 1998; Vygotsky, 1979). Además, Montessori (2017) enfatiza que el aprendizaje manipulativo favorece la internalización de conceptos abstractos, mientras que Griffin (2004) resalta la importancia del sentido numérico como base para el aprendizaje matemático futuro.

El aprendizaje significativo, descrito por Ausubel y retomado por Moreira-Chóez et al. (2021), también es clave en este enfoque. La metodología ABN conecta los conceptos matemáticos con el entorno cotidiano del alumnado, facilitando la comprensión y el interés por las matemáticas (Del Rey Gómez, 2020). Además, estudios recientes demuestran que los métodos manipulativos no solo mejoran la motivación, sino también el desarrollo cognitivo y las habilidades lógico-matemáticas de las y los estudiantes (Baroody, 2005; García Martínez & Quirell, 2017).

En este contexto, el ABN ofrece una alternativa metodológica que, alineada con la legislación vigente, como el Decreto 150/2022 en Galicia, incorpora estrategias lúdicas y manipulativas para desarrollar competencias lógico-matemáticas desde edades tempranas (Decreto 150/2022, 2022). Asimismo, fomenta la relación entre la escuela y las familias, reconociendo la importancia de este vínculo en el proceso de aprendizaje, como señalan Deslandes (2019) y Moares Ormeneze (2015).

Finalmente, estudios empíricos avalan la efectividad del ABN para potenciar habilidades numéricas en el alumnado, comparándola favorablemente con métodos tradicionales (Aragón et al., 2017; Cerda et al., 2018). Esta metodología, al centrarse en el descubrimiento y la exploración, transforma las matemáticas en una experiencia significativa y cercana, superando

barreras tradicionales como la abstracción excesiva y la desconexión con la vida cotidiana (Abrate et al., 2006; Langoban, 2020).

Objetivo

Fomentar el desarrollo del sentido numérico en niños y niñas de Educación Infantil mediante la implementación de actividades manipulativas y lúdicas basadas en la metodología ABN, adaptadas a su entorno cotidiano y a sus características individuales.

Propuesta

La propuesta didáctica presentada, se centra en el desarrollo del sentido numérico en niñas y niños de Educación Infantil mediante la metodología ABN (Algoritmos Abiertos Basados en Números). Este enfoque metodológico busca transformar la enseñanza de las matemáticas, alejándose de modelos tradicionales centrados en la memorización para dar paso a un aprendizaje manipulativo, contextualizado y significativo.

El método ABN fomenta el entendimiento profundo de los conceptos matemáticos a través de actividades que parten de las vivencias y del entorno cercano del alumnado. La propuesta se estructura en 10 sesiones diseñadas para desarrollarse a lo largo de 3 o 4 semanas, combinando actividades dentro y fuera del aula. Estas sesiones se organizan de manera progresiva, comenzando con elementos familiares para las niñas y niños, como su cuerpo y objetos cotidianos, y ampliándose hacia contextos más amplios, como el hogar y los espacios comunitarios.

El diseño de las actividades se centra en la exploración, el juego y la manipulación de materiales concretos, asegurando que cada niña y niño tenga la oportunidad de construir aprendizajes significativos. El alumnado participa activamente como protagonista del proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía, curiosidad y capacidad para reflexionar sobre los conceptos trabajados. Por su parte, la persona docente adopta un rol de guía, facilitando experiencias que estimulan la creatividad y el pensamiento lógico-matemático.

Entre las actividades destacan propuestas como "Mi tarta de cumpleaños", donde el alumnado utiliza materiales manipulativos para decorar una tarta mientras asocia números con cantidades, o "De visita al súper", que implica una salida al entorno para identificar números en etiquetas, precios y productos cotidianos. Estas actividades no solo promueven la comprensión matemática, sino que también conectan los aprendizajes con situaciones reales, favoreciendo la motivación y el interés del grupo.

Además, se enfatiza la importancia de la relación familia-escuela como pilar fundamental en el desarrollo del sentido numérico. Las familias participan a través de cuestionarios, tareas sencillas y dinámicas que fortalecen la conexión entre los aprendizajes del aula y la vida diaria. Esta colaboración fomenta un entorno cohesionado en el que la educación se convierte en una experiencia compartida, reforzando los contenidos trabajados en el aula y ampliando su alcance al hogar.

La metodología empleada en esta propuesta tiene un enfoque globalizador, que integra diversas áreas de aprendizaje y fomenta habilidades transversales. Las actividades propuestas no solo desarrollan competencias lógico-matemáticas, sino que también potencian habilidades como la cooperación, la comunicación y la resolución de problemas. El uso de materiales manipulativos, como pompones, policubos, cartas, dados y rectas numéricas, permite que las niñas y niños exploren conceptos abstractos de forma concreta, facilitando una transición natural hacia la comprensión simbólica.

La evaluación se lleva a cabo de manera continua, utilizando observaciones sistemáticas, registros anecdóticos y cuestionarios familiares para analizar el progreso del alumnado. Esta evaluación formativa permite ajustar las actividades según las necesidades individuales y grupales, asegurando que todos y todas alcancen los objetivos establecidos. Asimismo, la

última sesión incluye una evaluación final, en la que se valoran los avances en el sentido numérico, la capacidad de resolver problemas y la conexión entre los conceptos matemáticos y su aplicación en contextos reales.
En conclusión, la propuesta motivadora inicial "Aventura submarina: En busca de números" representa un modelo innovador para la enseñanza de las matemáticas en Educación Infantil. La implementación del método ABN, junto con la participación activa de las familias y un enfoque contextualizado, permite superar las limitaciones de los métodos tradicionales y transforma las matemáticas en una experiencia enriquecedora y motivadora. Este enfoque no solo fomenta el desarrollo lógico-matemático, sino que también contribuye al desarrollo integral de las niñas y niños, sentando las bases para futuros aprendizajes sólidos y significativos.

Resultados

La propuesta didáctica basada en la metodología ABN ha mostrado resultados positivos en diferentes ámbitos del desarrollo lógico-matemático de las niñas y los niños de Educación Infantil. Durante las sesiones, el alumnado logró avances significativos en su capacidad para identificar y asociar números con cantidades, utilizando materiales manipulativos como pompones, policubos y tarjetas numéricas. Estas actividades permitieron consolidar su sentido numérico y fomentar un aprendizaje más profundo y duradero. Asimismo, las actividades lúdicas y contextualizadas despertaron un interés notable en las niñas y los niños, quienes participaron activamente y demostraron entusiasmo en la resolución de los problemas matemáticos propuestos.
La integración de las familias en el proceso educativo también tuvo un impacto positivo. Las familias reportaron que las niñas y los niños comenzaron a observar números y cantidades en su entorno cotidiano, generando una conexión entre lo aprendido en el aula y la vida diaria. Además, la colaboración familiar en las actividades propuestas fortaleció el vínculo entre la escuela y el hogar, lo que favoreció la continuidad del aprendizaje más allá del aula.
En términos de habilidades transversales, se observó un desarrollo en competencias como la cooperación entre iguales, el uso del lenguaje matemático y la capacidad para reflexionar sobre las actividades realizadas. Las asambleas y momentos de diálogo grupal permitieron al alumnado expresar ideas y analizar situaciones matemáticas con mayor claridad. Por último, la evaluación formativa mostró que la mayoría de las niñas y los niños alcanzaron los objetivos planteados, evidenciando mejoras significativas en la comprensión y aplicación de conceptos básicos como el conteo, la comparación y la estimación numérica.

Conclusiones

La implementación del método ABN en Educación Infantil demuestra ser una estrategia efectiva para desarrollar el sentido numérico en los primeros años. Su enfoque manipulativo y contextualizado no solo facilita la comprensión de los conceptos matemáticos, sino que también fomenta la motivación y el interés hacia las matemáticas. Este cambio en la percepción de la disciplina permite superar barreras tradicionales, como el rechazo y la falta de conexión con la vida cotidiana.
Además, la inclusión de las familias en el proceso educativo resulta fundamental para potenciar aprendizajes significativos. La participación activa de las familias no solo fortalece la relación con la escuela, sino que también enriquece las experiencias de las niñas y los niños al trasladar los aprendizajes del aula al hogar y al entorno comunitario. Este enfoque holístico contribuye a crear una red de apoyo que refuerza los conocimientos adquiridos.
Por último, la propuesta destaca la importancia de diseñar actividades que consideren el contexto cercano del alumnado, favoreciendo un aprendizaje motivador y adaptado a las

características individuales de cada niña y niño. En este sentido, el método ABN se presenta como una herramienta transformadora, capaz de conectar la enseñanza matemática con las vivencias del alumnado y fomentar su desarrollo integral desde una etapa temprana. Estas conclusiones refuerzan la relevancia de implementar metodologías activas y significativas para garantizar aprendizajes sólidos y duraderos en Educación Infantil.

Referencias

1. Abrate, R., Pochulu, M., & Varga, J. M. (2006). *Errores y dificultades en matemática*. Obtenido de https://www.academia.edu/26468683/ERRORES_Y_DIFICULTADES_EN_MATEM%C3%81TICA_An%C3%A1lisis_de_causas_y_sugerencias_de_trabajo
2. Aragón, E., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Diferencias de aprendizaje matemático entre los métodos de enseñanza ABN y CBC. *Psychology, Society & Education, 9*(1), 61-70. https://doi.org/10.25115/psye.v9i1.462
3. Baroody, A. J. (2005). *Pensamiento matemático de los niños: Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial* (6.ª ed.). A. Machado Libros.
4. Bernal Hernández, M. (2013). *Materiales estructurados en la enseñanza de las matemáticas en la educación infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca]. https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=31443
5. Cerda, G., Aragón, E., Pérez, C., Navarro, J. I., & Aguilar, M. (2018). The Open Algorithm Based on Numbers (ABN) method: An effective instructional approach to domain-specific precursors of arithmetic development. *Frontiers in Psychology, 1811*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01811
6. Decreto 150/2022, de 8 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. (2022). *Diario Oficial de Galicia* (n.º 172).
7. Del Rey Gómez, C. (2020). El método ABN. Una alternativa para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Ventana Abierta*. Recuperado de https://revistaventanaabierta.es/el-metodo-abn-una-alternativa-para-la-ensenanza-de-las-matematicas/
8. Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta, 48*(1), 11-18. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18
9. García Martínez, L., & Quirell, M. J. (2017). ¿Hay otra forma de enseñar y aprender matemáticas? Es posible... el método de cálculo abierto ABN. Recuperado de https://www.actiludis.com/wp-content/uploads/2017/12/ABN-VERSUS-TRADICIONAL.pdf
10. Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2004). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En *Didáctica de las matemáticas para maestros* (pp. 5-123). https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf
11. Griffin, S. (2004). Teaching number sense. *Educational Leadership, 61*(6), 39-42.
12. Langoban, M. (2020). What Makes Mathematics Difficult as a Subject for most Students in Higher Education? *International Journal of English and Education, 9*(3). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/342888714_What_Makes_Mathematics_Difficult_as_a_Subject_for_most_Students_in_Higher_Education
13. Martínez Montero, J., & Sánchez Cortés, C. (2011). El método de cálculo abierto basado en números (ABN) como alternativa de futuro respecto a los métodos

tradicionales cerrados basados en cifras (CBC). *Bordón: Revista de Pedagogía, 63*(4), 95-110.
14. Martínez Montero, J., & Sánchez Cortés, C. (2019). *Enriquecimiento de los aprendizajes matemáticos en Infantil y Primaria con el Método ABN*. Pirámide.
15. Moares Ormeneze, R. C. (2015). *La relación familia y escuela en la educación infantil: Oír las voces silenciosas de la historia*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
16. Montessori, M., Hunt, J. M., & Valsiner, J. (2017). *The Montessori method*. Routledge.
17. Moreira-Chóez, J. S., Beltrón-Cedeño, R. A., & Beltrón-Cedeño, V. C. (2021). Aprendizaje significativo: una alternativa para transformar la educación. *Dominio de las Ciencias, 7*(2), 915-924.
18. Piaget, J., & Inhelder, B. (1998). *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et seriations*. Delachaux et Niestlé.
19. Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Akal.

Del aula al mundo real: IndusHack, donde la innovación y la sostenibilidad convergen para transformar la sociedad

From classroom to real-world: IndusHack, where innovation and sustainability converge to transform society

Maria Boluda-Prieto[1], Angel Sapena-Bañó[2], Ana Esteso[1], M.M.E. Alemany[1]

[1] Research Centre on Production Management and Engineering (CIGIP), Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, 46022 Valencia, Spain
[2] Institute for Energy Engineering, Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, 46022 Valencia, Spain.

Autor de correspondencia: Maria Boluda-Prieto (mboluda@cigip.upv.es)

Fundamentación

El IndusHack es un hackathon organizado en el día del patrón de los Ingenieros Industriales por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (ETSII) de la Universitat Politècnica de València con el objetivo de promover el aprendizaje práctico y la innovación entre los estudiantes. Este evento reúne a 60 estudiantes de grado y máster que trabajan en equipo para desarrollar soluciones tecnológicas que abordan diferentes retos sociales. El hackathon fomenta la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica y el desarrollo de habilidades transversales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva.

Objetivo

El objetivo del IndusHack es potenciar la formación integral de los estudiantes al exponerlos a desafíos reales que les permitan aplicar sus habilidades técnicas y reflexionar sobre el impacto social y ético de sus propuestas. Además, busca fortalecer el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), alineando los retos planteados con estas metas globales.

Propuesta

El IndusHack es un hackathon organizado por alumnos y profesores de la ETSII en la UPV y se ha diseñado para fomentar la creatividad, la innovación y el trabajo en equipo entre los estudiantes de la escuela. Este evento se celebra en formato presencial en una única jornada y combina retos sociales con el desarrollo de soluciones tecnológicas multidisciplinares.

El evento tiene una duración aproximada de 12 horas, desarrollándose desde las 9:00 a. m. hasta las 9:00 p. m. A primera hora de la mañana se presenta el reto a los participantes, quienes trabajan en equipos de cuatro integrantes para analizar el problema, idear una solución innovadora y desarrollar un prototipo funcional o conceptual. Durante la jornada, los equipos reciben apoyo técnico y estratégico por parte de mentores, incluyendo profesores y representantes de empresas patrocinadoras, quienes además aprovechan la ocasión para identificar y captar talento entre los estudiantes.

A partir de las 4:00 p. m., los equipos presentan sus ideas ante un jurado, que selecciona a los tres proyectos más destacados para pasar a la final. En esta última etapa, los finalistas exponen nuevamente sus propuestas ante un nuevo jurado que evalúa la viabilidad, innovación y presentación de cada proyecto, determinando al equipo ganador del reto. Este formato intensivo

no solo fomenta la creatividad y el trabajo en equipo, sino que también conecta a los estudiantes con el mundo empresarial y profesional.

Durante la jornada, los alumnos reciben el apoyo de los mentores (profesores y especialistas de las empresas), y éstos, se dividen en dos grupos. Por la mañana, el primer grupo, son los mentores técnicos, dónde orientan a los estudiantes en el desarrollo de sus ideas desde un punto de vista técnico y práctico. Por la tarde, el segundo grupo, son los mentores especializados en comunicación. Este grupo de mentores ayudan a los alumnos a diseñar presentaciones que impacten al jurado y aplican técnicas como el Elevator Pitch para asegurar que sus proyectos destaquen.
La primera edición del IndusHack se centró en el reto "Calidad de vida para quien más lo necesita". Los participantes trabajaron en soluciones que mejoraran la autonomía y calidad de vida de personas con capacidades físicas, sensoriales o cognitivas alteradas.

En la segunda edición, los retos se diversificaron para abordar tres grandes áreas: energías renovables y sostenibles, salud de calidad sin fronteras y materiales del futuro. Estas temáticas fomentaron el uso de herramientas digitales y tecnologías emergentes para ofrecer soluciones innovadoras y viables. Además de ofrecer soluciones que tuvieran un alto impacto en la sociedad.

El IndusHack no solo es un ejercicio académico, sino también una oportunidad para que los estudiantes entren en contacto con el mundo empresarial. Representantes de empresas colaboradoras participan activamente como jurados o mentores, dando asesoramiento profesional e identificando talento para posibles procesos de selección. Además, los proyectos son evaluados no solo por su calidad técnica, sino también por su contribución y alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), otorgándose un premio especial al equipo cuya propuesta genere el mayor impacto en estos objetivos.

El evento se desarrolla en un ambiente festivo y cooperativo que refleja los valores de la ETSII, como la innovación, la creatividad y el compromiso con la sociedad. Este enfoque permite a los estudiantes experimentar un aprendizaje práctico y multidisciplinar, a la vez que desarrollan habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Resultados

El evento ha tenido un impacto significativo en los estudiantes, fomentando el aprendizaje activo, la innovación y su desarrollo integral al enfrentarse a retos reales con soluciones prácticas. Además, las empresas han encontrado en este hackathon una oportunidad para colaborar en proyectos que generan un impacto positivo en la sociedad, mientras interactúan con alumnos inquietos y con otras ambiciones. Los proyectos presentados en las diferentes ediciones han destacado la capacidad de los participantes para aplicar sus conocimientos a problemas reales y relevantes.

Las empresas colaboradoras han quedado impresionadas por la calidad, creatividad y viabilidad de las soluciones propuestas, reconociendo el talento y potencial de los estudiantes. Por su parte, los alumnos se sienten profundamente realizados al descubrir todo lo que son capaces de aportar al mundo, lo que refuerza su confianza y motivación.

Además, el formato del hackathon promueve una interacción única entre alumnos, profesores y mentores en un entorno informal pero profesional. Esta dinámica no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fortalece el sentido de comunidad y colaboración, creando un ambiente positivo que trasciende las aulas y se refleja en la cultura de la escuela.

Conclusiones

El IndusHack destaca como una experiencia didáctica que integra el aprendizaje técnico con el compromiso social. Su estructura fomenta el desarrollo de competencias clave para la carrera profesional de los alumnos. Asimismo, fortalece la conexión entre la universidad y la sociedad, mostrando cómo la ingeniería puede ser una herramienta para un cambio positivo. Este evento se ha consolidado como una experiencia fundamental para los estudiantes de la ETSII, proporcionando un espacio único para aplicar sus conocimientos, desarrollar habilidades clave y conectar con retos reales.

Educando en la solidaridad: organización de una jornada de voluntariado en el instituto

Educating in solidarity: organization of a volunteer day at the high-school

Eva Cabanelas Dopazo

Autor de correspondencia: ecabanelas@edu.xunta.gal

Palabras clave: ODS, voluntariado, solidaridad, participación social, equidad

Fundamentación

Tal como recoge el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, uno de los objetivos de la educación es promover la solidaridad y evitar la discriminación (Boletín Oficial del Estado, 2020). En este sentido, la LOMLOE reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible desde los centros educativos, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2024), se encuentran la reducción de las desigualdades (ODS 10), paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16) y alianzas para lograr objetivos (ODS 17).

El voluntariado es un fenómeno emergente que, aunque tradicionalmente se ha asociado al ámbito de la educación no formal, en los últimos años ha ido cobrando relevancia en el contexto escolar, gracias a metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio. Así, autoras como Martínez-Odría (2002) señalan la necesidad de crear en los centros educativos ámbitos de encuentro, para sensibilizar al alumnado desde edades tempranas sobre la necesidad de participar en la comunidad. Esta formación trae consigo beneficios en el plano cognitivo, afectivo y de la acción, mediante el desarrollo del espíritu crítico del alumnado, la detección de la desigualdad y la puesta en práctica de lo aprendido. En este sentido, la Ley 45/2015 de Voluntariado, establece en doce años la edad mínima para realizar voluntariado, mediante autorización expresa de familiares o personas tutoras hasta los dieciséis años y consentimiento de estos entre los dieciséis y los dieciocho.

Por este motivo, la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa clave para iniciar al alumnado en el ámbito de la acción voluntaria y promover así su participación en la mejora social, de forma integrada con el currículum educativo.

Objetivo

El objetivo de la jornada fue dar a conocer al alumnado del centro educativo el trabajo de las entidades de acción voluntaria de su entorno, así como las oportunidades de voluntariado que estas ofrecen.

Experiencia didáctica

Con motivo del Día Internacional del Voluntariado y en el marco del Plan Proxecta+ Por 365 días de respeto e Igualdade, se organizó una jornada de voluntariado en el IES Monte Castelo de Burela (Lugo) durante el curso 2024-2025. La jornada incluyó un programa en horario de mañana y tarde, para cubrir a todo el alumnado del centro. Para ello, se contactó previamente con asociaciones locales de distintos ámbitos de acción voluntaria para proponerles su participación en la jornada. Esta última empezó con una charla introductoria sobre voluntariado, donde se abordaron aspectos legales y motivacionales. A continuación, el alumnado visitó los puestos de las asociaciones que acudieron al centro, recibiendo información y folletos por parte de representantes y personas voluntarias. Para finalizar la jornada, se realizó una mesa redonda de experiencias de voluntariado, en la que participaron miembros del

profesorado, alumnado de Bachillerato y Ciclos formativos y vecinas de la localidad, representando esta jornada una oportunidad única de apertura del centro a la comunidad.

Resultados

Nueve asociaciones de la comarca acudieron a la jornada, habiendo representación de casi todos los ámbitos del voluntariado: socio-sanitario (Asociación Española contra el Cáncer, Fundación Eu son, Salud Mental A Mariña), educativo (BUMEI Mulleres en Igualdade, Cáritas, Centros San Aníbal, Cruz Roja), deportivo (Fundación INDECUM) y ambiental (Protectora Bigotes). En el siguiente enlace, se pueden ver algunas fotografías de la jornada. https://proxectosmontecastelo.blogspot.com/p/por-365-dias-de-respeto-e-igualdade.html

En la encuesta de valoración enviada a las entidades participantes, siete de las nueve asociaciones otorgaron puntuaciones de 4 y 5 al interés mostrado por el alumnado, en una escala del 1 al 5. Así mismo, seis de las nueve entidades refirieron que algún alumno/a había manifestado voluntad expresa de colaborar con su asociación. El alumnado y profesorado participante en la mesa redonda coincidieron en que se trató de una experiencia muy enriquecedora, registrándose un lleno absoluto de la sala. Dicho coloquio puso el foco en el alumnado de cursos superiores que ya realiza algún tipo de voluntariado, sirviendo de referente e inspiración para el alumnado de cursos inferiores.

En un futuro próximo, es preciso realizar encuestas al alumnado y a las asociaciones participantes para valorar si efectivamente el compromiso de colaboración se ha materializado.

Referencias bibliográficas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. D.O. No. 17264

Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. 15 de octubre de 2015. D.O. No. 11072.

Martínez-Odría, A. (2002). Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible. *Estudios sobre Educación*, *3,* 121-131.

Organización de las Naciones Unidas (8 de diciembre de 2024). *17 objetivos para transformar nuestro mundo.* Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Fomento de la metacognición en la etapa preescolar mediante un programa de entrenamiento

Fostering of metacognition in kindergarten stage with a training program

Ángela Victoria Hoyo Ramiro[1]
[1]Universidad Isabel I

angela.hoyo.ramiro@gmail.com; angelavictoria.hoyo@ui1.es

Palabras clave: metacognición, entrenamiento cognitivo, etapa preescolar.

Fundamentación

La metacognición es una característica fundamental del sistema cognitivo humano que implica pensar sobre el propio pensamiento (Lai, 2011; McCormick, 2003), y, por ello, evaluar el pensamiento consciente (Asy'ari et al., 2019). Siguiendo a Tosun y Senocak (2013), la metacognición conlleva la habilidad para comprender la relación entre el conocimiento y la realización de variadas tareas cognitivas, así como la habilidad para emplear las estrategias adecuadas para resolver las tareas. La cognición y la metacognición guardan una relación jerárquica, en función a la que la metacognición opera como un conjunto de autoinstrucciones para regular el desempeño cognitivo en la tarea (Sternberg, 1990).

La evidencia apunta a que la metacognición contribuye al aprendizaje cuando se pone en práctica de forma adecuada, considerándola en todas las fases: antes, durante y después del aprendizaje (Ya-Hui, 2012). Un importante hallazgo es que la metacognición promueve el aprendizaje del estudiantado incluso en mayor grado que la propia cognición (Veenman y Spaans, 2005). Este descubrimiento está en consonancia con lo propuesto por Weinert y Kluwe (1987). Según estos autores, la fortaleza de la metacognición reside en que se centra en los procesos de solución de problemas, en la forma de utilizar el pensamiento y las estrategias, y en el conocimiento sobre la propia capacidad de aprendizaje y sobre las posibles estrategias a usar. A partir de ello, podemos entender que una adecuada metacognición puede compensar las diferencias individuales en las capacidades cognitivas.

Partiendo de la propuesta realizada por Beltrán (2014), se ha elaborado e implementado un protocolo de entrenamiento metacognitivo con alumnado de tercer curso de Educación Infantil. El programa aquí presentado ha seleccionado y reestructurado algunos de los materiales y procedimientos propuestos por Beltrán (2014). Concretamente, se ha propuesto un protocolo mediante el que, en cada sesión, se han trabajado los tres componentes de la metacognición: planificación, supervisión y evaluación. La experiencia didáctica que se expone se ha llevado a cabo durante las prácticas externas de la especialidad de Orientación educativa, cursadas por la autora, en un centro educativo concertado. Esta experiencia didáctica ha constituido un medio para contribuir al logro del objetivo de la promoción del desarrollo integral del alumnado, contemplado en el Plan de Acción Tutorial del centro.

Objetivo

El objetivo general de esta experiencia didáctica fue el de fomentar la metacognición del alumnado de tercer curso de Educación Infantil.

Propuesta

El programa se ha llevado a cabo entre el 21 de noviembre y el 3 de diciembre. Ha implicado la realización de cuatro sesiones de 30 minutos cada una. Se ha trabajado una actividad por

sesión. La temática de las actividades ha sido: "¿Quién habla con quién?"; "Ayuda a cada animal y objeto a encontrar su letra"; "Juega a ser arqueólogo"; y "Agrupaciones". En cada sesión se ha implementado un guion metacognitivo, narrado por la entrenadora, y mediante el que se iba orientando al alumnado sobre los pasos que tenía que ir realizando en cada momento. El guion trabaja los tres componentes del proceso metacognitivo (planificación, supervisión y evaluación) a través de un diálogo guiado en la situación de aprendizaje grupal. En cada sesión, en la fase de planificación, se ha comenzado presentado la temática de la actividad. Una vez explicado el objetivo, se les han facilitado una serie de estrategias para resolver la actividad (por ejemplo: utilizar lápices de distintos colores; y seguir el orden de la tarea para no olvidar realizar algún paso). En la fase de supervisión, la entrenadora ha ido revisando cómo iban trabajando los alumnos. Para ello, iba pasando por las mesas y haciendo preguntas que, a modo de diálogo guiado, facilitaban al alumno darse cuenta de si estaba utilizando apropiadamente las estrategias facilitadas (por ejemplo: ¿has terminado de encontrar todos los animales y objetos que empiezan por la letra a?; ¿por qué has utilizado el mismo color para distintas letras?; ¿crees que utilizar colores distintos te ayudará a resolver la tarea?; ¿recuerdas que expliqué que utilizar distintos colores facilita resolver la tarea?). La finalidad de la supervisión es hacer consciente al alumno de la estrategia que está utilizando y de si está siendo exitoso al emplearla o, en cambio, debe rectificarla. En la fase de evaluación, se explicaba la solución (se les mostraba la actividad correctamente elaborada) y se les formulaba una serie de preguntas para favorecer la autovaloración de su desempeño (por ejemplo: ¿os ha parecido fácil o difícil? ¿por qué?; Si os habéis equivocado, ¿qué habéis hecho para solucionarlo?). La tutora del grupo clase contaba con una hoja de registro para anotar las respuestas que iban facilitando los alumnos.

Resultados

Participaron 38 alumnos, pertenecientes a las dos líneas del Tercer curso de Educación Infantil. La efectividad de la intervención se valoró a través de la codificación del desempeño del alumnado en cada sesión. Para ello, tras cada sesión, la entrenadora codificó el número de aciertos obtenidos por cada alumno, así como la medida en que utilizaron las estrategias facilitadas y si las utilizaron adecuadamente. Los resultados obtenidos mostraron que el alumnado incrementa progresivamente su adecuado desempeño en las tareas. Concretamente, la tasa de éxito (número de alumnos que completan la tarea de cada sesión sin cometer ningún error) aumentó progresivamente: en la sesión 1, fue de 4 alumnos (11% del total de participantes); en la sesión 2, fue de 9 alumnos (24% del total de participantes); y en la sesión 3, fue de 18 alumnos (47% del total de participantes). Además, los resultados apuntan a que el éxito es mayor cuanto mayor es el número de estrategias que se utilizan.

A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que el alumnado ha mejorado su metacognición. Los alumnos han mostrado una tasa de éxito creciente, lo que denota que se han familiarizado con la estructura trabajada, aprendiendo progresivamente a utilizar con mayor eficacia las estrategias proporcionadas para resolver cada tarea. Estos resultados pueden servir como precedente que aliente el planteamiento de programas de entrenamiento metacognitivo en Educación Infantil más complejos y que se implementen de forma continuada en el tiempo, a ser posible, insertos en el currículo académico de la etapa.

Agradecimientos

Se agradece la colaboración, los recursos y las facilidades proporcionadas por el Departamento de orientación y el equipo docente del Colegio Círculo Católico de Burgos, centro educativo donde se ha realizado esta experiencia didáctica en el marco de las prácticas externas cursadas. ¡Gracias, de corazón, por la experiencia de aprendizaje humana y profesional que me habéis aportado!

Referencias bibliográficas

1. Asy'ari, M., Ikhsan, M., & Muhali. (2019). The effectiveness of inquiry learning model in improving prospective teachers' metacognition knowledge and metacognition awareness. *International Journal of Instruction*, *12*(2), 455-470. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12229a
2. Beltrán, M. (2014). El desarrollo de las capacidades metacognitivas en niños de 3º de educación infantil: Un programa de entrenamiento [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/31066/files/TAZ-TFG-2014-2922.pdf
3. Lai, L. (2011). *Metacognition: A literatura review. Research report*. Pearson
4. McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 79–102). Wiley.
5. Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of the mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
6. Tosun, C., & Senocak, E. (2013). The effects of problem-based learning on metacognitive awareness and attitudes toward chemistry of prospective teachers with different academic backgrounds. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(3), 61-73. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.2
7. Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, *15*(1), 159–176. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001
8. Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (1987) *Metacognition, motivation and understanding*. Erlbaum.
9. Ya-Hui, W. (2012). A study on metacognition of college teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, *8*(1), 80-91.

Abadía Pinta Albolote

Abadía school Paints Albolote

Autores: Luis Cantos Blanca y Patricia Jiménez Cantos

Ceip Abadía (Albolote)

Luis Cantos Blanca / cantos.luis@hotmail.com

Patricia Jiménez Cantos/ pjc_acuario@hotmail.es

Introducción

Esta experiencia didáctica, en su conjunto, pretende dar respuesta a los intereses y necesidades de mis alumnos y alumnas. Sin duda el entorno de los niños y niñas es, en la actualidad, un entorno de la cultura visual. Por eso la finalidad última es acercar al alumnado de Educación Infantil y Primaria al mundo del arte, de los artistas y sus obras. Educarlos en el gusto estético e iniciarlos en el goce de crear obras de arte nuevas, partiendo de la figura y obra de Pablo Picasso, y que su forma de expresar nos inspire en la creación de nuestras producciones.

Esta unidad tiene un componente social y cultural importante. La educación, ha de favorecer y hacer posible el acceso a este patrimonio cultural, a su aprecio y valoración, aportando nuevas obras artísticas que incrementen así el conjunto cultural de nuestra localidad.

Objetivos

1. Conocer la figura de Pablo Picasso y la importancia y significado de su obra.

2. Comunicar los propios sentimientos y emociones al experimentar las obras de arte.

3. Utilizar la forma de representación matemática para acercar al alumnado al mágico mundo del arte, sus colores, formas, tamaños y texturas; y expresarse creativamente a través de él.

4. Experimentar con diferentes materiales el color y sus tonalidades, la forma y el tamaño de los cuadros.

5. Expresar sentimientos y sensaciones, mediante los diferentes lenguajes, que nos producen las obras de arte y valorarlas como un medio de relación con los demás.

6. Desarrollar la imaginación, la creatividad, la autoestima y la libertad de expresión a través del arte de crear nuestros cuentos.

7. Utilizar y crear producciones plásticas basadas en diferentes obras pictóricas con la finalidad de representar diferentes escenas, personajes, objetos...

8. Producir elaboraciones plásticas para expresar sentimientos y utilizar técnicas de representación y expresión musical para evocar situaciones, escenas de las obras de arte.

9. Relacionar fragmentos musicales con las sensaciones y sentimientos que nos provocan los cuadros.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

Actividad inicial/motivadora

Se desarrolla en 3 fases:

Fase 1: Días previos a la fecha de inicio ha llegado por sorpresa a nuestro hall del centro un hermoso cuadro

Fase 2: Mañana del día 24 de octubre (Día de las bibliotecas escolares). Usando como cómplices a las familias, cada niño/a desayunará en casa viendo en las noticias "el telediario" donde se anuncia el robo de un cuadro del museo Picasso de Málaga y su vinculación con la comunidad educativa del colegio Abadía. (Obviamente es el cuadro "La Guitarra" que lleva días en nuestro hall). En las imágenes se ve como un maestro/a del centro se lleva el cuadro de dicho museo)

NOTICIA ROBO CUADRO GUITARRA PICASO COLEGIO ABADÍA 241023 - YouTube

Fase 3: Sobre las 11:00 de la mañana, la Policía llega al centro dispuestos a investigar lo sucedido. Tras enterarse que se trataba de un "robo ficticio" para un proyecto del centro, muestran su descontento condenando a la comunidad educativa a un trabajo social en la localidad…LA CREACIÓN DE UN MUSEO.

Inicio proyecto Abadia pinta Albolote

Actividades de Desarrollo

Cada aula deberá crear una o varias obras en relación a una efeméride del curso inspirándose en la figura/obra de Pablo Picasso que se expondrán en el centro cultural "Fernando de los Ríos" de Albolote del 15 de abril (día mundial del Arte) al 31 del mismo mes.

Tras estudiar su vida y obra…algunas de las obras realizadas fueron:

25-11-2023: Día contra la violencia de Género

Parar. Mujer que llora. Rehacer. Alumnado de Infantil. Témpera sobre Lienzo. Etapa Azul.

3-12-2023: Día de la discapacidad

Mi rostro. Alumnado Aula Tea. Cuadro Sensorial

6-12-2023. Día de la Constitución

El ayuntamiento de Albolote. Alumnado de 1º Primaria. Cubista.

20-12-2023. La Navidad.

La iglesia. Alumnado de tercero.

30-1-2024. Día de la Paz

Los colores del Guernica. Toda la comunidad educativa. Trabajo cooperativo. 20 Lienzos.

28-2-2024. Día de Andalucía

El Torreón. Alumnado de 2 de Primaria.

8-3-2024. Día de la Mujer

Las señoritas de Abadía. Educación infantil. Collage sobre lienzo.

2-4-2024. Día del Autismo

Corazón Azul. Aula Tea. Estampado

6-4-2024. Día mundial del deporte

Haciendo deporte. Alumnado de sexto.

8-4-2024. Semana Santa

Orar. Alumnado de Religión de cuarto.

23-04-2024. Día del Libro

El grito de Lorca. Alumnado de quinto. Inspirado en la fachada del colegio Abadía

Actividad final

15-4-2024 al 31-4-2024. Exposición del Ceip Abadía en la localidad.

Presentación: Breve obra de teatro sobre la vida y su desarrollo creativo de Pablo Picasso

Exposición de fotografía. Las caras del Guernica. Pieza diseñada para el Museo Abadía exposición Abadía pinta Albolote

Visita guiada de manos del alumnado de sexto del centro

Museo Abadía

Inauguración de la exposición Abadía pinta Albolote.

Pasacalles “somos pintores” Día del libro

Realización de un museo virtual para aquellos que no puedan acudir al museo. Tiene además actividades interactivas.

Museo Abadía

Fuimos seleccionados para exponer en las jornadas de innovación educativa “crea innova 2024” de la Universidad de Granada.

Metodología

Usamos una metodología activa que busca siempre un aprendizaje significativo. Se sustenta sobre todo en los siguientes principios:

- Juego
- Aprendizaje Cooperativo
- Principio de Actividad
- Creatividad
- Globalización

Recursos Específicos para el desarrollo del proyecto:

Recursos bibliográficos: libros con láminas, biografías de Picasso, dosier museo Picasso. Webs de arte.

Recursos económicos: Presupuesto del centro

Recursos audiovisuales: carteles, fotos, postales, fotografías, grabadora, televisión, ordenadores.

Recursos materiales: Lienzos, papel charol, de seda, de periódico, de revistas, temperas y acuarelas, ceras, rotuladores, lápices de colores, pegamento, pinceles.

Evaluación

Evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas

Evaluación inicial: Partimos de los conocimientos previos durante la realización de las actividades planificadas para ello (actividades de motivación); con el fin de conocer los conocimientos en relación a los contenidos que se van a trabajar.

Evaluación continua: A través de la observación sistemática realizada en las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje anotaremos los progresos alcanzados por nuestros alumnos y alumnas en una guía de observación con criterios de evaluación como:

Utilizar adecuadamente las distintas técnicas plásticas.

Utilizar los distintos materiales específicos e inespecíficos.

Apreciar sus producciones y las de los demás.

Mostrar riqueza en sus producciones.

Evaluación final: Nos informa del grado en que se han conseguido los objetivos.

Evaluación del proceso de enseñanza

Consideramos que es importante analizar tras el trabajo los resultados obtenidos. Para ello plantearemos las siguientes cuestiones:

 ¿Hemos conseguido nuestros objetivos educativos?

 ¿Qué carencias se podrían traducir en necesidades de formación del profesorado?

 ¿Cómo podríamos mejorar el diseño y desarrollo de este proyecto?
 ¿Hemos intervenido adecuadamente a la hora de motivar y ayudar al alumnado?

Para ello hemos pasado un cuestionario de satisfacción durante la exposición.

Bibliografía

Alcalde C. Expresión plástica y visual para educadores: educación infantil y primaria. ICCE (Inst. Calansanz de CC de la Educación). 2003. ISBN 9788472782662.

VV.AA. Picasso para niños: un viaje divertido. Barcelona. Susaeta. 2004.ISBN ISBN 9788430541713

Hernández Belber, M. y Sánchez Méndez, M. (coord.). Educación artística y arte infantil. Fundamentos. Madrid. Editorial Fundamentos. Colección de Ciencia. 2000. ISBN 842450822X, 9788424508227

Asimilando el concepto de solubilidad en cursos universitarios mediante el empleo de metodologías *hands-on*

Assimilating the concept of solubility in university courses through the use of hands-on methodologies

Roberto J. Brea;[1] Armand Hernández;[1] Alejandro Criado;[1] Jesús Mosquera[1]

[1]CICA - Centro Interdisciplinar de Química e Bioloxía, Universidade da Coruña

Autor de correspondencia: Roberto J. Brea; roberto.brea@udc.es

Palabras clave: solubilidad, contraión, química, enseñanza experimental, aprendizaje práctico

Fundamentación

La solubilidad es un concepto clave en ciencia que describe la capacidad de una sustancia para disolverse en un disolvente particular (Battino, R. et al. 2021; Silberman, R. G. 1996). A pesar de su importancia (Saviani, K. T. et al. 2012; Kumar, A. et al. 2022), el alumnado universitario presenta enormes dificultades para comprender sus principios básicos. En particular, el estudiantado adolece de falta de conocimiento sobre el papel de los contraiones cuando se emplean moléculas cargadas. Es por ello que se hace necesario la implantación de nuevas metodologías activas para lograr una mejor comprensión del concepto de solubilidad.

Objetivos

- La metodología *hands-on* desarrollada brinda una oportunidad excepcional para que el alumnado universitario pueda:
- Enriquecer su comprensión sobre solubilidad molecular y su manipulación mediante el empleo de contraiones.
- Reforzar otros principios fundamentales en química, incluidas las interacciones no covalentes, la coordinación química y el principio de Le Chatelier.
- Desarrollar su pensamiento crítico.
- Mejorar sus habilidades en resolución de problemas.
- Obtener una experiencia práctica en procesos básicos de laboratorio.

Propuesta

En esta comunicación presentamos un experimento sencillo, barato y visualmente atractivo enfocado en el uso estratégico de contraiones para controlar la solubilidad del ión $[Fe(bpy)_3]^{2+}$ (Figura 1), estableciéndose, así como una metodología activa eficaz para una mejor asimilación de los fundamentos asociados al concepto de solubilidad molecular (Brea, R. J. et al. 2024).

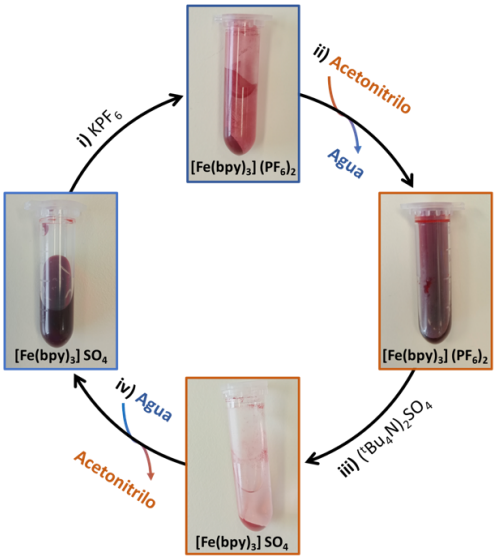


Figura 1. Control de la solubilidad del ión $[Fe(bpy)_3]^{2+}$.

La preparación de los diferentes complejos de coordinación tris(bipiridina) de hierro(II) (sulfato o hexafluorofosfato) sirve como ejemplo tangible de coordinación química. Más allá de esto, el alumnado puede entender que no todas las moléculas cargadas necesariamente poseen una alta solubilidad en agua. Del mismo modo, obtiene información sobre la presencia de aniones con baja hidrofilia, así como sobre la aplicación del principio de Le Chatelier en equilibrios químicos.

A consecuencia de la realización del experimento, el estudiantado universitario obtiene una mejor comprensión de: (i) el concepto de solubilidad; (ii) el establecimiento de las interacciones no covalentes; (iii) el fundamento del principio de Le Chatelier.

La metodología empleada también proporciona una experiencia práctica única en el laboratorio, familiarizando al alumnado con procesos y técnicas básicas de especial relevancia, incluyendo la preparación de disoluciones, la utilización de disolventes orgánicos y el empleo de la centrifugación.

El experimento ofrece así una comprensión competente del concepto de solubilidad, preparando al alumnado universitario para cursos avanzados en las diversas áreas temáticas de la química.

Resultados

En el experimento propuesto participaron 60 estudiantes universitarios del Grado en Nanociencia y Nanotecnología de la Universidade da Coruña matriculados en la asignatura Química Supramolecular (Tercer Curso), de los cuales 28 respondieron positivamente al cuestionario entregado al final del experimento (Figura 2). Dicho cuestionario mostró resultados alentadores con la mayoría del alumnado, ofreciendo comentarios positivos tanto en interés como en capacitación práctica.

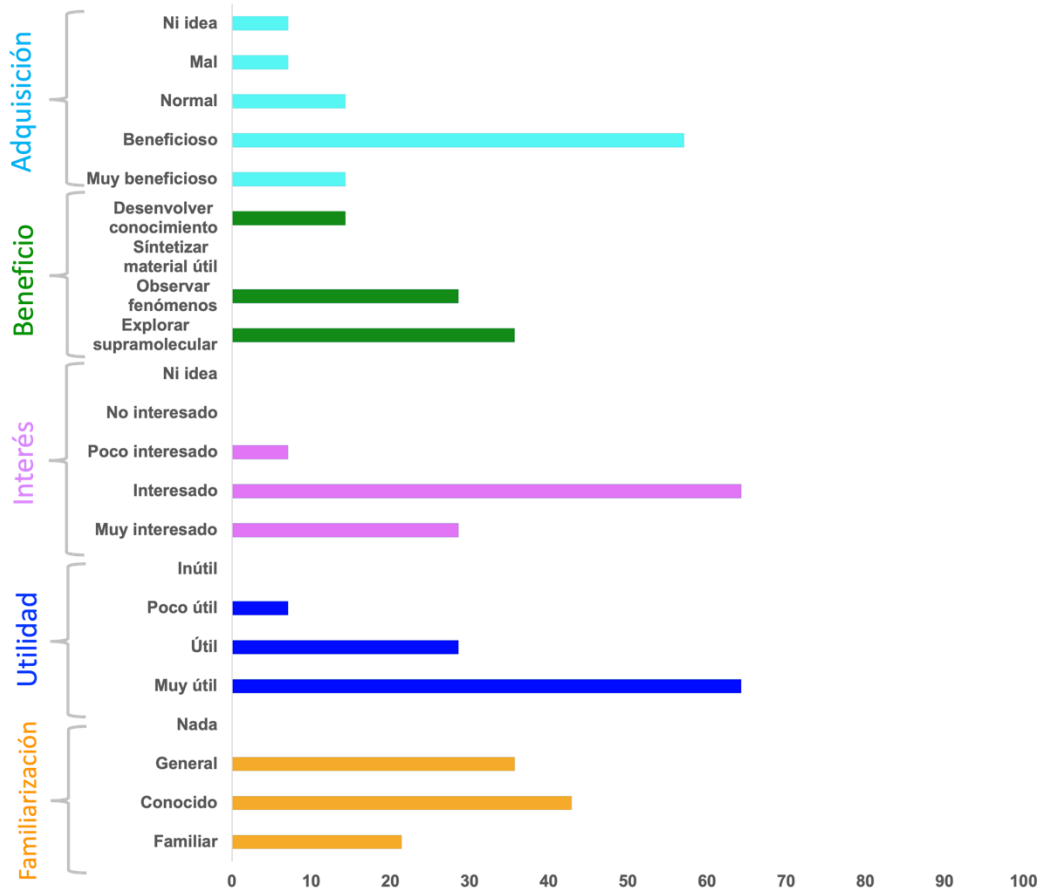


Figura 2. Resultados (%) obtenidos del cuestionario final entregado al alumnado.

Cabe señalar que, aunque el 42,9% del alumnado estaba familiarizado inicialmente con el concepto de solubilidad, el 64,3% reconoció el éxito del experimento y su utilidad para mejorar la comprensión de dicho concepto. Además, el 92,9% respondió estar interesados o muy interesados en el experimento de laboratorio, debido a la oportunidad de explorar conceptos más avanzados en química supramolecular (35,7%) u observar fenómenos experimentales intrigantes (28,6%). De hecho, la mayoría de los participantes disfrutaron del experimento, especialmente en presenciar fenómenos como la aparición y desaparición de precipitados en la disolución. Cabe destacar que más del 70% de los estudiantes informaron que este ejercicio fue beneficioso o altamente beneficioso para entrenar sus habilidades prácticas.

Referencias

1. Battino, R., Letcher, T. M. (2001). An introduction to the understanding of solubility. *Journal of Chemical Education*, *78*(1), 103-111. https://doi.org/10.1021/ed078p103
2. Silberman, R. G. (1996). Solubility and thermodynamics: An introductory experiment. *Journal of Chemical Education*, *73*(5), 426-427. https://doi.org/10.1021/ed073p426
3. Savjani, K. T., Gajjar, A. K., Savjani, J. K. (2012) Drug solubility: Importance and enhancement techniques. *ISRN Pharmacology*, No. 195727. https://doi.org/10.5402/2012/195727

4. Kumar, A., Daw, P., Milstein, D. (2022). Homogeneous catalysis for sustainable energy: Hydrogen and methanol economies, fuels from biomass, and related topics. *Chemical Reviews*, *122*(1), 385-441. https://doi.org/10.1021/acs.chemrev.1c00412
5. Brea, R. J., Hernández, A., Criado, A., Mosquera, J. (2024). Deciphering the concept of solubility by strategically using the counterion effect in charged molecules. *Journal of Chemical Education*, *101*(8), 3390-3395. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00057

Innovación en la enseñanza de la materia nanomedicina: aprendizaje activo a través de aprendizaje basado en problemas

Innovation in the teaching of nanomedicine: active learning through problem-based learning

I. Jénnifer Gómez[1] y Juan Antonio Fafian Labora[2]
[1]Facultade de Ciencias, Universidade da Coruña
[2]Facultade de Ciencias da Saúde, Universidade da Coruña

Autor de correspondencia: Juan Antonio, Fafian Labora (juan.labora@udc.es)

Palabras clave: aprendizaje activo; nanomedicina; trabajo en equipo, ABP

La enseñanza de la materia Nanomedicina, optativa de cuarto año del Grado en Nanociencia y Nanotecnología, requiere metodologías que integren la teoría con la práctica, permitiendo que los estudiantes apliquen conceptos científicos a problemas reales. Este proyecto implementa un modelo basado en **aprendizaje activo**, en el que los estudiantes investigan y resuelven casos prácticos de relevancia en Nanomedicina, desarrollando soluciones en equipo. El proceso fomenta habilidades de investigación, colaboración, pensamiento crítico y comunicación científica.

El proyecto se organiza en varias sesiones. En la primera, los docentes presentan los casos prácticos y forman grupos de trabajo aleatorios. A lo largo de las siguientes sesiones, los estudiantes investigan y elaboran sus soluciones con el apoyo de los docentes. El trabajo culmina en la creación de **videos explicativos** y presentaciones orales, donde los estudiantes exponen sus resultados a sus compañeros y docentes, consolidando así su comprensión del tema.

La evaluación muestra que el **aprendizaje basado en problemas (ABP)** ha sido altamente efectivo, mejorando la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en clases expositivas. Además, los estudiantes destacaron el trabajo en equipo y la colaboración como aspectos clave para su aprendizaje. Sin embargo, se sugirió simplificar la actividad de los videos explicativos, debido a la carga de trabajo adicional que implican. A pesar de esto, el enfoque general fue bien recibido, destacándose como una estrategia pedagógica que mejora la comprensión de la Nanomedicina y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en el campo.

Este modelo de enseñanza, basado en aprendizaje basado en problemas, representa una innovación educativa significativa, promoviendo un aprendizaje más activo, participativo e integral en el ámbito de la Nanomedicina.

Aplicación de metodologías activas en el aula de análisis de alimentos.

Application of active methodologies in the food analysis classroom

Fundamentación

El origen de este proyecto surge de un análisis propio del proceso de aprendizaje basado en competencias del estudiantado de la asignatura de Análisis de Alimentos del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA) de la Universidad de Granada. Este análisis se ha dirigido en el marco del compromiso establecido por el Grupo de Seguimiento (BFUG, Bologna Follow Up Group) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacia el compromiso de construir un EEES inclusivo, innovador e interconectado para 2030. Este modelo trata de perseguir la inclusión e innovación en metodologías docentes para conseguir un aprendizaje integral con una mejora en la adquisición una serie de competencias básicas, generales y específicas recogidas por parte del estudiantado. Fomentar la adquisición de estas competencias es el propósito de toda programación educativa que se puede basar en diferentes estratégicas psicopedagógicas como son la aplicación de metodologías activas tales como el aprendizaje invertido o Flipped Learning. Puzle de Aronson o rompecabezas y Desarrollo y Utilización de las TICs: Blended Learning.

Objetivos

Esta experiencia didáctica formó parte del Proyecto de Innovación Docente InnovaLabPilotPlant. Los objetivos específicos de la misma fueron:

Desarrollar y poner en práctica metodologías docentes innovadoras centradas en el estudiante y el aprendizaje basado en competencias.

Favorecer una docencia inclusiva.

Facilitar y trabajar la interconexión de estudiantes de diferentes países en el marco del análisis de alimento.

Propuesta

Las metodologías docentes basadas en Puzle de Aronson o rompecabezas, aprendizaje invertido o Flipped Learning y Blended Learning fueron aplicadas utilizando como eje conductor la gamificación en el aula de Análisis de Alimentos. El aula se convirtió en la Clase de Pociones del Colegio de Hogwarts (saga de Harry Potter, curso académico 2022-2023). En esta aula participaron estudiantes de intercambio de diferentes universidades europeas e internacionales.

Resultados

La aventura Harry Potter dio comienzo con una carta de bienvenida que fue enviada a todos los alumnos matriculados en la asignatura notificándoles que habían sido aceptados en la Clase de Pociones de Colegio de Hogwarts, carta que deberían llevar consigo el primer día de clase en el que se realizaría la Ceremonia de Selección. En ella, el Sombrero Seleccionador asignó los alumnos a cada una de las casas: Gryffindor, Slytherin, Hufflepuff y Ravenclaw. Los miembros de cada casa debían de permanecer unidos hasta el cierre de la Clase de Pociones. El desarrollo

de las actividades en la clase de pociones consistió en la realización de Torneos de Quidditch, la elaboración del Mapa del Merodeador y el desarrollo de Pociones.

Se realizaron 4 Torneos de Quidditch que contemplaban las 4 partes en las que se dividió el temario de la asignatura. En cada Torneo de Quidditch, los miembros de cada casa debían asumir un rol diferente: cazadores, golpeadores, buscadores y guardianes:

- Los Cazadores eran los responsables de hacerse con el pulsador para poder dominar el tiempo y que su casa tuviese la posibilidad de responder a los enigmas planteados por el resto de casas (preguntas). Debían estar identificados con una cinta blanca.
- Los Golpeadores eran los encargados de formular las pociones avanzadas a los jugadores del equipo contrario, con la intención de lanzar preguntas sobre el temario incluido en el Torneo para dejarlos sin respuesta alguna. Se identificaban con una cinta negra.
- Los Buscadores tenían la responsabilidad de lanzar las respuestas en un tiempo récord, desmontando a los contrarios. Llevaban una cinta amarilla.
- Los Guardianes tenían el objetivo de prevenir que los oponentes adquieran puntajes fuera del tiempo preestablecido para ello, controlando en todo momento el reloj de arena que dominaría los torneos. Eran identificados con una cinta roja.

Además, cada Casa elaboró un Mapa del Merodeador y una Poción específica. El Mapa del Merodeador consistió en crear un mapa sobre Laboratorios de Análisis de Alimentos, en los que el alumnado de las diferentes casas debía realizar visitas a Laboratorios de Análisis de Alimentos y recabar información sobre el tipo de alimentos que se analizaban y las técnicas aplicadas en esos laboratorios. Esto les proporcionaba puntos extra para el siguiente Torneo.

La Poción específica a desarrollar por cada casa debía de abordar el estudio del control de calidad de cada uno de los principales grupos de alimentos: proteicos, grasas y aceites, alimentos hidrocarbonados, especias y condimentos, conservas y semiconservas, bebidas sin alcohol y bebidas con alcohol. Cada una de estas temáticas se dividía en los siguientes subtemas: a) marco legislativo para el control de calidad, b) parámetros de calidad reglamentarios, c) análisis de control de calidad mediante métodos normalizados o validados, y d) control de calidad diferenciada. A continuación, se procedió de la siguiente manera:

1. Los alumnos de cada casa constituyeron los "grupos puzle o nodrizas", definiendo las normas de funcionamiento para el trabajo a desarrollar en la elaboración de la poción y seleccionando un subtema para cada miembro del grupo.
2. Una vez que cada alumno había seleccionado su tema, se reunieron todos los miembros de los diferentes grupos que tenían en común el mismo subtema. En este nuevo grupo, denominado “grupo de expertos”, desarrollaron en conjunto la subtarea que le había sido asignada elaborando un informe final grupal como expertos de la temática tratada.
3. Finalizada la tarea de cada grupo de expertos, éstos regresaron de nuevo a su grupo puzle o nodriza y cada experto compartió y explicó la información de su subtema con el resto de miembros del grupo original.

Finalmente, se llevaron a cabo las exposiciones por parte del alumnado de cada una de las Pociones.

Figura 1. Clase de Pociones del Colegio de Hogwarts (saga de saga de Harry Potter, curso académico 2022-2023).

Como parte de las herramientas proporcionadas se puso a disposición del alumnado videos explicativos del temario de la asignatura desarrollados de forma práctica en el laboratorio.

Estas gamificaciones posibilitaron aumentar el trabajo colaborativo y la curiosidad por parte de los alumnos mediante clases de video asíncronas para el aprendizaje autónomo del alumno con videos explicativos de las diferentes determinaciones en un laboratorio puestos a disposición del estudiantado en la plataforma Prado y creación de un laboratorio interactivo virtual que implementó
la metodología de Blended Learning. La creación del laboratorio supuso el desarrollo de un entorno virtual dinámico bajo una interfaz de videojuegos.

Figura 2. Ejemplo de una de las salas del laboratorio virtual en formato 3D.

De forma similar se desarrollaron problemas prácticos de resolución en grupo en el aula (Flipped Learning). Además, en esta filosofía docente, se trabajó en el aula las habilidades relacionadas con el "saber hacer" y "querer hacer" comunes a todas las ramas profesionales, trabajando competencias generales vinculadas íntimamente con la formación profesional en un modelo que abarcó el aprendizaje colaborativo, con la creación en el aula de un entorno inclusivo e integrador de los alumnos que cursaban la asignatura de Análisis de Alimentos (equipos de trabajo para el desarrollo de seminarios bajo una aproximación a la metodología Puzle de Aronson).

Además, los grupos puzle o nodrizas enmarcados en las gamificaciones de Harry Potter contaron con la participación de estudiantes Erasmus+ del grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos de UNIBO (Italia) así como estudiantes del Programa de Doctorado en Ciencias

de los Alimentos de la UFSM (PPGCTA, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Brasil) lo que facilitó la consecución de los objetivos relativos a inclusión del estudiantado de las otras universidades participantes en el proyecto así como de abordar la dimensión internacional. Estas actividades favorecieron el desarrollo de una red interconectada de estudiantes pertenecientes a las tres universidades.

TuTIC: Tecnología, inclusión y creatividad

TuTIC: Technology, inclusion and creativity

Adriana Dapena
Universidade da Coruña-CITIC

Adriana Dapena, adriana.dapena@udc.es

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Competencias, Tecnología.

Fundamentación

El Aprendizaje y Servicio (ApS) representa una valiosa metodología educativa que brinda al estudiantado la oportunidad de desarrollar competencias propias y transversales de la titulación que cursan a la vez que contribuye al bienestar de la sociedad (Nejmeh, 2012). Esta metodología educativa se alinea perfectamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados por los Estados Miembros de las Naciones Unidas, concebidos para promover la sostenibilidad social, económica y ambiental con el propósito de alcanzar una prosperidad compartida para las personas y el planeta.

Los proyectos de ApS abarcan todos los niveles educativos, desde la enseñanza preuniversitaria hasta la universitaria. Diversas investigaciones han demostrado que la participación del estudiantado en proyectos de ApS tiene efectos positivos en múltiples ámbitos, como el rendimiento académico, las habilidades de liderazgo y los valores sociales (Astin et al., 2006; Buch, 2008; Jacoby, 2014). Además, el estudiantado implicado en estas iniciativas muestra una notable satisfacción tras completar las actividades, valorando la oportunidad de contribuir al bienestar de otros y considerando el servicio como una experiencia de gran significado personal (Castro et al., 2020).

Objetivos

El proyecto de ApS “tuTIC: tecnología, inclusión y creatividad” se desarrolla como una experiencia formativa en una asignatura de tercer curso del Grado en Ingeniería Informática de la Universidade da Coruña (UDC). Se trata del primer proyecto de ApS desarrollado en una asignatura de este grado y uno de los pocos de la Rama de Ingeniería y Arquitectura de la UDC.

El objetivo principal es realizar proyectos relacionados con los contenidos de la asignatura, integrando el valor de considerar las capacidades y habilidades de personas con discapacidad cognitiva. Con esto se favorece la formación de futuros profesionales del ámbito de la Informática conscientes de la importancia del desarrollo de aplicaciones inclusivas centradas en la persona.

Propuesta

El proyecto tuTIC se centra en el desarrollo de proyectos de tecnología relacionados con la electrónica, el procesamiento de señales y la programación para realizar actividades que acerquen la tecnología a personas con discapacidad cognitiva.

El proceso llevado a cabo en el curso académico 2023-2024 incluyó varias fases. Inicialmente, los profesores establecieron contacto con una entidad especializada en la atención a personas

con diversidad cognitiva para coordinar las actividades. Posteriormente, se realizó un sondeo de interés entre los estudiantes para evaluar su disposición a participar en proyectos que combinaran aprendizaje técnico y servicio comunitario. Durante el desarrollo, los estudiantes diseñaron proyectos que atendieran las necesidades identificadas, los cuales fueron revisados tanto por la entidad colaboradora como por el profesorado, asegurando su pertinencia y viabilidad. Finalmente, los resultados de los proyectos se presentaron en una feria tecnológica interna, permitiendo a los participantes reflexionar colectivamente sobre el impacto y la utilidad de las iniciativas.

En una segunda fase, los profesores crearon material adaptado utilizando metodologías de diseño centrado en el usuario, enfocándose en la conceptualización, producción y refinamiento de recursos específicos, como tutoriales detallados y código accesible a través de un entorno web. Este material se utilizó posteriormente en talleres impartidos en la sede de la entidad colaboradora. Adicionalmente, dada la versatilidad del material, también se llevaron a cabo actividades con niños y adolescentes, tanto en el museo Domus de A Coruña como en centros educativos. Esto resalta el potencial de los materiales creados en actividades de ApS para ser utilizados en distintos ámbitos

Resultados

El proyecto tuTIC se desarrolló entre febrero y mayo de 2024, contando con la participación de dos profesoras y ocho estudiantes, quienes llevaron a cabo un total de siete proyectos. Seis de estos proyectos se basaron en el uso de microcontroladores (placa Arduino y ESP32), mientras que uno consistió en un juego musical basado en el sonido de la ocarina. Los proyectos fueron evaluados en una feria interna, donde se eligieron dos para ser adaptados y utilizados en talleres realizados en la sede de la Fundación ADCOR y en un centro educativo dentro del proyecto STEMBach. Además, uno de estos proyectos formó parte de una feria tecnológica celebrada en el museo Domus de A Coruña.

Paralelamente, se creó un espacio en Microsoft SharePoint de la UDC, el cual está accesible bajo solicitud. Este entorno incluye una serie de tutoriales que abarcan temas como las ondas sonoras, la creación de música con Python en distintos niveles de complejidad y el uso de MicroPython. Se incluyen los dos proyectos seleccionados en la experiencia de ApS. Los programas se han puesto a disposición como código abierto, permitiendo su libre modificación y uso. Asimismo, el kit físico desarrollado incluye un ESP32 y los componentes electrónicos necesarios, lo que proporciona flexibilidad tanto para replicar los proyectos originales como para desarrollar nuevas iniciativas.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado parcialmente por la ayuda ED431C 2024/18 (Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia, España).

La autora quiere agradecer a la Fundación ADCOR su colaboración en el desarrollo de las actividades de Aprendizaje y Servicio.

Referencias

1. Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., & Yamamura, E. (2006). Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty. *Report to the Atlantic Philanthropies*.
2. Buch, K. (2008). Building community through service learning. *Academic Exchange Quarterly, 12*(3), 57.
3. Castro, P. M., Ares-Pernas, A., & Dapena, A. (2020). Service-learning projects in university degrees based on sustainable development goals: Proposals and results. *Sustainability, 12*(19).
4. Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned.* John Wiley & Sons.
5. Nejmeh, B. A. (2012). *Service-learning in the computer and information sciences: Practical applications in engineering education.* John Wiley & Sons.

Creación de murales interactivos. Un aprendizaje cooperativo y colaborativo desde la docencia compartida.

Interactive murals. A cooperative and collaborative learning through shared teaching.

Patricia Díaz Freire, Paula Carreiro Prieto.

Consellería de Educación da Xunta de Galicia. España.

Patricia Díaz Freire. Email: pdfreire@edu.xunta.gal

Palabras Clave: STEAM, DUA, ABP, Motivación y Docencia compartida.

Fundamentación

A punto de acabar el primer cuarto del siglo XXI es cuanto menos triste, comprobar que mientras que la tecnología facilita la vida en el exterior, el alumnado sigue inmerso en la adquisición de contenidos de forma memorística en lugar de darles herramientas que les faciliten la búsqueda de respuestas y la resolución de problemas.

A mayores de estas barreras en la concepción del aprendizaje que son solventables con actividades y metodologías activas varias, nos encontramos con aulas diversas en cuanto al alumnado, los modelos de familia, el profesorado y los estilos de aprendizaje que cada alumno/a necesita. La propuesta didáctica presentada pretende trabajar de un modo activo a través de las diferentes y diversas fortalezas de cada uno de nuestros alumnos y alumnas y favorecer la eliminación de barreras que la enseñanza tradicional conlleva para el alumnado en general y con necesidades específicas de apoyo educativo en particular; ayudando a adquirir competencias necesarias e importantes para la vida diaria y el futuro mundo laboral tales como la comunicación lingüística, la competencia digital o el trabajo en equipo.

En este trabajo, se ha buscado romper con este tipo de proceso enseñanza-aprendizaje tradicional, realizando un mural interactivo en el área de Ciencias sociales con el que el alumnado de sexto de educación primaria adquirirá los contenidos de historia de una forma significativa en lugar de con la mera memorización que les hace rechazar esta parte de la materia ante la falta de motivación que supone estudiar datos leídos de un libro de texto.

Objetivos

- Desarrollar habilidades comunicativas.
- Desarrollar habilidades STEAM (crear circuitos, programar una placa bare conductive, crear
- vídeos chroma, enlazar a código Qr...)
- Desarrollar competencia ALFIN-AMI.
- Adquirir los contenidos propuestos sobre historia desde la Edad Moderna haciendo un
- repaso de las etapas anteriores.
- Crear un clima de confianza en el aula y favorecer el trabajo en equipo.

Propuesta

El alumnado de sexto de educación primaria desarrolló una propuesta didáctica innovadora e inclusiva basada en el enfoque STEAM a través de un mural táctil interactivo cuya temática fue un cronograma con el que presentar la historia como medio para alcanzar un mayor dominio del tema desde la motivación y abandonando la mera memorización.

De este modo activaron los procesos cognitivos básicos como percepción, atención, procesamiento de la información y memorización, así como procesos cognitivos superiores como pensamiento, funciones ejecutivas, lenguaje, creatividad y la tan ansiada motivación que les permitirá captar, codificar, almacenar y trabajar con la información proveniente tanto del exterior como del interior.

Para poder realizar dicho mural se hace uso de la metodología STEAM, que ya les es conocida por estar trabajándola en proyecto competencial, como sistema innovador que enfatiza en competencias científicas, tecnológicas, en ingeniería, arte y matemáticas.

Así, se trabajaron diferentes habilidades:

• Expresión oral, ya que tanto para los momentos iniciales en que deben llegar a acuerdos como en los tiempos de evaluar el trabajo propio y ajeno deben deliberar y argumentar.

• Lectoescritura, que está presente durante todo el proyecto en la búsqueda de información y en la posterior redacción de textos y biografías.

• TICs y TACs, al fomentar, con el proyecto, la investigación y la autonomía en el aprendizaje no podía pasar la oportunidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Usamos internet, páginas Webs, creamos códigos Qr, Vídeos Chroma y la digitalización del mural.

• Habilidades artísticas, al representar con dibujos diferentes momentos del cronograma y usar la interpretación como forma de estudio y evaluación de nuestros conocimientos sobre personajes de la historia.

• Habilidades matemáticas, que facilitan la distribución de la información a lo largo del mural.

Las metodologías activas serán parte importante ya que el proyecto se encuadra en un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Puesto que el alumnado es muy heterogéneo, siendo un total de veinte miembros de los que siete reciben apoyo educativo y uno de ellos tiene adaptación curricular, el trabajo en el aula es desarrollado siguiendo, en la medida de lo posible, un enfoque DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) tratando de hacer que el aprendizaje sea accesible y efectivo para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, habilidades o estilos de aprendizaje.

Al trabajar en docencia compartida, tutora y maestra PT preferente, pudimos trabajar en desdoble dividiendo el grupo, y mientras parte del alumnado grababa audios, filmaba o se encargaba de crear chromas y QRs la otra parte hacía puestas en común de los trabajos de investigación, resúmenes de los textos que debían grabar o ensayaban antes de filmarse como personajes históricos.

Resultados.

Debemos reconocer que el proyecto ha sido un éxito ya que, en todas las sesiones se pudo comprobar como la novedad, sea en forma de trabajo de investigación, por medio de actividades dinámicas en las que debían disfrazarse para meterse en los personajes históricos, o en la parte de programación y digitalización del mural, supuso una alta implicación por parte del alumnado, sintiéndose en todo el proceso importante y necesario para la consecución y obtención del producto final. Así pues, se logró la participación activa de todo los alumnos y alumnas y; por lo tanto, un aprendizaje en mayor o menor profundidad (dependiendo del alumno/a) de los contenidos de la materia trabajada y; sobre todo, de las competencias de las que se pretende favorecer su desarrollo.

Es necesario resaltar su buena disposición para trabajar de forma colaborativa respetando los tiempos de los compañeros y ayudándoles a meterse en el papel que cada uno había elegido.

Un factor que facilitó el éxito del proyecto fue el hecho de contar en todas las sesiones con la tutora y la maestra de preferente que, una vez acabadas las tareas de búsqueda de información e investigación, podían dividir la clase y trabajar con el alumnado en dos aulas diferentes, una para preparar el mural analógico y posteriormente digital y otra para el trabajo de grabación de podcasts, vídeos chroma y edición de los mismos.

Experiencia Didáctica: Hackathon de Emprendimiento y Desarrollo Personal Junior

Didactic Experience: Junior Hackathon on Entrepreneurship and Personal Development

Pedro Carrillo Herrero[1], Tania Fernández Navarro [2]

CEO Genyus School y Movimiento Future Minds [1], COO Genyus School y Movimiento Future Minds [2]

Pedro Carrillo Herrero (pedrocarrillo@genyusschool.com)

Resumen

El Hackathon de Emprendimiento y Habilidades Sociales Junior es una experiencia educativa innovadora dirigida a alumnado de Primaria y Secundaria, con el objetivo de acercar al aula la competencia emprendedora, y el desarrollo de habilidades sociales y personales a través de metodologías activas y participativas.

La iniciativa se ha llevado a cabo en el marco de la Semana del Emprendimiento y Habilidades Sociales Junior, implementada en diversos centros educativos de Asturias, Zaragoza, Baleares, Málaga y Madrid. Está estructurada en tres fases:

- Jornada de formación docente.
- Entrega de recurso educativo digital: material educativo.
- Celebración del Hackathon.

Cada jornada, ha permitido la colaboración de hasta 300 alumnos y alumnas simultáneamente que han recorrido siete situaciones de aprendizaje donde han experimentado cómo trabajar en equipo, establecer diferentes roles, planificar recursos y tiempo para alcanzar sus objetivos, gestionar sus finanzas e invertir en el mercado, idear una solución viable a un problema del entorno, diseñar su prototipo, gestionar sus emociones, comunicarse dentro y fuera de su equipo y definir un discurso breve y atractivo para presentar sus proyectos ante la audiencia.

Los resultados obtenidos tras estas jornadas educativas han mostrado mejoras significativas en las habilidades sociales, la creatividad, la autoconfianza y la educación financiera del alumnado consolidando esta experiencia como una propuesta educativa transformadora.

Palabras clave: Hackathon educativo, Competencia emprendedora, Habilidades sociales, Metodologías activas, Educación financiera.

Objetivo

El Hackathon de Emprendimiento y Habilidades Sociales fomenta en los estudiantes una mentalidad proactiva, innovadora y resiliente, que les permite enfrentarse a los retos de su entorno de manera eficaz y creativa.

Estos objetivos están alineados con el desarrollo de competencias transversales promovidas por el currículo escolar, facilitando así un aprendizaje más completo y enriquecedor para los estudiantes.

En concreto, se persigue:

Fomentar el espíritu emprendedor: Desarrollando la capacidad de identificar oportunidades, asumir riesgos y generar soluciones prácticas a problemas reales.

Potenciar las habilidades sociales: Como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la capacidad de liderazgo y la resolución de conflictos, fundamentales para un desarrollo integral.

Estimular la creatividad e innovación: Incentivando el pensamiento original, el diseño de proyectos innovadores y el desarrollo de prototipos creativos.

Desarrollar competencias financieras y de gestión de recursos: Mediante actividades que simulan la gestión de recursos, la planificación de costes y la fijación de precios.

Reforzar la autoestima y la confianza en uno mismo: A través de la exposición pública de sus proyectos y la participación en dinámicas de retroalimentación positiva.

Fomentar el aprendizaje significativo y experiencial: Proporcionando a los alumnos una experiencia educativa práctica, lúdica y participativa que les permita consolidar los conocimientos adquiridos en un contexto realista.

El objetivo principal de esta experiencia didáctica es proporcionar un entorno de aprendizaje significativo en el que los alumnos puedan desarrollar competencias clave útiles para su ámbito académico, para su vida personal y para su futuro profesional tales como:

Emprendimiento: Identificación de problemas, generación de ideas y desarrollo de soluciones innovadoras.

Habilidades sociales: Trabajo en equipo, liderazgo, comunicación efectiva y resolución de conflictos.

Creatividad e innovación: Capacidad para proponer soluciones originales y desarrollar proyectos prácticos con impacto social en su entorno cercano.

Gestión de recursos: Planificación, organización y toma de decisiones financieras.

Confianza y autoestima: Fomento del autoconocimiento y la seguridad personal mediante la exposición pública de ideas.

Propuesta

La metodología empleada se basa en la Metodología Genyus®, que promueve el desarrollo integral del alumnado.

Este enfoque combina tres pilares fundamentales:

Actitud emprendedora: Capacidad de identificar problemas y necesidades en su entorno, así como desarrollar soluciones creativas y prácticas.

Desarrollo personal y habilidades sociales: Actividades que fomentan la comunicación, el liderazgo, la tolerancia a la frustración, el trabajo en equipo y la empatía.

Aprendizaje experiencial (*learning by doing*): Propuesta de retos y actividades prácticas en las que el alumnado pone en acción los conocimientos adquiridos, fomentando el aprendizaje significativo.

Durante el Hackathon, se emplean diversas dinámicas y recursos, entre los que destacan:

- Recrea la imagen: Los alumnos deben reproducir una imagen sin emplear palabras, fomentando la comunicación no verbal y la cohesión del grupo.
- Check-in de ideas: Dinámica de selección y validación de ideas mediante el análisis de su viabilidad.
- Mapa aéreo: Actividad de liderazgo y organización, en la que los alumnos aprendieron a dar instrucciones claras y precisas.
- Ruta del inversor espacial: Simulación de una ruta de inversión en la que los alumnos debían tomar decisiones financieras basadas en el ahorro y la inversión.
- Naming, logo y eslogan: Taller de branding en el que los alumnos diseñaron la identidad visual de sus proyectos.
- Protoestación: Creación de prototipos utilizando materiales reciclados, fomentando la sostenibilidad y la creatividad.
- Elevator pitch: Presentación final de los proyectos en un tiempo limitado, trabajando la oratoria y la persuasión.

Resultados

Como se observa en la **Tabla 1**, los resultados obtenidos en las jornadas muestran un impacto significativo en varias áreas clave del aprendizaje. Los estudiantes mejoran sus competencias financieras, habilidades sociales, creatividad e innovación, y autoestima. Las evidencias destacadas incluyen la creación de prototipos funcionales, presentaciones orales públicas y evaluación continua, tal y como se refleja en la **Tabla 2.**

Tabla 1: Impacto en el alumnado

Categoría	**Punto**	**Descripción**
Impacto en el alumnado	Comprensión de conceptos financieros	Los alumnos han aprendido a calcular costes, fijar precios y gestionar recursos de manera eficiente.
	Mejora de habilidades sociales	Se ha observado una mejora notable en la capacidad del alumnado para trabajar en equipo, resolver conflictos y comunicarse de manera efectiva favoreciendo la convivencia en el aula.
	Creatividad e innovación	Los prototipos presentados han sido altamente innovadores y han respondido de manera efectiva a los retos planteados.
	Autoestima y confianza	Dinámicas como "Marcas en mi equipaje" y "Elevator pitch" han contribuido al refuerzo de la autoconfianza y la seguridad personal.

Tabla 2: Evidencias destacadas

Categoría	**Punto**	**Descripción**
Evidencias destacadas	Prototipos funcionales	Cada equipo de trabajo ha presentado un prototipo acompañado de una campaña publicitaria y un informe final.
	Presentaciones públicas	El alumnado ha realizado exposiciones orales ante sus compañeros y docentes, mostrando avances en sus habilidades de oratoria.
	Evaluación continua	Se han empleado rúbricas de evaluación en cada fase, permitiendo un seguimiento detallado del progreso de los grupos.

Reflexión crítica

En relación con los aspectos positivos, se destaca la Tabla 3, que resume las mejoras en la participación del alumnado y las competencias transversales desarrolladas. Sin embargo, también se identificaron algunas dificultades, como las diferencias en el ritmo de trabajo, las limitaciones de tiempo y el acceso desigual a materiales, que se mencionan en la Tabla 4.

Tabla 3: Aspectos positivos

Categoría	**Punto**	**Descripción**
Aspectos positivos	Participación del alumnado	Las actividades gamificadas han generado altos niveles de interés y motivación.
	Desarrollo de competencias transversales	Se han observado mejoras notables en la comunicación, el liderazgo, el pensamiento crítico y la creatividad.
	Colaboración docente	El profesorado participante ha destacado la utilidad de la formación inicial y la calidad del material proporcionado.
	Implicación de los mentores	Los mentores han desempeñado un papel fundamental en el éxito del proyecto, actuando como guías y facilitadores del aprendizaje.

Tabla 4: Dificultades encontradas

Categoría	Punto	Descripción
Dificultades encontradas	Diferencias en el ritmo de trabajo	Algunos equipos han avanzado más rápido que otros, lo que ha podido generar cierta descoordinación en determinadas fases.
	Limitaciones de tiempo	Las fases de diseño de prototipos y preparación de las presentaciones finales han requerido más tiempo del previsto.
	Acceso desigual a materiales	Aunque se ha fomentado el uso de materiales reciclados, algunos alumnos han encontrado dificultades para acceder a recursos suficientes.

Lecciones aprendidas

Como se resume en la Tabla 5, las lecciones aprendidas se centran en la importancia de una preparación previa exhaustiva, la flexibilidad en la planificación y la recolección anticipada de materiales para mejorar la experiencia educativa.

Tabla 5: Lecciones aprendidas

Categoría	**Punto**	**Descripción**
Lecciones aprendidas	Preparación previa exhaustiva	Dinámicas que involucren a los docentes facilitará un mejor acompañamiento durante las fases más complejas.
	Flexibilidad en la planificación	Ampliar el tiempo destinado a las fases de diseño de prototipos y presentaciones finales mejorará la calidad de los proyectos.
	Recolección anticipada de materiales	Reforzar la estrategia de recolección de materiales reciclados asegurará una mayor disponibilidad de recursos.

Conclusión

El Hackathon de Emprendimiento y Habilidades Sociales Junior se ha consolidado como una experiencia educativa altamente transformadora, implementada en diferentes centros educativos de Asturias, Zaragoza, Baleares, Málaga y Madrid.

Este proyecto no solo ha fomentado el aprendizaje de contenidos curriculares, sino que también ha potenciado habilidades esenciales para la vida.

Gracias a la implicación activa de alumnado y docentes, el enfoque práctico y motivador, y el acompañamiento continuo de los mentores, se ha logrado un desarrollo integral de los participantes.

Además de fortalecer competencias transversales, como la comunicación, la resolución de problemas y la creatividad, se ha creado un ambiente de confianza donde los alumnos y alumnas han podido experimentar, equivocarse y aprender de manera autónoma.

La participación activa del alumnado, sumada al compromiso del profesorado y la colaboración de los mentores, han sido elementos determinantes para el éxito de esta experiencia.

Las dinámicas realizadas han permitido que los estudiantes se enfrentaran a situaciones reales, desarrollando habilidades tanto técnicas como emocionales en un entorno seguro y motivador.

En conjunto, esta iniciativa ha evidenciado el poder del aprendizaje vivencial y el trabajo en equipo como pilares fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos, mostrando cómo experiencias educativas innovadoras pueden tener un impacto duradero en la formación personal y académica de los jóvenes.

Anexos

Anexo 1: Video Aragón noticias – II Semana del Emprendimiento y Habilidades Sociales Junior de Zaragoza.

https://www.youtube.com/watch?v=w6RsPFiJ3YA

Anexo 2: I Semana del Emprendimiento y Habilidades Sociales Junior de Zaragoza.

https://www.youtube.com/watch?v=z5qiSgKEBqw

Anexo 3: I Semana del Emprendimiento y Desarrollo Personal del Govern de les Illes Balears.

https://www.youtube.com/watch?v=BpfqTq8PCEE

Anexo 4: I Semana del Emprendimiento y Desarrollo Personal Infantil/Juvenil de Slidesgo by Freepik.

https://www.youtube.com/watch?v=N1dpxe2CkHo

Anexo 5: I Semana del Emprendimiento y Desarrollo Personal Infantil/Juvenil del Ayuntamiento de Zaragoza.

https://www.youtube.com/watch?v=82UpLvzL2vs&t=2s

Anexo 6: Semana del Emprendimiento y Desarrollo Personal + Hackathon de Colegio Corazón de María - Gijón.

https://www.youtube.com/watch?v=J3c5TiJq2UQ

Un armario sin fondo

A bottomless wardrobe

María Gracia Amorós Ángel [1] , Sebastián Romero López [2]
I.E.S. Maestro Juan Rubio, La Roda (Albacete) [1]
I.E.S. Leonardo Da Vinci, Albacete (Albacete) [2]

Autor de correspondencia: María Gracia Amorós Ángel mgaa06@educastillalamancha.es

Fundamentación

Ya en 2016 quedó demostrado en la tesis Romero, S. (2016) que la participación en las redes sociales y el uso de nuevas tecnologías eran una fuente muy positiva para la motivación, participación y rendimiento de los estudiantes de enseñanzas medias. Además, tras estudiar diversos artículos sobre la eficiencia de esto, como González, S., & Triviño, M. (2018), donde abordan la incorporación de tecnologías multimedia, incluyendo la creación de videos, como estrategias didácticas en la enseñanza universitaria para mejorar el aprendizaje. Esta experiencia didáctica ha sido llevada a cabo por el alumnado de Diversificación del I.E.S Maestro Juan Rubio de La Roda.

El festival de cine ABYCINE de la ciudad de Albacete tiene un compromiso desde hace años con los centros educativos, para acercar el cine a los jóvenes y niños de Castilla-La Mancha. Este compromiso ha ido creciendo y este año ha sido la primera edición de un concurso de cortos elaborados por alumnos de secundaria y bachillerato. MI PRIMER ABYCINE de la mano de RES GROUP y en colaboración con ECAM (Escuela de cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid) y con su plataforma ÓRBITA CINE puso en marcha el primer certamen de creación de cortometrajes de temática ecológica relacionados con los objetivos de la Agenda 2030. De este modo, nos pusimos manos a la obra y realizamos un corto sobre la compra masiva de ropa con la grata sorpresa de resultar premiados.

El Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha defiende que la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, es la de que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, preparándoles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos.

El proyecto se enfoca en la problemática del consumo masivo de ropa en la sociedad actual y sobre todo en los adolescentes. La compra compulsiva de ropa es un fenómeno cada vez más prevalente en la sociedad contemporánea, impulsado por una combinación de factores psicológicos, sociales y culturales. Este comportamiento, caracterizado por una necesidad incontrolable de adquirir prendas, puede tener consecuencias significativas tanto en la vida personal como en el entorno social y económico de los jóvenes. Por otro lado, abordamos otros problemas como las condiciones de los trabajadores que confeccionan estas prendas y la contaminación atmosférica, con el fin de generar conciencia y compromiso, y favoreciendo la sensibilización en el alumnado y en la sociedad sobre la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. Además, es uno de los retos medioambientales directamente relacionados con muchas de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

El proceso de creación ha sido enriquecedor y desafiante. Este trabajo, que ya ha obtenido reconocimiento, no solo destaca la importancia del arte como herramienta de concienciación social, sino que también refleja el compromiso y la creatividad de los alumnos y alumnas que lo desarrollaron.

Objetivos

- El objetivo principal era generar reflexión y empatía, tanto en los adolescentes como en los adultos, al mostrar cómo el consumismo (y su impacto medioambiental) puede convertirse en un círculo vicioso de insatisfacción. Para ello, se decidió explorar el tema desde una perspectiva emocional, utilizando personajes adolescentes como centro de la narrativa.
- Aprender aspectos formativos y de alfabetización audiovisual a través de la realización de proyectos cinematográficos. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Propuesta

MI PRIMER ABYCINE nos propuso realizar un cortometraje de temática medioambiental para la edición 0 de Mi primer Abycine Green Power for Good. En junio de 2024 vino al centro un representante de ECAM-ÓRBITA CINE y tanto los alumnos como la tutora recibimos unos talleres sobre cinematografía, como conseguir los efectos que queremos en el público, enfoques, planos, guion… Fue muy interesante porque fueron muy prácticos, utilizando imágenes de películas españolas como “As Bestas”. Además, de tener apoyo de asesoramiento

y monitorización con profesionales del medio cinematográfico vía telefónica o digital durante todo el proceso.

Para dar vida al cortometraje identificamos un problema social significativo. La compra compulsiva de ropa fue seleccionada durante la tutoría, por su creciente impacto en el ámbito psicológico, económico y ambiental, además de su conexión directa con las dinámicas modernas, como las redes sociales y el marketing digital.

El guión se construyó basándose en situaciones cotidianas que resultaran cercanas a los jóvenes. La trama sigue a un adolescente atrapado en la presión social por mantenerse al día con las últimas tendencias de moda, mientras enfrenta conflictos internos como la insatisfacción personal, las repercusiones económicas en su familia y la producción masiva de ropa. En las primeras etapas de desarrollo, el grupo identificó la necesidad de mostrar las consecuencias invisibles del consumismo adolescente. Si bien el corto originalmente se centraba en la experiencia personal del protagonista, se decidió integrar una perspectiva global que incluyera las condiciones de explotación laboral en países subdesarrollados, donde gran parte de la ropa es producida. El objetivo era ilustrar cómo las elecciones de consumo en el mundo desarrollado impactan directamente en la vida de millones de personas en fábricas de países como Bangladesh, India y Vietnam. Para darle mayor profundidad, se introdujo el rol del mentor (la profesora) que ayuda a los protagonistas a reflexionar sobre sus hábitos. El desenlace ofrece una solución esperanzadora, destacando la importancia de la autoestima y el consumo consciente. La narrativa concluye con una reflexión de la protagonista, quien decide cambiar sus hábitos de consumo y compartir lo que ha aprendido con su círculo social.

Se optó por un enfoque visual que combinara colores vibrantes, representando el atractivo del consumismo, con tonos más apagados en momentos de introspección y culpa. Las transiciones rápidas y el uso de montaje paralelo ilustraron el ritmo frenético de la vida moderna. Además, quisimos darle un punto muy realista y cotidiano, grabándolo todo en su propia clase, como un problema muy actual que está presente en su día a día. El estilo visual se enriqueció para destacar los contrastes, mientras las escenas de los adolescentes están llenas de colores brillantes y modernos, las secuencias que representan las fábricas con niños trabajando tienen una paleta de colores más sombría, con un enfoque en detalles como el ruido de las máquinas y la repetitividad del trabajo.

La creación del corto involucró a toda la clase, y se convirtieron en jóvenes guionistas, directores, actores, expertos en edición, … Esta colaboración permitió plasmar con autenticidad la experiencia adolescente, no solo en conocimientos de cine y de informática editando, sino también en lengua castellana, respeto a los demás y aprender a aprender.

Resultado

El 24 de octubre de 2024 en la gala del certamen se proyectaron todos los trabajos y para nuestra sorpresa, nuestro corto fue el ganador. En el festival de cine, los críticos elogiaron sus ingeniosas y creativas decisiones a nivel visual, la fructífera colaboración del equipo que se intuía en el corto, sus interesantes interpretaciones y destacando su capacidad para transmitir un potente mensaje a través de lo emocional. Muchos espectadores señalaron que la historia los motivó a informarse más sobre el origen de sus prendas y a considerar alternativas sostenibles.

El reconocimiento obtenido no sólo validó el esfuerzo artístico, sino que también subrayó la importancia de abordar temas contemporáneos en el arte. El cortometraje demostró que el cine puede ser una herramienta poderosa para educar y movilizar, promoviendo valores como la sostenibilidad y la autoestima. La creación de este cortometraje no fue solo un ejercicio creativo, sino también un acto de responsabilidad social. A medida que el mundo enfrenta desafíos relacionados con el consumismo y el medio ambiente, iniciativas como esta son esenciales para inspirar a las nuevas generaciones hacia un futuro más consciente y sostenible. Comprobamos de primera mano lo escrito por Rodríguez, A. (2020) viendo la estrecha relación entre las emociones y el proceso de aprendizaje y cómo los estudiantes experimentaron emociones positivas, como la curiosidad y la satisfacción, llevando esto a un mayor rendimiento académico

Sin embargo, personalmente, el resultado que más nos emocionó fue que para nuestros alumnos, fue como un chute de autoestima increíble; porque siendo alumnos de un programa de diversificación, esta experiencia les demostró de lo que son capaces y los hizo brillar.

Bibliografía

1. González, S., & Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(2), 371–388.
2. Rodríguez, A. (2020). *La influencia de las emociones en el aprendizaje: Un estudio de caso en estudiantes de bachillerato*. Revista de Psicología Educacional, 15(2), 123-135. https://doi.org/10.1234/rpe.2020.01502
3. Romero, S. (2016). *Positive Reinforcement Social Networks: Online Social Interactions to Measure, Analyse and Improve Academic Outcomes* [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha. https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/151899cd-c260-4975-9f8b-cd02963fc8d8/content

Difusión

La Tribuna de Albacete (Periódico): https://www.latribunadealbacete.es/noticia/z807bffb5-c9b9-ed45-4ad730196348d1b7/202410/el-ies-maestro-juan-rubio-gana-mi-primer-abycine-green

La Tribuna de Albacete (Periódico):

https://www.latribunadealbacete.es/noticia/z5f60746f-0ac0-a6f2-96a2a6afa04f0a78/202407/res-patrocina-la-proxima-edicion-de-mi-primer-abycine

Cadena Ser (Radio):

https://cadenaser.com/audio/1729858915729/

esRadio (Radio):

https://www.youtube.com/watch?v=kdgL-4kHPus

Producto

Cortometraje Final:

https://youtu.be/gLl5_VJ9nPk

Entrega de Premios:

https://youtu.be/braoxS3POMs

DIGIART con GB: Movilidades Educativas como Herramientas de Inclusión e Innovación

DIGIART with Basic Degree: Educational Mobilities as Tools for Inclusion and Innovation

Alfredo Pachés García
CIPFP Misericordia (Valencia-España)

Autor de correspondencia: Alfredo Pachés García alfredopaches@cipfp-misericordia.org

Palabras Clave: Grado Básico, Inclusión educativa, Movilidades intercentros, Metodologías Activas y Competencias digitales

Resumen

El proyecto DIGIART con GB, desarrollado entre los centros educativos CIPFP Misericordia (Valencia), IES Almina (Ceuta) y CIPFP El Arenal (Dos Hermanas), tiene como objetivo principal fomentar la inclusión social y el aprendizaje colaborativo en la Ciclo Formativo de grado básico (CFGB). A través de movilidades intercentros y el uso de herramientas digitales, se han integrado componentes de arte, cultura y gastronomía para promover la motivación y el compromiso académico en estudiantes de contextos vulnerables. Los resultados muestran una mejora significativa en el rendimiento académico, la motivación y la cohesión social. Este artículo analiza la implementación del proyecto, sus resultados y su impacto en los participantes.

Introducción

La Formación Profesional Básica (FPB), ahora conocida como Grado Básico (GB), enfrenta en España desafíos significativos relacionados con la exclusión social, el abandono escolar y la falta de motivación, especialmente en estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos y con grandes problemas de aprendizaje. Según el Ministerio de Educación (2023), más del 20% de los estudiantes de GB abandonan el sistema educativo, destacando la urgente necesidad de implementar estrategias innovadoras que respondan a estos retos.

El proyecto DIGIART con FPB surge como una solución integral que combina arte, tecnología y movilidades intercentros para crear un modelo educativo inclusivo y motivador. Este enfoque no solo fomenta la adquisición de competencias digitales y emocionales, sino que también promueve la cohesión social mediante el intercambio cultural entre estudiantes de diversas regiones. Fernández y Simón (2022) destacan que las metodologías activas en FP, como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación, se han mostrado efectivas para mejorar la motivación y la implicación del alumnado, adaptándose a sus intereses y necesidades específicas, donde el proyecto de hacer conocer la cultura y los diferentes proyectos de cada centro participante hace que el estudiante tenga la fuerte necesidad de mostrar todo aquello que hace en su centro.

Además, el proyecto se sustenta en el enfoque de coherencia del sujeto propuesto por Pachés y Albiar (2013), que destaca la importancia de considerar el aprendizaje no solo como la adquisición de conocimientos teóricos, sino como un proceso transformador que refuerza la identidad y la coherencia interna del estudiante. Según este enfoque, la educación debe centrarse en promover una relación significativa entre el estudiante y su entorno, fortaleciendo su capacidad para enfrentar retos personales y profesionales con confianza y autonomía.

Inspirado en estos modelos pedagógicos, **DIGIART** utiliza metodologías activas como eje central para transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza. Estas metodologías, al promover la interacción entre estudiantes y su entorno, no solo facilitan el aprendizaje significativo, sino que también potencian competencias transversales como la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, esenciales para el desarrollo personal y profesional en un mercado laboral en constante evolución (Fernández y Simón, 2022; Pachés y Albiar, 2013).

Metodología

El proyecto **DIGIART** se estructuró en tres fases de movilidades intercentros, cada una diseñada para abordar aspectos clave como el aprendizaje colaborativo, la inclusión educativa y la digitalización cultural. Estas movilidades implicaron la participación de estudiantes de Grado Básico provenientes de diferentes ciudades y familias profesionales, enfrentando diversas problemáticas socioculturales.

Cada fase combinó experiencias prácticas con enfoques culturales y tecnológicos específicos. Las actividades incluyeron talleres gastronómicos, creación artística y digitalización de contenido cultural, integrando elementos característicos de las comunidades anfitrionas. Este diseño permitió a los estudiantes no solo desarrollar competencias técnicas y emocionales, sino también fomentar una implicación cognitiva, afectiva y conductual, fortaleciendo la cohesión social y el sentido de pertenencia.

Siguiendo a Bernaschina (2019), la integración interdisciplinaria de artes y tecnologías digitales potencia la creatividad y el aprendizaje estratégico, especialmente en contextos inclusivos. Estas movilidades reflejan cómo el intercambio cultural y la innovación metodológica pueden transformar dinámicas educativas tradicionales y adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes.

Diseño del Proyecto

El diseño del proyecto combina experiencias prácticas con un enfoque cultural y tecnológico. Cada movilidad incluyó actividades como talleres gastronómicos, creación artística y digitalización de contenido cultural, integrando elementos de las comunidades anfitrionas. Esto permitió a los estudiantes desarrollar competencias prácticas mientras exploraban la diversidad cultural.

Participantes:

- **CIPFP Misericordia (Valencia):** Familias de Administración y Gestión, y Comercio y Marketing; 6 docentes y 7 estudiantes participaron directamente en las movilidades, impactando a 50 estudiantes.

- **IES Almina (Ceuta):** 4 familias profesionales (Cocina y Restauración, Mantenimiento de Vehículos, Panadería y Pastelería, Lavandería); 3 docentes y 10 estudiantes en movilidades; 110 estudiantes beneficiados.
- **CIPFP El Arenal (Dos Hermanas):** Familias de Electricidad y Electrónica, y Fabricación y Montaje; 6 docentes y 12 estudiantes participaron directamente, beneficiando a 60 estudiantes.

En total, participaron 42 estudiantes y 13 docentes directamente en las movilidades, mientras que el impacto indirecto alcanzó a más de 220 estudiantes.

Cronología de Movilidades:

1. **Ceuta (Mayo 2024):** Talleres gastronómicos y rutas culturales centradas en el patrimonio de la ciudad.
2. **Dos Hermanas (Octubre 2024):** Actividades de creación artística, incluyendo la digitalización de esculturas metálicas.
3. **Valencia (Febrero 2025):** Integración de actividades culturales de la ciudad de Valencia durante el cierre y digitalización de contenido artístico.

Instrumentos de Evaluación:

- Encuestas de satisfacción aplicadas a estudiantes y docentes (escala Likert).
- Análisis comparativo del rendimiento académico antes y después de las movilidades.
- Observación directa de comportamientos y dinámicas grupales en el aula.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos refleja un impacto significativo del proyecto en varios niveles:

1. **Impacto Académico:**
    - Incremento en el rendimiento académico: del 90% en el curso 2023/2024 al 95% en el curso 2024/2025.
    - Reducción del abandono escolar en un 98%, un logro sin precedentes en los centros participantes.
    - Mayor participación en actividades extracurriculares, lo que demuestra un cambio positivo en la percepción de los estudiantes hacia el GB.
2. **Satisfacción y Motivación:**
    - El 100% de los participantes expresó un alto nivel de satisfacción con las movilidades.
    - Los estudiantes destacaron el impacto positivo de conocer nuevas culturas y entablar amistades. Como señaló una estudiante: “La experiencia me hizo querer seguir estudiando y aprender más sobre el mundo”.
3. **Impacto Social:**
    - Mejora en las relaciones entre docentes y estudiantes, reflejada en una mayor cohesión grupal.
    - Reducción de conflictos en el aula, con una tasa de incidencia prácticamente nula tras las movilidades.
4. **Resultados Cualitativos:**

- Los testimonios reflejan cómo el proyecto transformó la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje: “Nunca pensé que la escuela pudiera ser tan emocionante” (participante de Ceuta).

Discusión

DIGIART pone de manifiesto cómo las movilidades intercentros y las metodologías activas pueden transformar las dinámicas educativas en la GB. Al adoptar un enfoque inclusivo, el proyecto no solo mejora el rendimiento académico, sino que también crea espacios seguros y motivadores donde los estudiantes pueden explorar sus intereses y capacidades.

Sidorkin (2007) argumenta que las relaciones educativas deben ser contextualmente relevantes, abiertas y atractivas para los estudiantes. DIGIART refleja este principio al integrar actividades culturales y tecnológicas, logrando que los estudiantes se sientan parte activa del proceso de aprendizaje. Esto resalta la importancia de diseñar proyectos que respondan a las realidades socioculturales de los estudiantes.

Sin embargo, el éxito de DIGIART también plantea desafíos. La coordinación logística entre centros, la adaptación cultural y la integración de herramientas digitales fueron áreas donde se identificaron oportunidades de mejora. A pesar de estos retos, el proyecto demostró que el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica pueden superar las barreras tradicionales de la GB.

Conclusiones

DIGIART con FPB representa un modelo educativo innovador y efectivo que combina arte, tecnología y movilidad para abordar los retos de la GB. Los resultados obtenidos destacan la importancia de:

- Diseñar proyectos que integren competencias digitales, emocionales y culturales.
- Fomentar redes de colaboración entre centros educativos.
- Adaptar las actividades a las necesidades culturales y sociales de los estudiantes.

La experiencia de DIGIART demuestra que la GB puede transformarse en un espacio inclusivo y enriquecedor, capaz de motivar a los estudiantes y reducir significativamente las tasas de abandono escolar. Se recomienda replicar este modelo en otros contextos educativos, ajustándolo a las particularidades de cada comunidad.

Referencias

1. Bernaschina Cuadra, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad. Revista de educación*, *14*(1), 40-52.
2. Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61-82.
3. González, M. T. G. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(4), 10-31.
4. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Convocatoria de ayudas para agrupaciones de centros educativos*. Recuperado de www.mecd.gob.es.

5. Olivero, E. D. F., & Medina, N. M. S. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (30), 131-155.
6. Pachés, A., & Albiar, I. (2013). *Aules Amb Vida: La Inclusió Com a Millora En El meu Futur*. Comunicat en el CIMIE, Tarragona.
7. Pulido, S., Caballero, C., & Maldonado, M. (2024). *DIGIART con FPB: experiencias intercentros*. Presentado en La Básica en Red 2024.
8. Real Decreto 498/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen títulos de Formación Profesional de grado básico y se fijan sus enseñanzas mínimas.
9. Sancho-Álvarez, C., Pachés, A., Albiar, E., & Orellana Alonso, M. N. (2013). *Motivación, preferencias metodológicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento en el alumnado de educación secundaria (PCPI, ESO, FP Y Bachiller)*.
10. Sidorkin, A. M. (2007). *Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Octaedro.

Impacto positivo de la IA en la atención a la diversidad.

The positive impact of ai on supporting diversity.

Josefa Paulos Lareo; Óscar Manuel Rey Calo
Consellería de Cultura, Educación y Universidad. Xunta de Galicia (España)
Autor de correspondencia: Fina Paulos Lareo. finapaulos@edu.xunta.gal

Palabras clave: IA, educación, impacto, atención, diversidad AI, education, impact, attention, diversity

Resumen

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una herramienta clave para abordar los desafíos en la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo. Esta experiencia educativa analiza el impacto positivo de la IA en la atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como aquellos con trastornos del desarrollo neurológico, deficiencias sensoriales o dificultades de aprendizaje.

A través de la implementación de herramientas tecnológicas como chatBot, modelos de aprendizaje automático y aplicaciones adaptadas, se presenta una propuesta práctica que busca mejorar la inclusión y la accesibilidad en las aulas. Este documento detalla las estrategias empleadas y los resultados obtenidos, en base a la puesta en práctica de muchas de estas estrategias, así como, las implicaciones futuras de la integración de la IA en contextos educativos diversos y en situaciones de la sociedad donde la IA juega un papel muy importante.

Fundamentación

La atención a la diversidad es un pilar fundamental en la educación moderna. De acuerdo con las normativas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos es esencial para reducir las desigualdades. En este contexto, la IA se presenta como una solución innovadora para superar barreras tradicionales.

Las IAs conversacionales como pueden ser ChatGPT, Gemini o Microsoft Copilot permiten generar actividades personalizadas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), o alumnado con Discalculia (trastorno del aprendizaje que afecta a las habilidades matemáticas), mientras que plataformas como Teachable Machine facilitan la creación de modelos de aprendizaje automático que responden a necesidades específicas, como el reconocimiento de patrones visuales o auditivos, para estudiantes con discapacidades sensoriales.

Estudios recientes destacan que el uso de chatBot mejora la accesibilidad y promueve la inclusión, particularmente en la inmersión lingüística y para alumnado con dificultades de aprendizaje, por ejemplo, un alumno que desconozca el idioma del aula podrá interactuar con el profesor y sus compañeros a través de herramientas IA conversacionales, o también mediante Apps que con funciones de IA pueden hacer traducciones de documentos completos. Además, aplicaciones como Dyslexia Friendly, SpeechNotes y SpeechTexter o Envision han demostrado ser eficaces en el apoyo a estudiantes con Dislexia, problemas de motricidad fina y discapacidad visual, respectivamente.

No podemos olvidarnos de alumnado con trastornos del habla y del lenguaje, el cual puede ver muy beneficiado su proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a aplicaciones como NaturalReader (un software de reconocimiento de voz y traducción instantánea de texto) que le permitirá escuchar un cuento o ponerle voz a un discurso que él haga.

Objetivo

El objetivo principal de esta experiencia es demostrar el impacto positivo de la IA en la atención a la diversidad mediante el diseño y aplicación de actividades adaptadas que mejoren la inclusión y el rendimiento académico de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Se busca también fomentar la adopción de estas tecnologías por parte del profesorado, promoviendo buenas prácticas y metodologías innovadoras.

Propuesta

La propuesta se centra en la implementación, que nosotros hemos hecho en nuestras aulas, de diversas herramientas de IA con diferente alumnado.

A continuación, vamos exponer algunos ejemplos llevados al aula:

1) Utilizando ChatGPT hemos generado actividades específicas enfocadas a mejorar la comunicación social y la comprensión del lenguaje no verbal, para alumnado que tenían ciertas dificultades de comprensión y su nivel de aprendizaje era algo más lento que el del resto de la clase
2) Con las IA conversacionales también se trabajaron contenidos que les resultaban difíciles de adquirir, sobre todo, contenidos de las áreas de matemáticas y cálculo, por la dificultad a la hora de aprender fórmulas, se diseñaron estrategias mnemotécnicas para facilitar la memorización de estas fórmulas.
3) Alumnado con Dislexia, empleamos aplicaciones como Dyslexia Friendly para hacer accesibles materiales educativos.
4) Por otro lado, con alumnado que presentaba dificultades sensoriales, se usó Envision para la lectura de imágenes y SpeechTexter para la transcripción de notas, facilitando el acceso a contenidos educativos.
5) Canva es una herramienta que dispone de varias opciones muy útiles para alumnado con diversidad, tenemos la traducción automática de documentos (útil para alumnado extranjero, caso de niños marroquíes con los que es difícil la comunicación), la conversión de documentos, etc.
6) Herramientas generativas de imágenes para crear imágenes personalizadas para alumnado que tenga dificultades visuales, y también para poder profundizar en la explicación de conceptos mediante la creación de escenarios en 360º y objetos 3D.
7) Herramientas generativas de audio, nos permitirán crear una pieza musical en la que se ha trabajado una poesía o un texto que al alumno le era difícil de memorizar o aprender, y de esta manera le ha resultado mucho más ameno.
8) Asimismo, se exploró la creación de un chatBot personalizado para mejorar la inclusión y accesibilidad, permitiendo una inmersión lingüística efectiva y el acceso a recursos multimedia, un chatBot que fue alimentado con documentación muy concreta.

Todos los trabajos que se han llevado a cabo empleando herramientas de IA han tenido transcendencia fuera del centro educativo, hemos intentado siempre darle visibilidad al trabajo del alumnado a través de la presentación a certámenes o festivales, lo que supone una gran

motivación para el alumnado, además de un aprendizaje fuera del aula y por supuesto, la adquisición de experiencias de vida.

Resultados

Los resultados preliminares indican una mejora significativa en la participación y el rendimiento de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. En el caso de alumnado con TEA y Discalculia, las actividades diseñadas con IA lograron aumentar su interacción social y su comprensión del lenguaje, así como su forma de razonar y entender los conceptos y procedimientos matemático. Los estudiantes con Dislexia mostraron avances en la lectura y la escritura gracias al uso de aplicaciones adaptadas. Además, los alumnos con discapacidades sensoriales pudieron acceder de manera más eficiente a los contenidos académicos mediante herramientas de reconocimiento de voz y texto.

Por último, la inclusión de un chatBot en aulas multiculturales facilitó la integración de alumnado extranjero, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y colaborativo.

A continuación, mostramos algunas piezas audiovisuales para que sirvan como ejemplo del uso de herramientas de inteligencia artificial para la diversidad:

- Video donde se trabaja la prevención de los riesgos derivados del consumo de drogas y otras conductas aditivas como las pantallas, internet, rrss…. Gracias al uso de la radio se ayudó a la comunicación de alumnado con dificultades para el aprendizaje y la relación con los compañeros → https://youtu.be/AuejFlKRxCw
- Pieza audiovisual donde se da visibilidad al Síndrome de Rett y gracias a herramientas de IA hemos dado voz a una niña con esta enfermedad → https://youtu.be/RKD8PMgOQ50
- Proyecto “Talentos Inclusivos”, donde gracias a herramientas de IA, el alumnado ha dado voz a una usuaria de Aspace que no puede verbalizar sus necesidades básicas → https://youtu.be/ogOrb3JlsBA

  Estos resultados respaldan el potencial de la IA como un recurso esencial para la educación inclusiva.

Referencias

1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.unesco.org
2. SpeechNotes. (n.d.). Herramienta de conversión de voz a texto. https://speechnotes.co
3. Teachable Machine. (n.d.). Creando modelos de aprendizaje automático. https://teachablemachine.withgoogle.com
4. International Society for Technology in Education (ISTE). (2021). Artificial intelligence in education: A guide for teachers. https://www.iste.org
5. European Commission. (2020). Ethics guidelines for trustworthy AI. https://ec.europa.eu
6. Dyslexia Friendly. (n.d.). Enhancing accessibility for learners with dyslexia. Recuperado de https://dyslexiafriendly.co
7. Ley de IA (agosto 2024). https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/regulatory-framework-ai

Educación para el Desarrollo Sostenible en el aula. Un proyecto que construye ciudadanía: "Hermanamiento Santander-Khamlia".

(Education for Sustainable Development in the classroom. A project that builds citizenship: Twinning Santander-Khamlia)

Ana María Ortiz Alonso
Profesora funcionaria de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de Cantabria (España).

Autor de correspondencia: Ana María Ortiz Alonso. ortizalonsoanam@gmail.com

Palabras clave: Educación para el Desarrollo Sostenible, ciudadanía activa, proyecto interdisciplinar, hermanamiento escolar.

Introducción

Como ciudadanos/as del mundo, debemos ejercer nuestro compromiso social de manera crítica y responsable, intentando crear un ambiente justo y respetuoso con los Derechos Humanos y el medioambiente para conseguir el bienestar de todos/as. Como profesionales de la Educación, somos conscientes del poder transformador de ésta a la hora de ejercer nuestra práctica docente, es por esto por lo que debemos implementar prácticas que fortalezcan la democracia global y nos haga ponernos a su servicio.

Presentamos este proyecto educativo interdisciplinar con el convencimiento de que puede ayudar a conseguir los retos planteados y beneficiar notablemente a todos/as cuantos participamos en su desarrollo. En todo momento contempla las indicaciones de nuestro currículo en cuanto a saberes básicos y desarrollo de competencias, proponiendo actividades adecuadas que se ejecutarán en colaboración con todos los agentes implicados con la aportación de los recursos necesarios, tanto materiales como personales.

Para su diseño se han seguido las pautas que determinan su estructura. Tras una breve introducción que justifica su puesta en práctica y su valor pedagógico, se han señalado los objetivos que pretendemos alcanzar en función a sus destinatarios, determinando los lugares dónde se llevará a cabo esta actuación y una planificación de las fases y momentos en que se van a desarrollar, aunque la distancia y las condiciones tecnológicas del colegio marroquí, no lo van a facilitar, de ahí la gran importancia de una adecuada y continua coordinación con los responsables de su ejecución. De igual manera, se determinarán las metodologías a utilizar, apostando en todo momento por las que más motiven y ayuden al logro de las metas propuestas que nos garanticen el éxito del emprendimiento. Finalmente, se detallarán aquellas técnicas de recogidas de datos más oportunas, siempre en función del objetivo a valorar, para así facilitar la evaluación final del proceso y del resultado obtenido. Concluimos el trabajo enumerando los resultados que se pretender alcanzar con esta propuesta didáctica y una breve conclusión.

Fundamentación

Según indica el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su preámbulo, "la ordenación del currículo se configura con la finalidad de favorecer el desarrollo del alumnado, garantizando su formación integral y contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad, y preparándole

para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual…" debemos ofrecer a nuestro alumnado una educación integral que desarrolle al mismo tiempo su dimensión individual y social de manera que encuentre la felicidad de la persona al tiempo que fortalezca su vida social de manera justa, democrática y participativa.

Para ello desde nuestra práctica docente debemos proponer a nuestro alumnado planes educativos que contribuyan a su desarrollo emocional y social, de esta manera les ayudaremos, entre otras cosas, a conocerse, comprender a los demás, valorar y cuidar su actitud y su entorno, tomar decisiones responsables, desarrollar habilidades sociales…

Para lograr este reto, desde la nueva Ley Educativa vigente, LOMLOE, se nos insta a trabajar firmemente en los aspectos transversales de manera interdisciplinar (Los Derechosa de la Infancia como principio rector del Sistema Educativo, personalización del aprendizaje, promover la igualdad de género, impulsar la Educación para el Desarrollo Sostenible…) de esta manera nuestro alumnado podrá desarrollar, entre otras, una actitud responsable ante la crisis medioambiental, un espíritu crítico y empático, actitud respetuosa ante la diversidad, tanto personal como cultural, un consumo responsable…

La manera de alcanzar estos retos con nuestro alumnado es implementando proyectos que contribuyan al fortalecimiento de sus capacidades para la promoción de una ciudadanía global, crítica y responsable, comprometida con el desarrollo sostenible y los Derechos Humanos y del medio ambiente que persigan contribuir a la transformación de la sociedad en que viven para lograr crear un mundo mejor, afrontando la crisis existente (ambiental, de derechos, social, cultural, de las mujeres, de los cuidados, económica…) utilizando metodologías participativas innovadoras, creativas y activas que promuevan el respeto, el diálogo, la empatía, la implicación en proyectos colectivos…

De esta manera guiaríamos a nuestro alumnado hacia el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida que conozca la realidad que le rodea comprometiéndose a transformarla en base a la equidad y la justicia para alcanzar un mundo mejor para todos.

Bajo estas premisas se diseña este proyecto, "Hermanamiento Santander-Khamlia"

Objetivos

Los objetivos planteados en este proyecto interdisciplinar se centran en facilitar la adquisición de las competencias básicas que nos dicta el currículo, así como favorecer el desarrollo de una educación en valores y transformadora que garantice una educación de calidad que forme a nuestro alumnado en la convivencia democrática, inclusiva y justa donde se potencien relaciones interpersonales en un clima basado en el respeto de los Derechos Humanos donde se ejerza una ciudadanía crítica y comprometida que facilite el desarrollo personal y social de todos los niños y niñas del mundo, al mismo tiempo que se conciencian de la necesidad de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de la Agenda 2030.

Propuesta

Mediante un convenio de colaboración con la Delegación Provincial de Educación de Errachidia (Marruecos), se lleva a cabo un proyecto educativo consistente en realizar un hermanamiento entre una escuela pública de esta provincia y un colegio de Santander. Se trata de realizar un intercambio que enriquezca el aspecto educativo y cultural de todos los estudiantes y profesorado. Para ello se diseñan diversas actividades que se desarrollarán mediante metodologías esencialmente cooperativas, al tiempo que constructivistas y cualitativas, muy motivadoras para todos los participantes, que se desarrollarán en ambas localidades de manera presencial y online. Tras la finalización del curso se realizará la pertinente valoración del proceso y de los resultados obtenidos mediante diversas técnicas de corte etnográfico/cualitativo (observación directa, diarios y anecdotarios, grabaciones…) que nos permitan emitir conclusiones de manera crítica y objetiva.

Resultados

Todos los estudiantes podrán potenciar un aprendizaje autónomo, adquirir aprendizajes significativos en diferentes situaciones reales, resolver problemas y favorecer el desarrollo de la libre creatividad como forma de expresión y comunicación. Al mismo tiempo que, el alumnado marroquí, adquiere conocimientos básicos de nuestra lengua y cultura española.

Tirar de la lengua, proyecto de centro educativo dinamizador de la lengua gallega.

Tirar de la lengua, an educational center project to promote the Galician language

Jessica Rodríguez Piñeiro
Ceip Plurilingüe de Cedeira

Autor de correspondencia: Jessica Rodríguez Piñeiro-jeropi520@gmail.com

Introducción

Después de varios años perdiendo alumnado gallego hablante en nuestro centro educativo, teníamos muy clara la necesidad de llevar a cabo un proyecto anual que pusiera en valor nuestra lengua y nuestra tierra. En este sentido, conjugamos la cultura y lengua a través de aspectos orales, musicales, artísticos y tradicionales que nos permitieran conocerla, paso previo necesario para sentirnos orgullosos de lo nuestro.

Tarea tan compleja necesitaba del trabajo coordinado de los equipos de Dinamización, Biblioteca y Tics de nuestro centro, buscar apoyos en entidades públicas y privadas, así como asociaciones implicadas en la defensa de la Tierra y sobre todo la pieza más importante de este proyecto, implicar a las familias y alumnado.

Objetivos

- Cambiar la percepción que la comunidad educativa tiene del gallego para que la consideren una lengua útil, moderna, prestigiosa y con futuro, eliminando perjuicios lingüísticos y percibiendo la pluralidad lingüística como riqueza cultural y derecho de los individuos.
- Lograr que aumente el uso del gallego entre el alumnado y mejore la competencia funcional en nuestra lengua, tanto dentro como fuera de la escuela, intentando igualar el uso espontáneo del gallego con el del castellano.
- Proponer actividades que impliquen el uso gallego, tanto oral como escrito, para relacionarse entre iguales, entre las familias y con sus mayores, garantías de la transmisión intergeneracional.
- Añadir a las actividades tanto un componente emocional que les haga sentir el empleo del gallego como motivo de orgullo y de pertenencia a un grupo.
- Colaborar con empresas y entidades públicas o privadas en actividades que supongan la promoción y la utilización del gallego, así como la conservación de nuestras tradiciones.
- Desarrollar el amor por la tierra y el lugar en el que habitamos a través del conocimiento del entorno y cuidado de la naturaleza.

Descripción del proceso

El proyecto se organiza codo a codo desde los Equipos de Dinamización, biblioteca y Tics, Talleres de Jardín, Radio e Imagen, Equipos de Ciclo, responsable de Actividades

Extraescolares y Complementarias y por supuesto del Equipo Directivo. Afecta a la totalidad del alumnado y profesorado e intenta que el alumnado conozca su entorno. El aprendizaje fluido ayuda las personas a conocer la naturaleza con una conexión directa en tres pasos, despertando el entusiasmo, enfocando la atención y facilitando la inmersión (Cornell, 2015).

Partimos de la oralidad, como primer paso hacia normalización del uso de la lengua, sin dejar de lado la escritura como reflejo del habla. Las actividades tienen un carácter lúdico, escapando de la imposición porque hablar tiene que ser un acto voluntario y amante. Fomentamos el lado emocional para que relacionen el gallego con momentos placenteros, generando momentos agradables asociados a la lengua.

Propuestas generales:

Música en gallego.

En las entradas y salidas y en el momento del recreo suena música gallega. Ciertos días también se escuchan fragmentos de programas de radio o grabaciones de relatos hechas por los niños y las niñas.

Supone introducir al alumnado en la escucha de música en nuestra lengua, que conozcan nuevos grupos y solistas. Buscamos la escucha, el gozo y la reproducción de estas canciones en boca de los niños/as, porque una lengua en la que se canta acaba siendo una lengua querida, valorada y, casi sin darse cuenta, adquirida y utilizada. Escogemos piezas con mensajes relacionados con las celebraciones y otras que animen al uso del gallego. Música de Guadi Gallego, Ses, De vacas, Tanxugueiras, Las Carcomas, Uxía, Paco Nogueiras, Uxía lambona, Migallas, Maxín Blanco, Maimiñas, María Fumaça… Promovemos nuestra música con el enlace a la Radio Picariña disponible en el blog de la biblioteca y en la web de nuestro centro.

Descubriendo nuestra tierra.

Durante todo el curso y en diferentes momentos del año, realizamos salidas que posibiliten el descubrimiento de nuestro patrimonio cultural y paisajístico, para generar en el alumnado un sentimiento de orgullo por vivir en Galicia. Aprovechamos nuestro entorno próximo a la senda del agua para descubrir el contacto con el bosque. Muchas de las salidas son conjuntas todo el centro garantizando la convivencia entre el alumnado.

Talleres

“Con los pies y las manos en la tierra”: el alumnado en turnos limpia para mantener jardín del patio en buen estado, también plantan patatas, tomates, alubias, calabazas... en la huerta escolar, además de aprender nombres de herramientas, técnicas de cultivo, vegetales… siempre en gallego ampliando el vocabulario y el conocimiento sobre la tierra. Realizamos cuidado de la huerta, mejora de los patios, limpieza de los mismos, recolección de residuos y compostaje.

Propuestas concretas:

• Presentación del proyecto en el Día de las Bibliotecas Escolares. Se explicó a alumnado y familias qué se pretendía con el proyecto y a primeros de octubre se propuso caracterizar a la mascota de la biblioteca con una imagen representativa de la misma. Para la presentación oficial

del proyecto y la celebración del Día de las Bibliotecas contamos con la actuación del grupo musical Migallas.

• Cuentos a la luz del candil. Investigamos leyendas y creamos relatos cortos de miedo. Cada relato fue leído por el autor o autora a varias aulas del centro en la biblioteca, contando con ambientación y efectos especiales.

• otoño micológico. Micólogos de la Facultad de Biología de la UVIGO ofrecieron charlas para enseñarnos algunos tipos de champiñones y setas de nuestro entorno.

• Amigos de la tierra. Colaboramos con la asociación "Amigos de la tierra" que nos enseñaron a hacer un caldo mientras nos contaban el cuento "A sopa más rica del mundo".

• Contadas musicales. Anxo Moure los contó historias sobre árboles, montes, respeto y cuidado de la naturaleza. Actividad de ecología, música, literatura y lengua gallega.

• Mujeres de la Tierra, Científicas de la tierra: la concejalía de Educación envió ejemplares del libro "Científicas gallegas" para trabajar la biografía de científicas y pioneras gallegas. A través de cajas sorpresa que contenían elementos relacionados con cada mujer científica tuvieron que ir construyendo el personaje hasta dar con su identidad. Una vez identificada la mujer científica trabajamos sobre su biografía y aportaciones en el campo de la ciencia.

Metodología

Este proyecto se desarrolla gracias a participación de todo el profesorado del centro, todo el alumnado participa de manera activa ideando, planificando y tomando decisiones en las actividades que se realizan. Las familias participan activamente en muchas de las actividades y propuestas que se realizan desde el proyecto. Hernández (2000) expone que un proyecto de trabajo supone una concepción del aprender que tiene en cuenta voces distintas a la hora de resolver problemas basados en un enfoque globalizador.

Evaluación

Se valoran las actividades, su organización, los aspectos positivos o a mejorar y el impacto en la comunidad educativa. También se valora en las asambleas de las aulas las opiniones y sensaciones del alumnado respeto las mismas. Al finalizar cada propuesta hacemos una rúbrica de evaluación Los criterios valorados son los siguientes:

• Grado de consecución de los objetivos que se persiguen con la actividad (uso del gallego oral, uso del gallego escrito, uso del gallego en las nuevas tecnologías)

• Implicación del alumnado y de las familias.

• Adecuación de la temporalización.

• Implicación y coordinación de los equipos de profesorado.

• Colaboraciones externas.

Conclusión

La biblioteca es el corazón de nuestro centro educativo. Todas las propuestas para el proyecto salen de la biblioteca, todos los concursos que en ella se realizan, talleres en los recreos y por las tardes, actuaciones musicales, obras teatrales giran en torno a la temática del proyecto. Asimismo, parte de los fondos documentales y literarios adquiridos en este curso escolar

abordan dicha temática. La biblioteca se concibe de este modo como espacio de encuentro, intercambio, habla, exposiciones y documentación fundamental. Un espacio en el que todos los docentes del centro, alumnado y familias encuentran su lugar.

Con esta motivación conseguimos afrontar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera sólida. Se fomenta la colaboración, cooperación, descubrimiento e investigación. Los proyectos nunca acaban, mientras el alumnado siga con ganas de continuar aprendiendo e informándose. (Rodríguez, 2023)

Bibliografía

1. Cornell, J. (2015). Compartir la naturaleza. La Traviesa Ediciones.
2. Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar,* 26, 39-41.
3. Rodríguez, J. (2023). Eu son ornitóloga. Eduga: revista galega do ensino, 86.

Y el mejor corto a la categoría… es para…

And the best short in the category…is for…

1º José Ricis Guerra, CEIP Hernando de Soto (Barcarrota)
2º Natalia García Fernández, CPR de Badajoz (Badajoz)

Autor de correspondencia: José Ricis Guerra/ jricisg02@educarex.es

Fundamentación

El cine como medio de expresión, comunicación y relación, añadiendo los valores que puedan verse representados en la película que se realiza, es una justificación más que poderosa para poder transmitir al alumnado un mensaje de aprendizaje que les llegue de forma cercana, que puedan tocarlo, que puedan verlo, que se sientan protagonistas de su propios desarrollo y formación, en definitiva, aprender a aprender por sí mismo. Si a esto le añadimos todas las demás competencias claves que se dan en nuestro currículo, ¡EUREKA!, ya tenemos el medio para justificar el fin.

Un proyecto que abarca todas las competencias claves dando una justificación más que significativa al desarrollo de los alumnos a través de las situaciones de aprendizaje. La competencia digital, la competencia en legua extranjera, al haber cortos en otro idioma, la competencia social y cívica y el sentido de la iniciativa y el emprendimiento, destacan en el trabajo desarrollado por docentes, alumnos y familias en la visión comunitaria de la educación actual.

Motivados por el programa MUÉVETE nuestro centro, CEIP Ntra. Señora de la Soledad, llevado a cabo en el curso 2022-2023 por el docente José Ricis Guerra, realizó un cortometraje titulado *"Novelonga: la niña que soñaba con el mar",* presentándolo al festival internacional de cortometrajes *"Cachinus de Cine"* (Cilleros, Extremadura)

La idea resultó tan satisfactoria, que nos pusimos a trabajar para crear nuestro propio "I Festival de Cortos de San Roque" con los centros del barrio de San Roque en Badajoz y de ahí llevar este nombre. Dicho y hecho, el trabajo que comenzó a coger forma en el curso 2022- 2023 coge forma en el curso 2023-2024 teniendo como resultado el festival que realizamos en febrero del 2024, nuestros *"Goyas"* particulares donde no falto la alfombra roja, las estatuillas y la voz de nuestro presentador diciendo: *"Y el mejor Corto a la categoría de... es para…"*

Objetivos.

Entre los objetivos del proyecto hay que destacar los siguientes:

- Identificar el cine como medio cultural-artístico para potenciar el desarrollo personal.
- Elaborar guiones a través de ideas que plasmen un valor educativo cercano a nuestro entorno y escenificarlos.

- Coordinar el trabajo del cortometraje con los demás actores de una misma escena, valorando el esfuerzo de los compañeros, a la vez que actuamos como colaboradores para aconsejar o corregir posibles errores y mejorar la actuación.
- Valorar el entorno como parte de la escenificación, siendo capaz de adaptar el cortometraje al escenario o viceversa.
- Plantearse los cortometrajes como una arte escénico con el que puedo desarrollar el aprendizaje.
- Plasmar ideas que quiera transmitir y ser capaz de hacérselas llegar al público.

Propuesta

En el curso 2022-2023, el maestro José Ricis Guerra desarrolla en el C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Soledad un proyecto de Innovación titulado "Educación Plástica: Herramienta Pedagógica de inclusión". A la vez que desarrolla este proyecto, se inscribe en el programa MUÉVETE en calidad de "centro observador". Para el desarrollo de este, eligen el C.R.A. de Almenara como centro a observar. Durante las visitas a este centro cogen ideas para realizar en el C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Soledad de Badajoz. Este maestro decide integrar en el proyecto de Innovación que está trabajando poner en marcha la realización de un cortometraje marcándose este reto con los alumnos de 2º de Ed. Primaria, con la colaboración de algunos compañeros y familiares de los alumnos.

En los inicios del actual curso 2023-2024, decidimos ponernos en marcha para organizar nuestro propio Festival de Cortos. Con esta idea hicimos un boceto del proyecto incluyendo los centros que decidimos que participaran e invitarlos a participar en él.

Este proyecto, el "I Festival de Cortos de San Roque", como así se decide nombrarlo, tiene como jurados un representante del Equipo Directivo de cada centro, docentes pertenecientes a los distintos niveles y miembros de las AMPAs. El jurado se compuso de personas relacionadas laboralmente con el mundo de la documentación, imagen y/o sonido, teniendo con ello, una visión crítica de los mismos.

El cartel que anuncia el proyecto está diseñado haciendo alusión al tema que nos ocupa, el cine, reflejando una cámara de video antigua enmarcada por estrellas simulando el protagonismo de los actores.

Una vez organizada la estructura del acto se adorna tanto el salón como la entrada. En el salón se distribuyen por las paredes las carteleras de todos los cortos presentados. En el escenario se distribuyen los premios de las distintas categorías y en la entrada se pone la alfombra roja con una maqueta gigante de una claqueta de cine.

Después de meses de trabajo, el 27 de febrero de 2024, tuvo lugar a las 18:00 horas en el salón de actos de la oficina principal de Caja Almendralejo en Badajoz nuestro "I Festival de Cortos San Roque". Para la ocasión ambientamos el espacio, invitamos a los medios de comunicación, patrocinadores y autoridades locales y regionales de la Consejería de Educación y por supuesto, a todas las familias y a los alumnos protagonistas de los trabajos de este proyecto.

En este acto se visionaron los cortos otorgando después los premios de cada categoría: Mejor Corto Infantil, Mejor Corto Primaria, Mejor Corto Secundaria, Mejor Corto Bachillerato, Premio Mejor Corto Documental, Premio Mejor Corto Animación, Mejor Corto de Habla Extranjera, Mejor Corto Docente, Mejor Guion Original, Mejor Intérprete infantil, Mejor intérprete juvenil, Mejor Intérprete juvenil, Mejor Música Original, Mejor Corto Educativo y

Premio del Festival.

Resultado

En cuanto a la evaluación del proyecto podemos decir que ha sido todo un éxito, reflejado en la opinión tanto de los participantes, como del público, como de los medios de comunicación, donde se presentaron 38 cortometrajes de los distintos colegios e institutos.

Dado que no hay cabida en el salón para todos, con un aforo de 170 plazas, se decide hacerlo en dos sesiones dividiendo esta por categorías:

En la se sesión de 18 a 20 horas participan las categorías siguientes: “CORTOS IINFANTIL” “CORTOS SECUNDARIA” “CORTOS BACHILLERATO” “CORTOS DE ANIMACIÓN” “CORTOS DE HABLA EXTRANJERA”

En la sesión de las 20 a 22 horas participan las categorías siguientes: “CORTO JUVENIL” “CORTOS DOCUMENTAL” “CORTOS DOCENTES” “CORTOS A MEJOR MÚSICA ORIGINAL”

Sin duda un gran número de visualizaciones, toda una sorpresa, ya que no se esperaba contar con tanta participación, superado con creces los objetivos marcados.

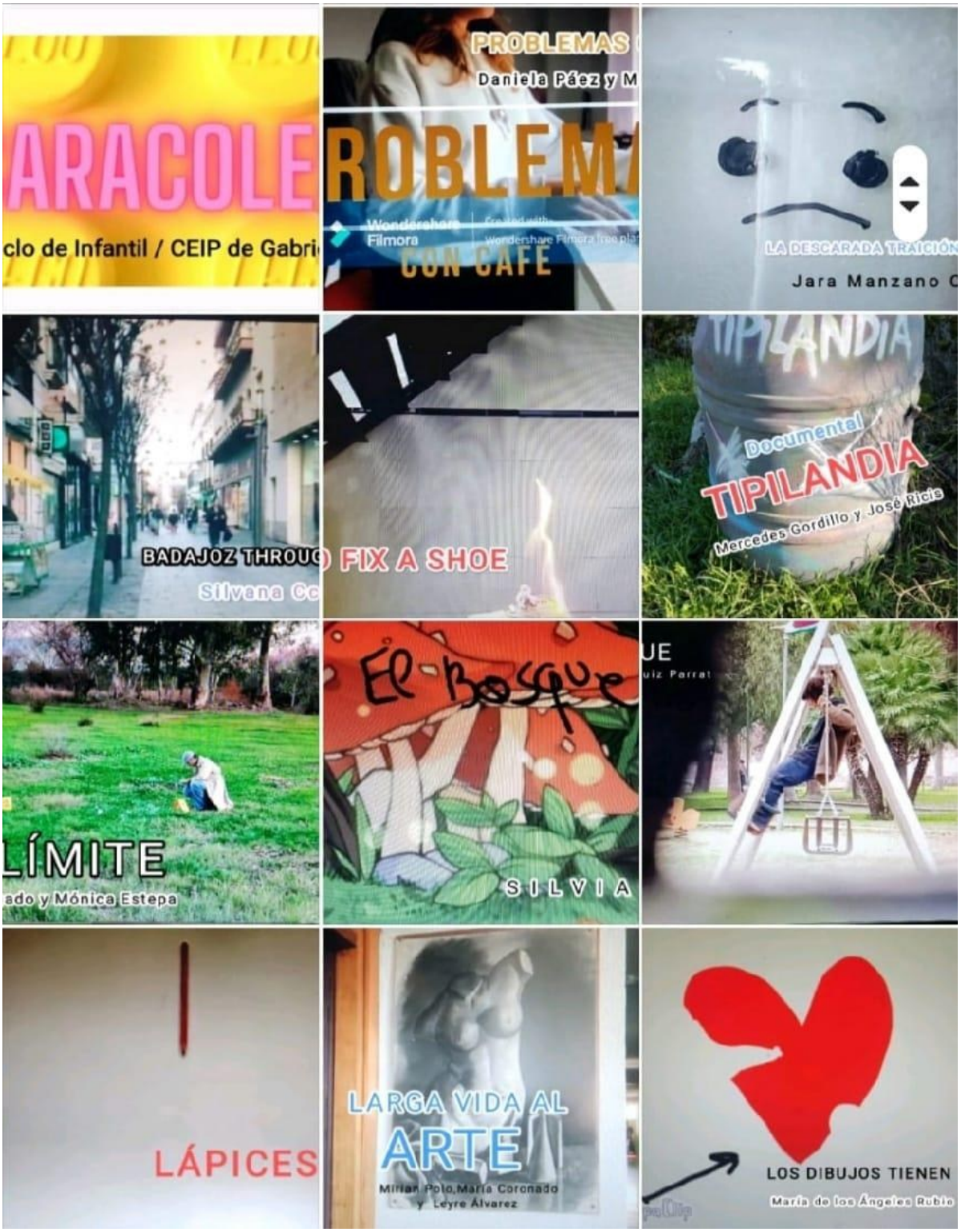
I FESTIVAL DE CORTOS
DE SAN ROQUE
BASES
CONTACTO:
FESTIVALCORTOSSANROQUE@GMAIL.COM
27FEBRERO24
18:00H EDIFICIO CAJA
ALMENDRALEJO
CENTROS EDUCATIVOS DE SAN ROQUE
INVITADOS:
COLABORA:
CEIP LUIS VIVES
BADAJOZ
jesuitas
Fundación Loyola
Escuela Virgen de Guadalupe
REINO
AFTASÍ
INSTITUTO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
FP
San
Roque
"DE GABRIEL"
GÉVORA
C.R.A.
ALMENARA
cajalmendralejo

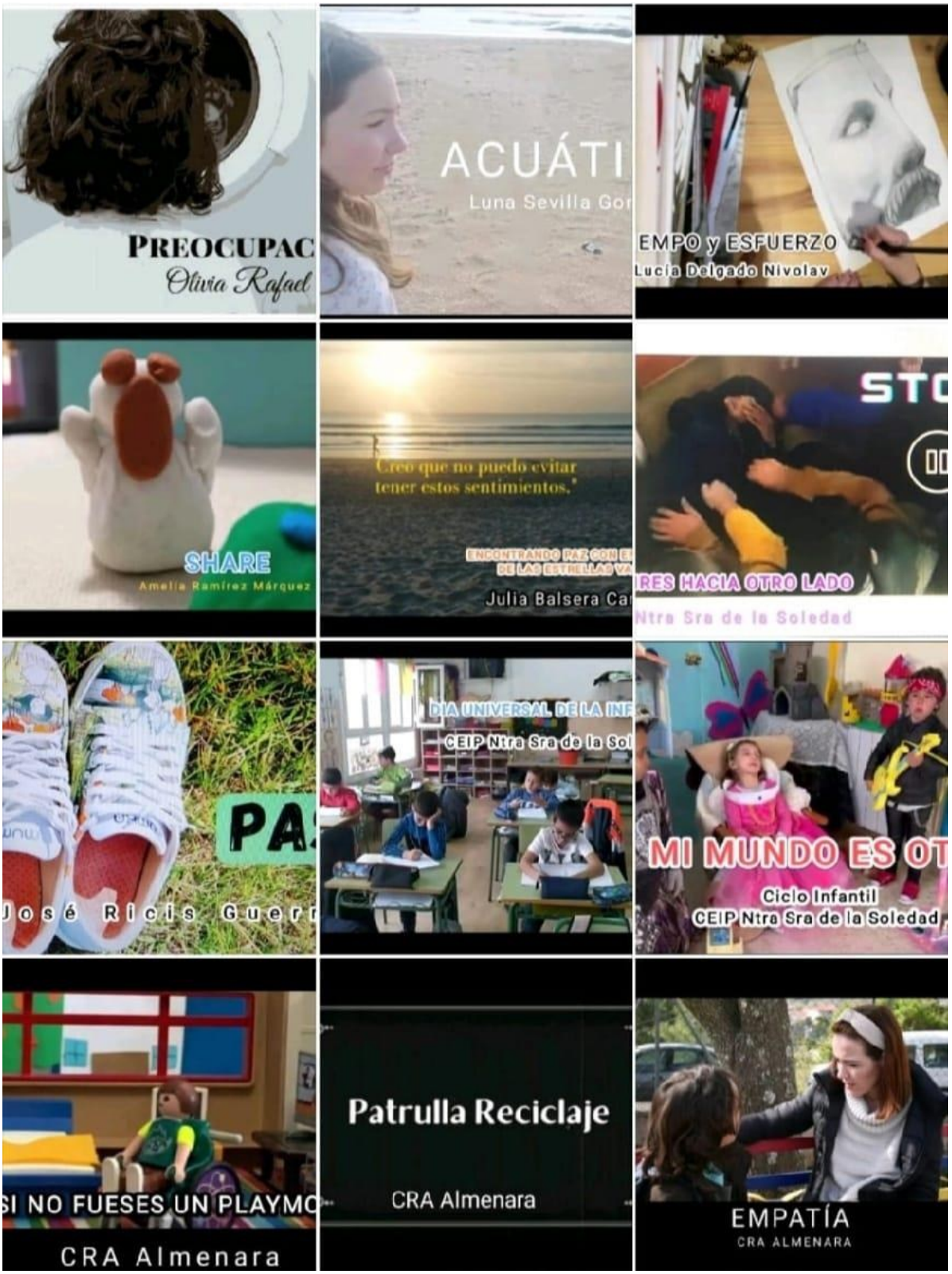
NOVELONGA
LA NIÑA QUE SOÑABA CON EL MAR

DECORTOS
ROQUE

I FESTIVAL DE CORTOS DE SAN ROQUE
MEJOR
Corto docente
YO NO SOY LA PRINCESA
QUE TÚ TE IMAGINAS
TERESA LAMIN Y MELANIA SUAREZ
4 AÑOS B

MEJOR CORTO DOCENTE
YO NO SOY ESA PRINCESA
QUE TÚ TE IMAGINAS
TERESA Y MELANIA
I FESTIVAL DE CORTOMETRAJE DE SAN ROQUE 27FEB24


ARACOLE
clo de Infantil / CEIP de Gabri
PROBLEMAS
Daniela Páez y M
ROBLEM
Filmora
CON CAFÉ
LA DESCARADA TRAICIÓN
Jara Manzano
BADAJOZ THROUG
Silvana Cc
FIX A SHOE
TIPILANDIA
Documental
TIPILANDIA
Mercedes Gordillo y José Ricis
LÍMITE
ado y Mónica Estepa
El Bosque
SILVIA
UE
uiz Parrat
LÁPICES
LARGA VIDA AL
ARTE
Miriam Polo,María Coronado
y Leyre Álvarez
LOS DIBUJOS TIENEN
María de los Ángeles Rubio



Implementación de una Unidad Didáctica de RinGol a través de la hibridación de Modelos Pedagógicos en el contexto universitario.

Implementation of a RinGol Didactic Unit through the hybridization of Pedagogical Models in the university context.

Raquel Béjar Castro
Universidade da Coruña

Autor de correspondencia: Raquel Béjar Castro raquel.bejar.castro@udc.es

Fundamentación

Actualmente, es esencial que el alumnado universitario dentro de su formación docente conozca y experimente los Modelos Pedagógicos, lo que les permitirá ponerlos en práctica con mayores probabilidades de éxito (Pérez-Pueyo, Herrán & Hortigüela, 2016). Así es, que la implementación de una innovación metodológica es clave para que el alumnado universitario y futuros docentes adquieran las competencias establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), según lo indicado por Barragán (2005).

Dentro de esa innovación metodológica, se encuentra la hibridación que atendiendo a lo expuesto por Fernández-Río (2016) se refiere a la utilización de elementos de varios modelos de forma conjunta para de esta manera adaptarse en mayor medida al alumnado y su contexto. En esta misma línea, Metzler (2005) sostiene que no hay un solo modelo que sea aplicable a todos los contextos. Por lo tanto, se plantea la hibridación como una opción válida para aprovechar el potencial de varios Modelos Pedagógicos y adaptarse a las necesidades del alumnado (Fernández Río, 2014, 2015, 2016).

Siguiendo a Fernández-Río et al. (2016) debemos tener en consideración dos aspectos a la hora de hibridar Modelos Pedagógicos. En primer lugar, la Enseñanza Centrada en el Estudiante, la cual busca la autonomía y responsabilidad de los estudiantes y el Aprendizaje Situado centrado en la conexión entre contexto, alumnado, contenidos y conocimientos.

En este caso, los Modelos Pedagógicos utilizados para realizar la hibridación dentro de la propuesta de Unidad Didáctica son tres: Aprendizaje Cooperativo (AC), Modelo de Educación Deportiva (ED) y Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU), que podemos agrupar junto al Modelo de Reponsabilidad Personal y Social dentro de los Modelos Básicos (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, y Aznar-Cebamanos, 2016) o Modelos Pedagógicos Consolidados (Casey & Kirk, 2020).

En lo que respecta al Aprendizaje Cooperativo es el “Modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014, p. 6).

En cuanto al Modelo de Educación Deportiva, es un modelo cuyas metas principales son formar a deportistas cultos, competentes y entusiastas con la práctica de actividad física y deporte (Siedentop, 1994). Las principales características de la ED es la extrapolación de la estructura de temporada deportiva al contexto escolar incluyendo aquellos elementos que caracterizan al deporte de competición, como son: 1-temporada, 2-afiliación, 3-festividad, 4-evento final, 5-competición formal, 6-registro. Otro de los elementos relevantes en la ED son los roles que podrá desempeñar el alumnado, tanto de equipo (jugador/a, preparador/a físico/a, entrenador/a…) como de organización (árbitro/a, anotador/a, encargado/a de material…).

Por último, el Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU) surgió en a finales del siglo XX con un objetivo, cambiar el enfoque de la enseñanza deportiva, alejándose de la técnica, para centrase en una comprensión global del deporte (Bunker & Thorpe, 1982). Con este modelo se buscan una serie de metas. De entre ellas destacamos: 1-formación del alumnado en los distintos tipos de conocimiento (declarativo, procedimental y toma de decisiones), 2-enrequecimiento la competición deportiva, experimentando y ofreciendo soluciones a las diversas situaciones que pueden darse en el juego y 3-atunomía del alumnado.

Como resultado, y en base a los aspectos básicos para realizar una hibridación, las características comunes a los Modelos Pedagógicos, y los fundamentos prioritarios del AC, ED y TGfU, se propuso desarrollar la hibridación de modelos utilizando el RinGol, un deporte alternativo de invasión, como contenido en la enseñanza universitaria.

Objetivo

La presente experiencia didáctica forma parte de un proyecto de intervención-investigación en diferentes niveles educativos. En este caso el objetivo es dar a conocer al alumnado de tercer curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidade da Coruña dos hibridaciones de Modelos Pedagógicos diferentes e incentivarlos a la utilización de metodologías activas.

Propuesta

Esta experiencia didáctica ofrece la oportunidad al alumnado universitario de conocer y experimentar dos hibridaciones de modelos pedagógicos mediante una UD de un deporte alternativo de invasión como es el RinGol.

El Ringol fue creado en Sevilla en 2017 por un grupo de docentes de Educación Física. Este deporte alternativo combina elementos de cinco deportes tradicionales como son el fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol y rugby. Se juega en un terreno de dimensiones 40 x 20 metros con dos equipos mixtos de 7 u 8 jugadores/as y donde el objetivo es introducir una pelota en la portería o aro contrarios. Asimismo, una característica distintiva es que cada jugador/a solo puede tocar la pelota una vez antes de pasarla y no puede avanzar con ella.

Las dos hibridaciones que se proponen son las siguientes:

Hibridación 1: AC+ED

Hibridación 2: AC+TGfU

De esta manera la UD tiene una duración seis sesiones, cada sesión de en torno a una hora y cuarto. Vivenciando dos grupos la Hibridación 1 y otros dos la Hibridación 2, para posteriormente en un grupo de discusión reflexionar, comentar y aportar sobre los conocimientos y experiencias sobre las dos hibridaciones de modelos. Cabe mencionar que, aunque de manera práctica no todo el alumnado haya podido vivenciar ambas hibridaciones si lo ha podido hacer de manera teórica.

En la sesión de introducción-familiarización se informó al alumnado de la propuesta llevando a cabo la formación de equipos a partir de un sociograma previo. Igualmente, en esta sesión se procede a explicar de manera detallada del desarrollo de la propuesta con ambas hibridaciones y se aborda el reglamento y nociones básicas del deporte alternativo de invasión que se utiliza, en este caso el RinGol

En las sesiones restantes de la UD se realizan las actividades propias del deporte alternativo según la hibridación metodológica, existiendo una estructura de sesión diferente en función de una u otra hibridación.

En la Hibridación 1(AC+ED): cada equipo dispone de un área específica para realizar las actividades, junto con los roles de organización y equipo que tengan asignados.

En la Hibridación 2 (AC+TGfU): existe un formato de sesión común a lo largo de la UD, donde se inicia con un juego global para pasar a una toma de conciencia táctica y práctica con tareas y/o juegos correctivos para culminar de nuevo con un juego global que trabaje el mismo problema táctico que el juego global del inicio de sesión.

Tanto en la H1 como en la H2, el AC se usa como recurso, es decir se implantan estructuras para cooperar, con lo cual el alumnado trabaja en la Fase 3 del Ciclo del Aprendizaje Cooperativo (Fernández-Río, 2017).

Resultados

Los resultados preliminares extraídos del grupo de discusión realizado tras la implementación de la UD nos permitieron recopilar las experiencias y reflexiones del alumnado. Aquellos/as que vivenciaron la H1 (AC+ED) destacaron que la asignación de roles y responsabilidades fue clave para el desarrollo de la cohesión grupal, mejorando la organización del equipo. En esta hibridación se demanda más autonomía, por lo cual aquellos/as con menos autonomía tienen más dificultades iniciales en esta hibridación. Por su parte, quienes trabajaron con la H2 (AC+TGfU) valoraron su enfoque global del deporte, señalando que las tareas y juegos correctivos facilitan la reflexión y toma de decisiones a nivel táctico. En la H2 se requiere mayor organización y gestión del grupo por parte del docente.

Respecto a la elección de la UD de RinGol, ésta promovió una participación activa y un aprendizaje significativo, evidenciando su capacidad para conectar teoría y práctica. Esta experiencia didáctica parece ser una herramienta eficaz para formar al alumnado en el diseño de propuestas didácticas innovadoras, aplicables y motivantes, contribuyendo a su desarrollo como futuros profesionales.

Referencias

1. Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm.

2. Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
3. Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Pedagogical models in physical education and sport*. Routledge.
4. Fernández-Río, J. (2014). Another step in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5. doi: 10.1080/07303084.2014.937158
5. Fernández-Río, J. (2015). Models-based Practice reloaded: Connecting Cooperative Learning and Adventure Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(6), 5-7. doi: 10.1080/07303084.2015.1054197
6. Fernández-Río, J. (2016) Student-teacher-content-context: Indissoluble ingredients in the teaching-learning process. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 87(1), 3-5. doi: 10.1080/07303084.2016.1110476
7. Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 244-249.
8. Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, A. y Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
9. Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 60-61.
10. Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Pearson Education.
11. Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., & Hortigüela, D. (2016). Tres nudos: el franqueamiento de obstáculos desde el Estilo Actitudinal. D. Pérez-Brunicardi, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena-Extrenera & A. Miguel-Aguado. *Actas de las jornadas sobre actividades en la naturaleza. Todos juntos, con un mismo rumbo* (pp. 99-108). Segogia: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFN).
12. Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
13. Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Entre Canastas

Between Baskets

1º autor: Susana Osés Lana
2º autor: Raquel Santana Castellano

IES José Frugoni Pérez
Susana Osés _ soselan@canariaseducacion.es

Fundamentación

Entre Canastas: Proyecto comunitario de autoconstrucción de un aula-auditorio sostenible

Con el fin de mejorar la calidad educativa, en el IES José Frugoni Pérez, se plantea la posibilidad de habilitar espacios de aprendizaje al aire libre dentro de un proyecto de la dirección del centro, denominado «El Bosque». El proyecto constaba con un aula abierta no cubierta (denominada «Aula Viva») y un huerto escolar, el siguiente paso era conseguir un espacio cubierto, pero al aire libre, donde se pudiesen aplicar metodologías innovadoras bajo un enfoque competencial en orden a determinados objetivos propuestos en el Plan General Anual.

El detonante del proyecto es una charla de arquitectura en el Centro de Arte La Regenta, en la cual una docente y arquitecta del centro entabló contacto con el arquitecto internacionalmente reconocido Santiago Cirugeda, cuyo estudio de arquitectura desarrolla proyectos comunitarios en modo de autoconstrucción y con materiales reciclados. Esta técnica constructiva encajaba a la perfección con la filosofía y metodología del IES José Frugoni Pérez, así que, a partir de estos contactos, las integrantes del Departamento de Artes Plásticas y Visuales fueron hilvanando y coordinando el proyecto **«Entre Canastas»,** que fue finalmente presentado a la directiva del centro.

Con este proyecto se querían conseguir varios objetivos más allá de la creación del propio espacio. El primero, y tal vez más importante, era que el alumnado fuese el protagonista de su propio aprendizaje y desarrollara la capacidad de construir por sí mismo el espacio objeto del proyecto junto con toda la comunidad educativa. Este propósito hizo que se desencadenara todo un proyecto interdisciplinar de enseñanza-aprendizaje desde diferentes áreas y comprometido con el aprendizaje significativo y el learning by doing.

El segundo de los objetivos era promover la conciencia sostenible y la economía circular. Para lograrlo, conseguimos que el 90% de los materiales del proyecto fueran materiales reutilizados, satisfaciendo así los criterios de sostenibilidad del eje de educación ambiental y sostenibilidad del centro. Por otro lado, se realizó un gran esfuerzo para involucrar no solo a nuestra comunidad educativa (unos 400 estudiantes), sino al AMPA y otras entidades en el proyecto. Entre ellas la comunidad educativa del ciclo de Formación Profesional de Grado Medio de Instalación y Amueblamiento del IES Fernando Sagaseta, en Valle de Jinámar; la Universidad de Arquitectura de Las Palmas; el Ayuntamiento de Telde, y diversas empresas locales y nacionales.

Objetivos

1. Habilitar espacios de aprendizaje al aire libre en los que se fomente las metodologías innovadoras basadas en el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias clave.

2. Fomentar la inclusión educativa y social, promoviendo la motivación del alumnado y su desarrollo integral y mejorando la motivación y convivencia docente.

3. Crear ejemplos replicables y generar redes de trabajo y apoyo entre centros educativos.

4. Potenciar el desarrollo integral del alumnado, trabajando sobre aspectos como la psicomotricidad, la estimulación cognitiva y motriz, el trabajo en equipo, la curiosidad, el respeto y la igualdad.

5. Promover y crear el espacio para la interacción del centro con su entorno, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso constructivo.

6. Involucrar a diferentes agentes externos a la comunidad, tanto públicos (otros centros educativos, Universidad, Ayuntamiento, asociaciones vecinales, Cabildo, Consejería de Educación Canaria, etc.) como privados (fundaciones, constructoras, estudios de arquitectura y similares).

7. Trabajar desde una perspectiva de género, proporcionar nuevos modelos y roles de género que puedan servir de referente para nuevas generaciones más igualitarias.

8. Generar proyectos innovadores que desarrollen y promuevan la creatividad del alumnado y del profesorado, garantizando la capacidad organizativa de nuestro centro para implementar dichos proyectos.

Propuesta

Este proyecto se basa en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se trata de una metodología activa que permite que el alumnado se convierta en protagonista de su propio aprendizaje y desarrolle su autonomía y responsabilidad, a la par que adquiera conocimientos y competencias clave mediante la elaboración de proyectos colaborativos.

a. Principales contenidos

• Comunicación y colaboración. Esfuerzo cooperativo por adquirir competencias comunicativas y habilidades sociales, así como una reflexión explícita sobre cada fase del proceso.

• Pensamiento crítico. Desarrollo de la capacidad de pensar de una manera autónoma y constructiva, analizando información, diseñando acciones, tomando decisiones o defendiendo respetuosamente el propio punto de vista.

• Liderazgo compartido. Organizando talleres de construcción coordinados por los arquitectos y docentes, donde se generó un comité de «alumnado experto» que asumía la coordinación de las estaciones para la prefabricación de las cerchas.

• Aprendizaje entre iguales. Más de trescientos estudiantes pasaron por los talleres de construcción, integrándose en grupos de trabajo con el «alumnado experto» en cada una de las áreas del proceso, fomentado así la transmisión de conocimiento entre iguales. Además, al tratarse de un proyecto abierto, el alumnado podía aportar soluciones e ideas que mejorasen el proyecto.

• Aprendizaje multidisciplinar. El profesorado de diferentes materias (Dibujo, Matemáticas, Física…), revisaba con el alumnado el material didáctico, especialmente las fichas de construcción

b. Competencias clave con las que se trabaja

Se desarrolla de manera transversal las ocho competencias clave, teniendo en cuenta que cada una de ellas contribuye a la adquisición de las demás, y que todas ellas se concretan en el aprendizaje de distintas áreas, ámbitos o materias.

c. Competencias y temas transversales

El proyecto promueve la educación ambiental, la economía circular, el compromiso cívico con la gestión de residuos, la educación emocional y en valores, la colaboración entre iguales, la igualdad y el consumo responsable, entre otros muchos.

d. Principales actividades

Se fotografió y dibujó todo el material utilizable, (pizarras, mesas, sillas, elementos estructurales abandonados, canastas, etc.), enviándose al estudio de arquitectura para la realización del diseño del proyecto. Paralelamente, se buscaron colaboradores, herramientas, posibles lugares de trabajo para la prefabricación de la estructura. El arquitecto Santiago Cirugeda realizó una charla para toda la comunidad educativa, para explicar el proyecto y recabar fondos.

En la primera fase de la construcción, se pusieron en marcha los talleres con el alumnado, dirigidos por los arquitectos y docentes del centro, para la construcción de las cerchas. Para ello, se crearon cuatro «estaciones» o áreas de trabajo (Lectura de planos y dibujo; corte de madera; lijado; y montaje de los módulos de las cerchas). Se generaron grupos heterogéneos designándose a un estudiante por cada estación de trabajo, encargado de explicar el funcionamiento del área a cada nuevo grupo que se incorporaba a los talleres. De este modo, se logró una mayor participación, realizándose de forma ordenada y productiva y fomentando el trabajo en equipo. A la vez, se preparó el muro donde realizar el mural colaborativo, previamente diseñado por el alumnado de Educación Plástica Visual de 4ESO y de Dibujo Artístico de 1.º de Bachillerato (el diseño fue el resultado de un concurso de ideas realizado con anterioridad y que contenía una frase motivacional relacionada con el proyecto.

En la segunda fase, se montaron los módulos de las cerchas y se transportaron a su ubicación final; anclaje de la estructura; izado de las cerchas y anclaje de cubierta. Paralelamente, se inauguró el mural colaborativo realizado por el alumnado del centro: **«Sueña a lo grande»**

En la tercera fase, se hicieron los contrapesos y remate de cubierta.

En última fase se adecuó el espacio interior. Para ello se niveló y cubrió el suelo con césped artificial, y se ejecutaron y decoraron las gradas, conformándolas con palés y paneles y pintándolas con colores y frases motivacionales, actividad que llevó a cabo el alumnado de Expresión Artística de 4.º de ESO.

Resultados

Los proyectos basados en procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos, abiertos a la Comunidad Educativa y al entorno social, generan resultados óptimos y lazos emocionales que permiten desarrollar capacidades difíciles de fomentar con metodologías más convencionales. Por este motivo podemos decir que con este proyecto no sólo se ha se ha habilitado un nuevo espacio educativo, sino que se ha conseguido:

- Construir un proyecto arquitectónico de forma colaborativa y en autoconstrucción, utilizando materiales (90% reutilizados) y donde el principal protagonista ha sido el alumnado mejorando su autonomía y confianza.
- Motivar y empoderar al alumnado al involucrarlo en proyectos reales donde se ven aplican las teorías estudiadas en el aula. Constatar cómo sus propias ideas se

pueden convertir en realidad y comprender que lo construido es útil para toda la comunidad Empoderar al alumnado que destaca por sus habilidades técnicas y motrices.

- Promover la economía circular y la conciencia ecosocial.
- Conseguir un nivel excepcional de participación, colaboración y trabajo en equipo, en el que todos aprenden de todos (el profesorado del alumnado, el alumnado de las familias, las familias del profesorado, el profesorado de los técnicos, etc.) Learning by doing. Sin la colaboración de todos, incluyendo agentes externos, el proyecto hubiera sido imposible de realizar.
- Generar sinergias y colaboraciones con otras modalidades y niveles educativos (alumnado de FP, de la Facultad de Arquitectura, o con el del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento de 3.º de ESO) que mejoren la confianza y autoestima del alumnado.

ANTES Y DESPUÉS

La experiencia didáctica universitaria FOTOVOZ con alumnado internacional

The FOTOVOZ university didactic experience with international students

Santiago Vicente Llavata
Universitat de València

Autor de correspondencia: Santiago Vicente Llavata (Santiago.Vicente@uv.es)

Fundamentación

Fotovoz constituye una técnica o modalidad de investigación social con una base eminentemente cualitativa que tiene como finalidad última ofrecer a la sociedad un medio de reivindicación y de empoderamiento mediante la práctica intensiva de la fotografía, por lo que su anclaje dentro de la metodología de investigación-acción-participación resulta obvia y coherente. Esta técnica innovadora permite identificar, delimitar, analizar e interpretar problemas sociales, al tiempo que permite generar un sentimiento compartido de conciencia colectiva, así como su denuncia a partir del lenguaje de la imagen como sistema de construcción y percepción simbólicas de tipo universal, siendo capaz, además, de que las propias personas participantes logren identificar y plantear soluciones con sentido crítico. En una primera fase de desarrollo, esta técnica novedosa estaba fundamentalmente orientada hacia grupos sociales en exclusión o vulnerabilidad, si bien actualmente se pone en práctica en una diversidad amplia de sectores poblacionales y en una multiplicidad de situaciones, con inclusión de la docencia universitaria y el consiguiente desarrollo de competencias.

La Universitat de València figura actualmente como primera institución receptora en acoger a alumnado internacional, tanto del conocido programa Erasmus como de otros programas internacionales. Se trata de un alumnado con particularidades destacables tanto en su formación académica como en sus expectativas profesionales. Quizá uno de los rasgos diferenciales más acusados con relación a nuestro sistema universitario reside en el marcado carácter interdisciplinar de su formación académica, con un itinerario transversal de estudios de diversa índole, aunque afines. Todo ello implica que presentan una idoneidad excelente para la realización de propuestas de aprendizaje innovadoras y, ante todo, multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, como resulta la experiencia didáctica que se presentará a continuación. Aparte de este rasgo, otra característica relevante reside en su capacidad de establecer un contraste entre la realidad de su país de origen y la del país de destino desde diferentes vectores (social, económico, político, institucional, cultural, artístico, etc.), lo que supone un elemento de enriquecimiento muy positivo para la actividad de FOTOVOZ.

2. Objetivo

Esta experiencia didáctica parte de un objetivo fundamental: crear un espacio de reflexión colectiva con carácter crítico acerca de las cuestiones que representan un desafío para la ciudadanía global. Así, partiendo de una motivación inicial centrada en detectar un posible problema o inconsistencia en nuestro medio social próximo, se desarrollará todo un razonamiento orientado a la reivindicación con una solución sostenible y eficiente.

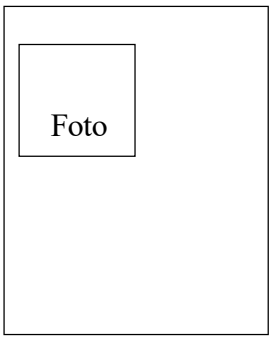
Por otra parte, más allá del componente didáctico orientado a favorecer el razonamiento, la reflexión crítica y la reivindicación en un sentido comprometido con el medio social próximo, la actividad consigue también la ejercitación en la expresión escrita del estudiantado, pues se crean oportunidades tanto en el aula como fuera de ella para la redacción de textos. Este

constituye un objetivo específico en relacion con el área temática de esta experiencia didáctica y, en particular, en relación con la asignatura en que se contextualiza, esto es, "Norma y usos correctos del español"; asignatura de formación básica dentro de los estudios del Grado en Estudios Hispánicos de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. Así, esta experiencia didáctica presenta estos dos objetivos, en retroalimentación mutua constante.

3. Propuesta

La propuesta de esta experiencia didáctica se articula en dos niveles: en el primer nivel se trabaja individualmente, y consiste en realizar la tarea FOTOVOZ propiamente dicha a partir de la plasmación en un texto escrito de una serie de consideraciones críticas sobre un aspecto de la realidad social próxima. Este nivel presenta siete fases, que son las que siguen:

- Fase de observación y de investigación. Se trata de abrir los ojos a los problemas y cuestiones que se ven cada día en nuestra sociedad.
- Fase de selección. Tras haber observado diferentes escenarios sociales, se elige el tema de investigación, que no necesariamente tiene que ser solo uno. Pueden conectarse dos o más temas que presenten algún vínculo o relación.
- Fase de toma de fotografías. Hay que elegir qué situación, vivencia, experiencia queremos fotografiar, de acuerdo con el tema o temas acordados. Se pueden hacer hasta tres fotografías, y posteriormente se elegirá solamente una.
- Fase de impresión. Una vez que se ha seleccionado la fotografía, se imprime en color. A la hora de imprimirla, hay que dejar como mínimo tres cuartas partes del folio para escribir. Lo ideal sería imprimir la foto y dejar el espacio para la escritura de este



modo:

- Fase de generación y discusión de ideas. Una vez que se tiene la fotografía delante, es tiempo de generar ideas y contenidos para que sirvan como comentario crítico de la imagen. Se puede realizar una lluvia de ideas o esbozar algún esquema de conceptos.
- Fase de redacción. La redacción debe escribirse de forma manuscrita, con la caligrafía propia; nunca con medios digitales como ordenador o tableta. La extensión de la redacción se limitará al espacio que queda en la página, debiendo empezar a escribir en el borde superior, junto a la foto. El propósito es que se articule un conjunto de ideas y pensamientos, propuestas y acciones, que sirvan para presentar la situación fotografiada y su probable mejora o transformación.

El segundo nivel de esta experiencia didáctica sigue en el tiempo al primero, por cuanto en este será necesario disponer de la redacción FOTOVOZ para poder interactuar entre los y las estudiantes. Este segundo nivel consiste en la exposición conjunta y simultánea de todas las

redacciones del estudiantado en un foro de discusión en el que cada estudiante ha de exponer su tema elegido y, al mismo tiempo, ha de participar con una valoración o comentario sobre el tema del resto de sus compañeros. El modo de participación es como sigue: en primer lugar, abrirá un nuevo tema en el foro y subirá la foto que eligió para su tarea. Acompañando a la imagen, sintetizará en unas pocas líneas el contenido de su redacción y cerrará esa primera intervención con una pregunta o apelación sobre ese problema. A continuación, una vez que ya ha realizado su aportación en el foro, responderá a un mínimo de tres aportaciones de sus compañeros.

¿Qué se puede observar en esta foto? ¿Nada? No te culparía si lo dijeras eso, y es exactamente por eso que he elegido esta foto para destacar el problema que me interesa: la violencia doméstica. En esta foto se pueden ver muchos pisos a poca distancia durante una noche la cual parece inocua o tranquila en esta instantánea. Sin embargo en realidad esta viene de mi segundo día en la ciudad de Valencia a las diez de la noche en el momento en el que estábamos llamando a la policía para reportar un hombre que golpeó a su esposa - y quizás a su hijo - y que ha la empujó en contra de la ventana. Todo oculto por la ausencia de la luz del día. He elegido esta cuestión a causa de su carácter peligrosamente discreto y de su empeoramiento a través de la pandemia.

El impacto de este problema es que se ha normalizado y está delante de nuestros narices en nuestra vida cotidiana vivir en los bloques de pisos. Lo más preocupante: el ruido de un hombre siendo agresivo hacía su mujer se ha normalizado, particularmente en la mente de hijos que comienzan a pensar que este tipo de diálogo entre una pareja y este método de 'resolver' conflitos es normal. Tenemos que señalar el vínculo entre este problema y la pandemia: Los españoles lo han pasado especialmente mal durante el confinamiento porque han estado encerrados en bloques de pisos pequeños. Desafortunadamente, y según Ana Bella, fundadora de la Fundación Ana Bella para combatir la videncia de género, para poder presentar una denuncia formal, las mujeres necesitan el apoyo de la familia y los amigos lo cual el aislamiento lo está haciendo más difícil.

Al respeto de las soluciones y la transformación de esta cuestión de nuestra sociedad en Valencia, creo que lo más efectivo es la sensibilización sobre el problema y los servicios y refugios disponibles para las víctimas. Hoy en día no se puede negar la importancia de estos servicios, particularmente cuando se consideran los datos como el aumento de 47% en las dos primeras semanas de abril en 2020 de las llamas a la línea de ayuda de violencia doméstica. Hay una organización muy notable que se llama Valencia Shelter Services que se fija en romper el cido del abuso para evitar daños psicológicos extensos y la incapacidad de escapar. Asimismo hay muchos foros para que las personas revisan y enumeren las condiciones de cada refugio para asegurar que las mujeres reciban la atención más apropriada y que no se encuentren a un refugio y tengan que ser rechazadas. Pero es imprescindible que recordemos que estos servicios son solamente eficaces si son conocidos, difundidos y accesibles.

Imagen 1. Muestra de una redacción mediante la técnica FOTOVOZ

4. Resultados

La actividad basada en la técnica FOTOVOZ presenta unos resultados excelentes en cuanto a rendimiento académico y a satisfacción del alumnado. Una de las razones de su impacto tan positivo entre el estudiantado reside en su componente innovador, así como en su carácter colaborativo, en el sentido de que es el propio estudiantado quien se convierte en generador de conocimiento mediante la elaboración de productos de aprendizaje.

Otro resultado destacable reside en las oportunidades que genera para la práctica de la expresión escrita, pues la propia redacción FOTOVOZ es el punto de partida a partir del cual el estudiantado se enfrentará a una diversidad de temas y registros de diferente signo, por lo que su proceso de aprendizaje se expande en múltiples direcciones: por una parte, al tener que redactar un contenido lo suficientemente extenso permite al estudiante activar diferentes operaciones metacognitivas para planificar la escritura, al tiempo que se activan también los conocimientos gramaticales y discursivos para elaborar dicho texto escrito. Por otra parte, el hecho de tener que sintetizar el texto resultante en un texto de mayor brevedad, concentrado en su núcleo temático esencial, permite de nuevo activar operaciones metacognitivas de gran relevancia. Finalmente, el hecho de que tengan que leer una buena parte de las aportaciones de sus compañeros permite acceder de forma activa al conocimiento de estructuras gramaticales, formas de expresión y vocabulario no conocidos hasta ese momento, y lo que es más importante: lo aprenden de forma contextualizada y real.

Se comparte una de las innumerables intervenciones en el foro de discusión, donde se puede apreciar la fotografía acompañada de la síntesis realizada por la propia estudiante:

Imagen 2. Muestra de una intervención en el foro de discusión FOTOVOZ

Galería de los animales ilustres- Reflexión sobre la representación de la mujer como objeto

Gallery of illustrious animals- Reflection on the representation of women as objects

Mercedes González García.
Institución de trabajo: Instituto Bosc de Montjuïc.

Autora de correspondencia: Mercedes González.
mgonz749@xtec.cat

Palabras clave: Mujer objeto, arte, coeducación, igualdad de género.

Fundamentación

La coeducación es un pilar básico de la educación, no obstante, la mayoría de los conocimientos y personajes que se estudian están vinculados a los hombres, ya que las mujeres históricamente han quedado relegadas a un segundo plano. En el campo del arte son pocas las mujeres artistas que han pasado a la historia, quedando su presencia vinculada al campo de la representación.

Una coeducación efectiva comienza por los propios contenidos que debe estudiar el alumnado, los cuales deben incluir las gestas de hombres y mujeres, mostrados con el mismo interés y dignidad. De poco sirve educarlos en igualdad si la propia historia demuestra que ha existido un abismo en las oportunidades y vidas de los dos géneros, y eso lo asumimos con naturalidad. Se hace necesaria la recuperación del legado histórico de las mujeres: su mirada, sus éxitos y entender que ellas también estaban presentes, aunque no se las veía. Es sólo con esta mirada inclusiva al pasado que podremos tener una acción presente más significativa.

La educación actual se ha hecho eco de estas necesidades y son muchas las materias que están revisando su historia y contenidos. El arte comparte con cualquier otro campo del saber la opacidad de la mujer, sin embargo, se dan en el campo artístico unas particularidades únicas que hacen que la mujer sí esté presente, no como autora sino como objeto de representación y deleite del hombre, como modelo, como musa inspiradora i ocasionalmente como creadora. El patriarcado imperante a lo largo de la historia cosifica a la mujer negando de este modo su intelectualidad y la confirma como un ciudadano de segunda.

El grupo activista feminista Guerrilla Girls llevó a cabo en 1989 con su icónica obra reivindicativa *"¿Deben estar desnudas las mujeres para entrar en el Museo Metropolitano?"*. Este colectivo de artistas se hacían eco de las investigaciones de la historiadora Linda Nochlin, centradas en visibilizar la notable ausencia de las mujeres artistas en los museos. Las Guerrilla fueron, sin embargo, un paso más allá y evidenciaron que la presencia de las mujeres en los museos se centra principalmente en la representación que de ellas hacen los hombres. En su estudio contabilizaron que el 85% de los desnudos que aparecen en las obras del fondo del Museo Metropolitano de Nueva York son representaciones de mujeres y sólo el 5% de las obras corresponden a mujeres artistas.

Es en este contexto que fue creado el proyecto Las mujeres del arte, recientemente reconocido como Práctica educativa de referencia de innovación pedagógica por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. La Galería de los animales ilustres es una experiencia de aprendizaje perteneciente a dicho proyecto y trabaja la función transformadora del arte para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

Objetivos

Para la elaboración e implementación de esta propuesta se han tenido en cuentas los siguientes objetivos:

Objetivos generales	Objetivos específicos	Implementación
Actualizar los contenidos académicos incorporando la presencia de la mujer en el pasado histórico y artístico para promover la coeducación	Estudiar las representaciones de mujeres en obres de arte para proponer reinterpretaciones que faciliten la reflexión.	Elaboración de producciones gráfico-digitales a partir de las premisas dadas.
Desarrollar el espíritu crítico y la reflexión en nuestra herencia cultural para promover la empatía y el respeto.	Estudiar las representaciones de mujeres en obras de arte para entender la influencia en nuestra cultura y percepción del rol femenino.	Búsqueda por internet para escoger la obra a reinterpretar y argumentación de la propuesta.
Hacer del arte un vehículo de transformación social.	Crear e implementar intervenciones artísticas donde el alumnado reflexione en situaciones sociales para madurar en su posicionamiento.	Elaboración de producciones artísticas producto de la reflexión del alumnado.
Ampliar el conocimiento de la Historia del arte del alumnado.	Estudiar y conocer representaciones artísticas de diferentes periodos históricos.	Identificar el momento histórico y estilo artístico en el que fueron creadas las obras escogidas.
Experimentar con el dibujo producto de la hibridación de las técnicas gráfico plásticas y las digitales	Elaborar y transformar imágenes digitales con el programa GIMP.	Elaboración de producciones artísticas que integran el dibujo gráfico plástico en una imagen digital.
Integrar la Inteligencia artificial en los contenidos curriculares.	Elaborar una exposición virtual con la plataforma Spatial, transformando el espacio y creando contenidos.	Organización de las producciones digitales en una galería de arte virtual.
Uso de plataformas digitales para el intercambio de información y entregas de las propuestas.	Uso de la plataforma Classroom como medio de intercambio de información.	Obtención de los videotutoriales y entregas de propuestas finales a través de la plataforma.

Propuesta

Tomando como referencia la intervención artística de las Guerrilla girls, el alumnado de Expresión artística de 4º de la ESO ha reinterpretado obras de arte clásicas transformando a las mujeres en animales con la intención de sorprender al espectador y llamar su atención sobre su objetivación. Las imágenes fueron construidas con la hibridación del dibujo gráfico-plástico y el trabajo digital, siendo la reflexión de los alumnos tanto sobre su propia obra como en la de los compañeros una parte fundamental de la propia experiencia. Estas reflexiones tienen la misión de favorecer su juicio y posicionamiento preparándolos así para ser los futuros ciudadanos de una sociedad equitativa.

- **Actividad inicial**

El punto de partida fue una Yincana cultural a través de internet. El alumnado recibió el encargo de hacer una investigación sobre la presencia de obras de mujeres artistas en los museos. Los alumnos escogieron el museo sobre el que hicieron la investigación, la cual podía hacerse por parejas. Estas investigaciones se hicieron a través de búsquedas por internet y los resultados se registraron en una tabla colaborativa que previamente se les hizo llegar a través del Classroom. Registraron el número de obras totales catalogadas que tiene el museo investigado y el número de obras en las que las autoras son mujeres. Esta recopilación de obras incluía una pequeña descripción indicando título, autora y año de ejecución. Los resultados de todas las investigaciones se hicieron públicos en clase y de las conclusiones surgió la pregunta que dio paso al desarrollo de la actividad: *¿Dónde están las mujeres en los museos?* La evidencia demuestra que las mujeres están presentes representadas en las obras de arte.

- **Actividad final.**

A partir de los retratos clásicos en los que aparecen mujeres, los alumnos han transformado estas mujeres en animales. Esta transformación consta de dos fases:

- Dibujo del animal con técnicas gráfico-plásticas- Este dibujo incluye toda la parte corpórea del animal: cabeza y cuerpo.
- Integración del dibujo del animal en el retrato por medio del programa GIMP, de código abierto. Previamente habrá sido necesario el escaneado del dibujo plástico para poder hacer el tratamiento digital.

  El alumnado contó de vídeo-tutoriales abiertos colgados en la plataforma youtube y en el caso de que haga falta por aspectos concretos se prepararon vídeo-tutoriales específicos.

  Para evidenciar aún más la intervención el trabajo final se propuso que los alumnos preparasen una sencilla comparativa entre el retrato original y la obra reinterpretada.

  La entrega final de la actividad se hizo digitalmente a través de la plataforma Classroom.

La actividad fue complementada con una reflexión por parte de los alumnos sobre la representación de la mujer como un objeto. Se propusieron algunas preguntas que sirvieron como hilo conductor, pero fueron los intereses de los alumnos y sus propias intervenciones las que determinaron el desarrollo de las reflexiones.

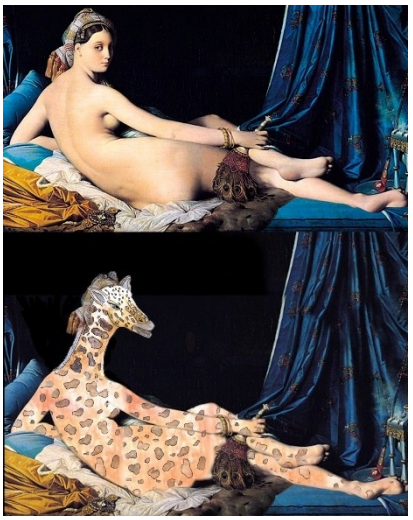
Resultados

Una selección de las evidencias finales ha sido recogida en una plataforma virtual, Spatial.

https://www.spatial.io/s/La-representacio-de-la-dona-655385fd9992afc7f637c759?share=3214596680517625628

- **Algunos ejemplos:**

Retrat de Mary Mathews- Marcel Verdier



La gran odalisca- Ingres

Retrato de una jovent dama- Rogier Van der Weyden

La Mona Lisa- Leonardo da Vinci

Ohana: Transformando el Aprendizaje en un Viaje de Magia y Descubrimiento a Través del Circo.

Ohana: Transforming Learning into a Journey of Magic and Discovery through Circus.

López González, Marta.
Colegio Joyfe.
Autor de correspondencia: Beatriz; beatriz.alvarez@iepgroup.es

Palabras clave: Proyectos educativos, aprendizaje sensorial, conexión emocional, curiosidad natural, desarrollo integral

Fundamentación

A los 2 años, el aprendizaje está estrechamente relacionado con los sentidos, el movimiento y las emociones. Los niños, con su curiosidad natural, exploran el mundo que los rodea y las experiencias sensoriales son esenciales para impulsar su desarrollo integral. Basándonos en estas premisas, Marta y Bea hemos creado "Ohana", un proyecto innovador que promueve el aprendizaje mediante proyectos, en los que los niños son los auténticos protagonistas de su propio proceso educativo.

El proyecto "Ohana" se enfoca en respetar el ritmo individual de cada niño, teniendo en cuenta sus intereses y creando un entorno donde cada espacio fomente la exploración, el descubrimiento y la creatividad. Este enfoque se basa en los principios del aprendizaje activo, donde la experimentación, la indagación y la conexión emocional son pilares clave. En este contexto, presentamos la experiencia "La Gran Familia del Circo Joyfe", pensada para transformar el aula en un lugar lleno de magia, asombro y oportunidades para que los niños interactúen con su entorno, exploren sus emociones y desarrollen habilidades sociales y cognitivas fundamentales.

Objetivo

El objetivo principal de "La Gran Familia del Circo Joyfe" es proporcionar una experiencia didáctica multisensorial y significativa que estimule el desarrollo integral de los niños de 2 años a través del juego, la experimentación y la imaginación. En concreto, buscamos:

1. **Fomentar la curiosidad natural** de los niños mediante actividades sensoriales y creativas.
2. **Promover habilidades sociales** como compartir, colaborar y esperar turnos en un ambiente de respeto y diversión.
3. **Impulsar la expresión emocional** a través de actividades que conecten con sus intereses y les permitan explorar sus sentimientos.
4. **Establecer vínculos afectivos** entre los niños, el equipo docente y sus familias, fortaleciendo el sentido de pertenencia.

Propuesta Didáctica

1. Transformación del Aula en un Circo Mágico.
El proyecto comenzó con la ambientación del aula para convertirla en un auténtico circo. Decoramos el espacio con telas coloridas, luces suaves y elementos visuales relacionados con el tema. Los personajes del circo (como payasos, acróbatas y magos) dejaron pistas que los niños descubrieron poco a poco, generando un clima de expectación y sorpresa.

2. Actividades Sensoriales y Experimentales
Desarrollamos actividades que animaron a los niños a utilizar sus sentidos para explorar el entorno:

- **Juegos con texturas**: Gelatina, harina y espuma, permitiendo a los niños tocar, amasar y experimentar con diversas sensaciones táctiles.
- **Juego de luces y sombras**: Utilizamos linternas y proyectores para crear efectos visuales interactivos, que incentivan la imaginación y el pensamiento creativo de los niños.
- **Descubrimiento de los colores**: Proporcionamos diferentes materiales como pinturas, agua coloreada y objetos brillantes para que los niños experimenten con los colores, mezclándolos y observando cómo se transforman al combinarlos, estimulando su percepción visual y táctil.
- **Murales colaborativos**: Creamos un mural de familias, fomentando la conexión emocional y la creatividad.

3. Movimiento y Juego
El movimiento jugó un papel clave en el desarrollo de los niños:

- **Circuitos de obstáculos simples**: Los niños trabajaron habilidades motrices como saltar, trepar y gatear, mientras disfrutaban de la actividad física y mejoraban su coordinación.
- **Bailes con pañuelos**: A través de la música circense, los niños se expresaron libremente mediante el movimiento, disfrutando de la música, el ritmo y el color, lo que les permitió fortalecer tanto su creatividad como su motricidad.

4. Docencia compartida.
En colaboración con el grupo de alumnos de segundo curso de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS), llevamos a cabo la fiesta de fin de proyecto. Donde los alumnos mayores participaron activamente en la organización de actividades basadas en el circo, creando un ambiente intergeneracional muy especial:

- **Talleres de pintacaras**: Fueron los alumnos mayores quienes, con mucho entusiasmo, pintaron las caras de los niños, transformándolos en payasos, leones y magos, lo que añadió un toque de magia a la celebración.
- **Construcción de pelotas de malabares**: Los niños, junto a los alumnos mayores, crearon pelotas de malabares utilizando materiales reciclados, lo que favoreció la creatividad y la coordinación.
- **Práctica de malabares**: Durante la fiesta, los niños tuvieron la oportunidad de practicar malabares, guiados por los alumnos mayores, desarrollando nuevas habilidades motrices en un ambiente festivo y de aprendizaje compartido.

5. Experiencias Sorprendentes
Cada día, el aula se llenó de momentos inesperados que cautivaron a los niños:

- **Transformación con papel de periódico**: Decoramos el aula con papel de periódico colgando del techo, creando un ambiente envolvente y único. Los niños exploraron con prismáticos hechos con rollos de papel higiénico, descubriendo formas y detalles. Luego, jugaron libremente con el papel, arrugandolo, lanzándolo y creando figuras, lo que estimuló su creatividad y motricidad.
- **Descubrimientos en el atelier**: En este espacio, los niños se sumergieron en actividades con pinturas, materiales reciclados y elementos naturales, transformando sus ideas en obras llenas de imaginación.

Resultados
1. Desarrollo Integral y Aprendizajes Significativos
La experiencia "La Gran Familia del Circo Joyfe" dejó huellas positivas en diferentes áreas del desarrollo de los niños:

- **Social y emocional**: Los pequeños avanzaron en habilidades clave como compartir, colaborar y esperar turnos durante las actividades grupales. Además, la interacción constante con sus compañeros y educadores fortaleció vínculos emocionales, generando un entorno de confianza y seguridad afectiva.
- **Sensorial y cognitivo**: Las actividades diseñadas para estimular los sentidos despertaron su curiosidad natural, facilitando aprendizajes a través de la exploración y el descubrimiento. Los niños lograron conectar sus acciones con los resultados obtenidos, potenciando su pensamiento lógico y creativo.
- **Físico y motriz**: La incorporación de movimientos en circuitos de obstáculos y los bailes promovió el desarrollo de la motricidad gruesa. A su vez, actividades como amasar harina o manipular gelatina fortalecieron la coordinación y precisión de la motricidad fina.

2. Implicación Familiar

La elaboración del mural de familias y la participación activa de los padres en actividades relacionadas con el proyecto fortalecieron los lazos entre el hogar y la escuela. Este enfoque colaborativo creó una red de apoyo que enriqueció la experiencia educativa de los niños.

3. Motivación y Curiosidad

La introducción de sorpresas diarias mantuvo el entusiasmo y el interés de los niños. Cada jornada ofrecía nuevas oportunidades para explorar, descubrir y aprender, convirtiendo el aula en un espacio lleno de magia y posibilidades ilimitadas.

4. Creación de Materiales Propios

El diseño de recursos específicos, como prismáticos de cartón y pelotas de malabares, añadió un valor especial a las actividades. Estos materiales no sólo enriquecieron las experiencias de los niños, sino que también despertaron en los educadores un espíritu de innovación y creatividad.

5.Docencia compartida

La participación de los alumnos mayores durante la fiesta de cierre del proyecto generó un impacto positivo en ambos grupos. Los más pequeños se sintieron acompañados y seguros, mientras que los mayores desarrollaron habilidades de liderazgo, responsabilidad y empatía, fortaleciendo el sentido de comunidad dentro del colegio.

Reflexión y Conclusiones

"La Gran Familia del Circo Joyfe" fue mucho más que un proyecto; se convirtió en una vivencia transformadora tanto para los niños como para el equipo docente. Esta experiencia evidenció cómo el asombro y la curiosidad innata de los niños pueden guiar un aprendizaje profundo y significativo cuando se les brinda un entorno que invite a descubrir, experimentar y crear.

La ambientación del aula y las diversas actividades sensoriales, de movimiento y en colaboración con los alumnos mayores, permitieron a los niños fortalecer sus habilidades sociales, emocionales y motrices mientras disfrutaban de cada momento del proceso. Además, estas dinámicas no sólo enriquecieron su desarrollo integral, sino que también alimentaron su imaginación y creatividad.

El proyecto "Ohana" sigue siendo un motor de innovación y crecimiento en nuestra práctica educativa. Esta experiencia nos inspira a seguir diseñando propuestas que respeten los intereses y ritmos individuales de los niños, al mismo tiempo que fomentan la conexión con las familias y la comunidad escolar. Con ilusión y compromiso, reafirmamos nuestro propósito de crear entornos donde el aprendizaje sea siempre una aventura llena de magia y posibilidades infinitas.

El aula del futuro: donde la ia y la enseñanza se encuentran

The classroom of the future: where ai meets teaching

Óscar Manuel Rey Calo; Josefa Paulos Lareo
Consellería de Cultura, Educación y Universidad. Xunta de Galicia (España)

Autor de correspondencia: Óscar Manuel Rey Calo. oscar.rey@edu.xunta.gal

Palabras clave: IA, educación, enseñanza, futuro, aula

Resumen

La implementación de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo está revolucionando las metodologías de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo herramientas que potencian la personalización del aprendizaje y fomentan la inclusión.

Este trabajo presenta una experiencia didáctica llevada a cabo en un centro educativo de secundaria, donde se utilizaron diversas aplicaciones de IA generativa para trabajar valores como la igualdad, la diversidad y el respeto al medio ambiente. Además, se exploraron los beneficios de integrar la IA en actividades de evaluación formativa, creación de materiales didácticos y promoción de competencias digitales.

Los resultados obtenidos destacan la motivación del alumnado, la mejora en la calidad de los materiales producidos y la adquisición de competencias clave para enfrentar los retos de la sociedad digital.

Fundamentación

La inteligencia artificial ha evolucionado rápidamente desde sus orígenes en la década de 1940, alcanzando aplicaciones significativas en el campo de la educación. Según la UNESCO (2023), uno de los principales beneficios de la IA en la educación es su capacidad para personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las necesidades individuales del alumnado mediante sistemas de tutorización inteligente. No obstante, también presenta retos éticos y técnicos, como la transparencia en la toma de decisiones y la protección de datos personales (Fundación Aula_Smart, 2024).

En el ámbito pedagógico, la IA permite automatizar tareas administrativas, liberar tiempo para la interacción docente y fomentar habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad (Ubal Camacho et al., 2023). Sin embargo, su implementación debe ser guiada y supervisada por el profesorado para garantizar una experiencia educativa significativa y justa (Aragón, 2023).

Objetivo

El objetivo principal de esta experiencia didáctica fue integrar herramientas de inteligencia artificial en actividades educativas para:

- Fomentar valores de igualdad, diversidad y sostenibilidad.
- Mejorar la calidad y accesibilidad de los materiales didácticos.
- Potenciar la motivación y las competencias digitales del alumnado.
- Personalizar el aprendizaje según las necesidades de cada alumno.

Propuesta

La propuesta incluyó varias actividades centradas en la aplicación de herramientas de IA generativa, uso de herramientas IA conversacionales y otras Apps con funciones concretas de aplicación de la IA:

- Proyectos temáticos: Se llevaron a cabo iniciativas como "*Descubre la igualdad a través de la IA*", utilizando generación de imágenes y videos para crear una pieza audiovisual que tenía como finalidad fomentar la igualdad de género. Se hizo una vuelta a la Edad Media, donde gracias a la IA el alumnado conversó con los Reyes Católicos para conocer la situación de la mujer en términos de igualdad y compararla con la actualidad. Aquí está el enlace para visualizarlo: https://youtu.be/PhsOz51VBqs
- Concienciación de la lucha por la igualdad, a través de la creación de un micro documental donde figuras relevantes de nuestra historia dan a conocer la importancia de la igualdad de género y como la llevaron a cabo. Se trabajó con la radio para simular una entrevista a Emilia Pardo Bazán y Clara Campoamor, donde se habla de la educación para concienciar sobre la igualdad. https://youtu.be/mLKmr_M4ewo
- Creación de materiales didácticos: Con herramientas como DeepStory, los estudiantes elaboraron narrativas visuales para abordar temáticas como la donación de órganos, a través de personajes célebres que intentan concienciar a los adolescentes de la importancia de la donación de órganos y tejidos. La pieza audiovisual se puede ver siguiendo este enlace: https://youtu.be/mu1Q5oooFys

  Otra pieza audiovisual, con la misma finalidad, en la que se trabajó la composición musical, jugando la redacción de un texto adecuado, puede verse en este enlace: https://youtu.be/hqYkibxBcxg
- Evaluación adaptativa: Se utilizó la plataforma Socrative para generar cuestionarios y ofrecer retroalimentación inmediata, adaptando las actividades según el progreso del alumnado.
- Fomento del uso del gallego, trabajando la generación de texto, música, el uso de la radio, podemos verlo en este vídeo → https://youtu.be/dol_qaS5_iQ
- Talleres interdisciplinarios: En colaboración con el Club de Ciencia del centro, se desarrollaron sesiones sobre cómo generar animaciones y música con IA para fomentar el uso responsable de las tecnologías. Ejemplos: https://youtu.be/hBSWb0yQTzg ,, https://youtu.be/jREqq1a7fNY

Resultados

Los resultados fueron evaluados mediante observaciones cualitativas y cuestionarios de satisfacción. Entre los principales resultados conseguidos podemos destacar:

- Motivación: La incorporación de IA generativa resultó altamente motivadora para el alumnado, quienes valoraron positivamente la novedad y creatividad de las actividades.
- Mejora en la calidad de los materiales: Los productos generados con IA fueron más atractivos y eficaces, especialmente en actividades de carácter mecánico y repetitivo.
- Desarrollo de competencias digitales: Los estudiantes adquirieron habilidades para manejar herramientas tecnológicas avanzadas, esenciales en el contexto educativo y laboral actual. Gracias a la creación de los proyectos audiovisuales se han podido trabajar competencias digitales básicas como el trabajo colaborativo y en equipo, almacenamiento en la nube, transferencia de archivos, manejo del correo electrónico,

búsqueda de información a través de los motores de búsqueda, la navegación por Internet (interactuar con plataformas y entender cómo acceder a la información).

- Trabajar las redes sociales, saber crear y gestionar perfiles, interactuar en plataformas y tener nociones sobre la seguridad y privacidad en las redes sociales, concepto de huella digital.
- Aprendizaje de conceptos como la navegación segura: conocerlos riesgos de Internet y como protegerse de ellos, así como el uso adecuado de antivirus y software de seguridad.

Si bien, hemos comprobado que los beneficios obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al trabajo por proyectos mediante el uso de Apps de inteligencia artificial, han sido muchos y muy notables, también se identificaron nuevos retos que nos gustaría comentar y que consideramos, son muy importantes y deberían tenerse en cuenta a través de planes de formación, hablamos de:

3. la necesidad de formar a los docentes en el uso de estas herramientas, de conocer sus usos y los beneficios que para el proceso de enseñanza aprendizaje pueden suponer. La IA es una disciplina que nunca va a sustituir al docente, no le va a reemplazar, pero para ello tiene que estar preparado, ya que quien sí le puede sustituir es otro docente que disponga de los conocimientos en IA que sí son necesarios para la docencia.
4. la importancia de validar los contenidos generados por la IA para evitar errores o sesgos. El profesorado deberá tener muy presente, que toda la información generada a través de cualquier aplicación de IA no está libre de errores, de fallos, que en muchas ocasiones no es correcta o apropiada para el alumnado, y que será el docente el agente encargado de validar esa información, y de adaptarla al contexto educativo concreto. La IA es una herramienta que ha venido para ayudarnos, no para sustituirnos.

Referencias:

1. Aragón, R. (2023). Inteligencia artificial en la educación: ¿Cómo mejora el aprendizaje? Observatorio de la Educación. Extraído de https://observatorioeducacion.es/lineas-investigacion/inteligencia-artificial-en-la-educacion
2. Bustamante, P. (2024). Inteligencia artificial en evaluación educativa: Cómo está transformando el aprendizaje. Aulasimple.ai. Información de https://aulasimple.ai/blog/inteligencia-artificial-en-evaluacion-educativa-como-esta-transformando-el-aprendizaje/
3. Fundación Aula_Smart. (2024). Transforma la educación con inteligencia artificial: El futuro del aprendizaje. Fundación Aula_Smart. Información de https://fundacionaulasmart.org/blogs/noticias/transforma-la-educacion-con-inteligencia-artificial-el-futuro-del-aprendizaje
4. Olivares, R. (2024). Línea de tiempo de la IA: Desde sus inicios hasta hoy. Herramientas-IA.com. De https://herramientas-ia.com/linea-de-tiempo-de-la-inteligencia-artificial/
5. Paniagua, E. (2023). Breve historia de la inteligencia artificial. National Geographic España. De https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/breve-historia-de-la-inteligencia-artificial_19310

6. Ubal Camacho, M., Tambasco, P., Martínez, S., & García Correa, M. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (15), 41–57. https://doi.org/10.6018/riite.584501
7. Ley de IA (agosto 2024): https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/regulatory-framework-ai

Proyecto nutrición: aprender a comer sano de forma práctica

Nutrition project: learning to eat healthy in a practical way

Juan José Fernández
Colegio JOYFE
Juan José Fernández: juanjose@iepgroup.es

Fundamentación

La posibilidad de ofrecer asignaturas optativas en 3º y 4º ESO como "proyecto de..." adscritas a un departamento docente nos ha permitido acercar de una forma práctica la investigación, el trabajo por proyectos y, por otro lado, acercarnos al alumnado para tratar un tema de elevado interés en la adolescencia: su alimentación.

Objetivo

Nos hemos centrado en dos objetivos principales:

-Investigar sobre los hábitos alimenticios de la población escolar y las opciones de mejora.

-Elaborar recetas saludables en el centro.

Propuesta

Nuestra elaboración de recetas saludables ha sido muy bien valorada por el grupo de alumnos que han elegido "proyecto nutrición" en 4º ESO.

El grupo de 12 alumnos (11 chicas y 1 chico) han trabajado en grupos de 2 ó 3 para elaborar 8 recetas diferentes durante el primer trimestre del curso 24-25.

En todas ellas hemos buscado siempre opciones con y sin gluten (hay una alumna celiaca) y además nunca utilizando grasas saturadas ni azúcar. Hemos optado por diferentes sustitutos del mismo (panela, azúcar integral de coco, sirope de arce y sirope de ágave).

Cocinar en la cafetería del colegio nos ha permitido acceder al horno, usar sartenes, batidora y resto de material de cocina.

La tarea consiste en:

1º.-investigar las propiedades nutricionales de cada ingrediente y alimento utilizado.

2º.- editar un vídeo explicando tanto la elaboración de nuestra receta como su aportación al organismo (vitaminas, minerales...)

Además, como proyecto, en este primer trimestre, hemos realizado una investigación sobre consumo de grasas trans en nuestros escolares de 5º, 6º y secundaria.

Resultados

Nuestras tareas y proyectos son compartidos en nuestra comunidad escolar a través de las redes sociales del colegio y, en caso de las investigaciones, se exponen en los murales del centro para dar visibilidad.

El feed-back de los alumnos es excelente y su motivación está siendo muy alta.

Algunos reportan haber elaborado las mismas recetas en casa. El tutor del grupo indica que en las sesiones de tutoría las familias de los implicados muestran gran satisfacción con la metodología práctica seguida.

Desde luego nos queda saber el resultado final en las encuestas que se trasladan a los alumnos en el 3º trimestre.

Todos los vídeos están subidos al classroom de la asignatura.

Rincones competenciales en tercer ciclo de primaria.

Competence corners in primary's school.

María del Rosario Ramos Pardo
Maestra y bibliotecaria del CPEIP Juan Bautista Irurzun

María del Rosario Ramos mramosp@educacion.navarra.es

Resumen

Las metodologías activas son una serie de técnicas y estrategias que ponen al alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje. Organizar un aula con la intención de crear situaciones competenciales que empoderen al alumnado para construir aprendizajes de forma autónoma ha sido el objetivo principal de estos últimos cursos, modificando la distribución temporal, las herramientas, la evaluación y el concepto de aula.

Crear rincones temáticos con propuestas de la vida cotidiana cercanas al alumnado ha supuesto un gran cambio y ha generado mejoras en toda la comunidad educativa.

¿Es posible generar situaciones competenciales de forma sistemática en los últimos cursos de primaria?

Palabras clave: Metodologías, rincones, ambientes, autonomía.

Fundamentación

Hoy en día, en la era de las nuevas tecnologías, es fácil encontrar un sinfín de recursos, artículos y propuestas para implementar metodologías activas en el aula. Pero creo que es necesaria una reflexión profunda de cada equipo docente para poder plantear situaciones competenciales y programaciones adaptadas a cada centro y a las características del alumnado, para que no se queden en propuestas puntuales poco replicables.

Es necesario enfocar la transformación del aula hacia un concepto más dinámico e integrador, un espacio inclusivo, donde todo el alumnado tenga protagonismo, sea cual sea su competencia, en donde la organización sea accesible y cuente con propuestas de actividades dinámicas para trabajar en grupos heterogéneos

Organizar la distribución temporal para incluir estas propuestas de forma sistemática, que formen parte de la organización, de la programación de la vida cotidiana y rutinaria de la escuela.

Hace más de un siglo Célestin Freinet dijo: «Los niños y niñas aprenden trabajando. De esta forma construyen su propio aprendizaje. La vía natural y universal del aprendizaje es el tanteo experimental»

Hemos adaptado este concepto a nuestra propia realidad para crear una línea metodológica centrada en las competencias del alumnado y mejorando los resultados y los procesos.

Objetivo

Reflexionar sobre propuestas prácticas de metodologías activas.

Crear una línea metodológica propia basada en el trabajo por rincones, el trabajo por ambientes y las estaciones de aprendizaje.

Ofrecer estrategias de programación, de coordinación y ejemplos de secuencias didácticas para trabajar de forma globalizada, fomentando la autonomía, la reflexión y el espíritu crítico del alumnado sin olvidar el currículum.

Propuesta

El trabajo por rincones competenciales pretende individualizar la experiencia en el aula para alcanzar el máximo potencial individual de cada estudiante.

En nuestras aulas se ha modificado la distribución horaria del alumnado. Programamos tareas globalizadas que unen las dos áreas instrumentales, lengua y matemáticas. Hemos utilizado esas 10 sesiones semanales para distribuirlas en 5 sesiones en gran grupo y 5 sesiones de trabajo por rincones.

Cada aula está dividida en 5 equipos heterogéneos de aproximadamente 4 discentes. De esta forma, cada equipo realiza la tarea de uno de los rincones cada día y, al finalizar la semana, todas las personas han realizado todas las propuestas planteadas.

Las temáticas de los rincones para quinto de primaria son: la tienda, el banco, la oficina, el teatro y el colegio. Para sexto de primaria las temáticas son: el centro comercial, el museo, la fábrica, el teatro y la universidad.

Se atiende a la diversidad fomentando el trabajo cooperativo con uso de roles y un cuaderno de equipo, garantizando la igualdad de oportunidades y el Diseño Universal para el aprendizaje, proponiendo autoinstrucciones, herramientas de andamiaje y fomentando la reflexión sobre el aprendizaje y la ayuda entre iguales.

Para que la coordinación docente sea eficaz y se pueda programar de forma colaborativa, creamos unas tablas de programación en una unidad compartida en la nube, de tal manera que todos los recursos y actividades sean compartidas con toda la comunidad educativa.

Intentamos que todas las sesiones de trabajo por rincones sean de docencia compartida, en la que los docentes tengan el rol de facilitadores y ayudantes, guiando en el proceso y revisando las actividades resueltas.

Utilizamos la Taxonomía de Bloom para programar y evaluar, dejando siempre al alumnado los últimos minutos de la sesión para reflexionar acerca de su propio aprendizaje, evaluando las propuestas y fomentando la metacognición.

Resultados

El proceso de evaluación del proyecto ha sido un proceso formativo, en el que participan todos los implicados en el proyecto, alumnado, profesorado, familias y agentes externos.

El alumnado realiza rúbricas y dianas de autoevaluación y coevaluación trimestrales, además de las píldoras diarias. En estas actividades valoran muy positivamente tanto los conocimientos

adquiridos como los procesos y trabajos realizados, la participación e implicación de los distintos agentes,etc.

Como ya dijo Jean-Paul Sartre "Lo único imposible es aquello que no intentas"(1944). Las opiniones, comentarios, sugerencias del alumnado han sido la base para la mejora de las propuestas y dinámicas a aplicar.

El profesorado se reúne en dos sesiones semanales de coordinación, establece unas bases metodológicas a comienzo de curso y trabaja de forma coordinada. Este trabajo nos ha hecho crecer como equipo y crear vínculos personales que nos permiten ver la escuela desde la misma perspectiva.

Tanto las familias, que participan como ayudantes siempre que se puede, como otros docentes o personas invitadas, valoraron muy positivamente el proyecto en una encuesta de satisfacción telemática.

A partir de los formularios realizamos una evaluación del proceso de aprendizaje, evaluando la mejora de las competencias del alumnado, y también una evaluación del proceso de enseñanza, reflexionando sobre la adecuación de las propuestas y modificando los ítems menos valorados.

Bibliografía

1. Bueno i Torrens, D. (2022). Neurociencia para educadores. Barcelona: Octaedro.
2. Elizondo Carmona, C. (2023). Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva. Barcelona: Octaedro.
3. Velasco et al. (2021). La educación activa. Maestros innovadores, alumnos competentes. Madrid: Círculo rojo.

PAFYDAACC
Programa Extracurricular de Actividad Física y Deporte para niños y niñas con Altas Capacidades

PAFYDAACC
Extracurricular Program of Physical Activity and Sport for boys and girls with High capacities

Sonia Vidal Valero. Despacho pedagógico PAFYD. Barcelona. España
Autor de correspondencia: Sònia Vidal Valero - pafyd2016@gmail.com

Palabras clave: Motivación; Altas capacidades; Actividad física; Deporte; PAFYDAACC.

Fundamentación

Una parte importante para el desarrollo integral de la persona es la actividad física y sus consecuencias más directas son el gasto energético y el aporte de salud al organismo. En el caso de los niños y adolescentes con altas capacidades esta parte tan importante para su desarrollo puede quedar en un segundo plano puesto que se da prioridad a la actividad de tipo intelectual.

Objetivo

Con el fin de motivar a este colectivo para que desarrolle sus potencialidades físicas, he diseñado y aplicado un Programa de Actividad Física y Deporte para niños y niñas con Altas Capacidades –que a partir de ahora denominaremos PAFYDAACC- con un conjunto de sesiones orientadas al colectivo con altas capacidades. Además, también he desarrollado una versión del programa -el Programa de Actividad Física y Deporte llamado PAFYD- orientada a acoger toda la diversidad que nos encontramos en los centros escolares. Esta comunicación tiene por objetivo exponer el diseño, desarrollo y valoración del PAFYDAACC.

Propuesta

Diseñé un programa general que contuviera todos aquellos aspectos que son necesarios para obtener el objetivo de estas sesiones. A partir de este programa, desarrolle una sesión piloto con el fin de aplicarla y valorarla. Una vez valorada, se desarrollaron el resto de las sesiones y se llevó a cabo el programa con distintos colectivos. Finalmente, después de más 2 años, se ha obtenido los resultados esperados.

Resultados

El programa ha sido valorado por todos los participantes –deportistas, monitores y docentes– con unos resultados excelentes. Los deportistas se divierten en las sesiones y mejoran sus capacidades motrices.

Este programa ha llenado un vacío en la oferta de actividades extraescolares de nuestros niños y adolescentes con altas capacidades, pero todavía es necesario profundizar más en el diseño y la aplicación del PAFYDAACC con el objetivo de llegar a un mayor número de participantes y de ampliar los retos propuestos y las sesiones.

Aprendé Jugando

Learn by playing

autor Marcela Sustar
Docente universitaria UNC (Argentina) – Proyecto independiente

Autor de correspondencia: Marcela Sustar. marcela.sustar@unc.edu.ar

Fundamentación

La alfabetización es un proceso clave en el desarrollo de los niños, ya que les permite acceder al conocimiento, mejorar sus habilidades comunicativas y potenciar su desarrollo cognitivo. Aprender a leer y escribir no solo es una meta educativa fundamental, sino que también influye en el éxito académico y en la participación social de los estudiantes. Sin embargo, muchos niños enfrentan dificultades en este proceso debido a múltiples factores, como la falta de motivación, el uso de metodologías tradicionales poco atractivas o dificultades específicas de aprendizaje. Es fundamental ofrecer estrategias innovadoras que permitan abordar estos desafíos y mejorar la adquisición de habilidades lectoras y escritas. Por ello, nuestra plataforma (www.aprendejugando.com.ar) aborda el tema de aprender a leer, todo a través de juegos que se encuentran en la propia página de la plataforma. Luego continúan los juegos para seguir avanzando con la lectura y escritura de palabras, hasta llegar a leer textos y realizar juegos para el desarrollo de la comprensión lectora.

Nuestra plataforma educativa www.aprendejugando.com.ar surge como una respuesta a esta necesidad, proporcionando un entorno de aprendizaje interactivo y lúdico que facilita la alfabetización de manera progresiva y significativa. A través de más de 100 juegos diseñados específicamente para este propósito, los niños pueden explorar, practicar y afianzar sus conocimientos de manera dinámica. Desde la presentación y reconocimiento de letras hasta la comprensión lectora, la plataforma se adapta a las necesidades de cada estudiante, brindando una experiencia de aprendizaje personalizada y efectiva. Al integrar el juego como herramienta pedagógica, fomentamos el interés por la lectura y la escritura, promoviendo una participación activa y motivadora en el proceso de aprendizaje.

Objetivo

El principal objetivo de nuestra plataforma educativa es facilitar y fortalecer el proceso de alfabetización en niños a través del juego, proporcionando una herramienta didáctica innovadora y accesible que haga del aprendizaje de la lectura y la escritura una experiencia amena y efectiva. Buscamos que los niños no solo adquieran habilidades de reconocimiento de letras y formación de palabras, sino que también desarrollen una comprensión lectora sólida que les permita interpretar y analizar textos de manera autónoma.

Nuestra propuesta está diseñada para adaptarse a diferentes ritmos de aprendizaje, permitiendo que cada niño avance a su propio ritmo y refuerce aquellos aspectos que le resulten más desafiantes. Además, buscamos involucrar a docentes y familias en el proceso educativo, brindándoles herramientas para monitorear el progreso de los niños y acompañarlos en su aprendizaje. De este modo, nuestra plataforma no solo impacta en el desarrollo de habilidades individuales, sino que también contribuye a fortalecer la relación entre la escuela y el hogar en el proceso de alfabetización.

Propuesta

Nuestra plataforma educativa www.aprendejugando.com.ar ofrece un entorno digital innovador en el que los niños pueden aprender jugando, explorando el lenguaje a través de

actividades interactivas y dinámicas. Con más de 100 juegos diseñados específicamente para el desarrollo de habilidades lectoras y escritas, cubrimos un recorrido completo desde la presentación y el reconocimiento de letras hasta la comprensión y análisis de textos. La metodología utilizada en la plataforma está basada en el aprendizaje activo, permitiendo que los niños interactúen con los contenidos de manera lúdica y significativa.

Cada juego está diseñado para estimular el interés y la curiosidad de los niños, promoviendo un aprendizaje progresivo y adaptativo. La plataforma permite ajustar el nivel de dificultad según el rendimiento y las necesidades del estudiante, garantizando un proceso de aprendizaje personalizado. Además, incluye un sistema de seguimiento que permite a docentes y familias monitorear el avance de los niños, identificar áreas de mejora y reforzar aquellos aspectos que requieran mayor atención.

Resultados

El uso de nuestra plataforma ha demostrado impactar positivamente en el proceso de alfabetización de los niños, fomentando un aprendizaje más efectivo y motivador. Los niños que interactúan con los juegos muestran un mayor interés por la lectura y la escritura, ya que experimentan el aprendizaje como una actividad divertida y desafiante. La combinación de metodologías lúdicas con actividades pedagógicas estructuradas permite que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras de manera progresiva y natural.

Asimismo, nuestra plataforma ha facilitado el trabajo de los docentes al proporcionar una herramienta versátil y accesible que complementa sus estrategias de enseñanza. Al contar con un sistema de seguimiento y evaluación, los educadores pueden identificar las necesidades específicas de cada niño y adaptar su enseñanza en consecuencia. Las familias también han encontrado en la plataforma una oportunidad para involucrarse activamente en el aprendizaje de sus hijos, fortaleciendo el vínculo entre el hogar y la educación formal.

En síntesis, nuestra plataforma educativa representa una solución innovadora y efectiva para la alfabetización infantil, proporcionando un entorno de aprendizaje atractivo y adaptado a las necesidades de cada estudiante. A través del juego, logramos que los niños no solo aprendan a leer y escribir, sino que también disfruten del proceso y desarrollen una base sólida para su futuro académico.

¿Qué español enseñar?: reflexiones críticas de futuros docentes de ELE

Which Spanish should we teach? Critical reflections by future ELE teachers

Mónica Martín Molares
Universidade da Coruña

Autor de correspondencia: Mónica Martín Molares (monica.martin.molares@udc.gal)

Palabras clave: español como Lengua Extranjera (ELE), variedades lingüísticas, competencia comunicativa, reflexión docente.

Fundamentación

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) requiere de una constante toma de decisiones en la práctica docente. Entre otros aspectos, los futuros docentes deben determinar qué competencias desarrollar, qué contenidos seleccionar, así como qué materiales emplearán en su labor. Sin embargo, existe otro aspecto de gran relevancia que no siempre ha recibido la debida atención en la formación docente: qué variedad de la lengua se debe presentar a los aprendientes. Esta decisión no solo implica elegir una norma o registro, sino también determinar en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje sería pertinente introducir tal diversidad lingüística, en qué nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y con qué materiales didácticos abordar adecuadamente dicha diversidad.

Si bien los hablantes de la comunidad compartimos un mismo sistema lingüístico, también es cierto que existen diferencias en distintos niveles. De ahí que se considere el español como una lengua pluricéntrica, con múltiples normas lingüísticas y una rica diversidad. A pesar de ello, tradicionalmente en la enseñanza de ELE se ha tendido a tomar como modelo la variedad estándar considerada prestigiosa por factores históricos y socioculturales. No obstante, en las últimas décadas este enfoque ha sido objeto de reflexión y debate, como se evidenció en el XI Congreso Internacional ASELE (2000). A partir de encuentros de esta índole, se reconoce la necesidad de un enfoque inclusivo y flexible, que tenga en cuenta la riqueza lingüística del español y la diversidad de las situaciones de aprendizaje.

En esta línea, el debate sobre las variedades lingüísticas en ELE ha sido abordado en el marco de la asignatura optativa Español como L2, impartida en el 4.º curso del grado de Inglés; cumpliendo con los objetivos de formación de la materia. A lo largo de tres cursos académicos, 86 estudiantes han trabajado sobre este aspecto clave en la enseñanza de la lengua, explorando sus implicaciones didácticas y metodológicas.

Mediante una metodología comunicativa y activa, se pretendía concienciar al alumnado sobre la importancia de tomar decisiones fundamentadas sobre el modelo lingüístico de referencia que utilizará en su futuro laboral, ajustándose a la triple dimensión que propone el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). Bajo esta perspectiva, no solo se buscaba dotar a los futuros docentes de ELE de herramientas teóricas y metodológicas para afrontar la diversidad del español en el aula, sino también fomentar una postura reflexiva y crítica sobre qué español enseñar y por qué.

Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es promover la reflexión y el debate entre los futuros docentes de ELE sobre la enseñanza de la riqueza lingüística de una lengua como la española, con el fin de que desarrollen una postura crítica.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar sobre la existencia del español normativo y su papel en ELE.
- Comprender, analizar y apreciar la diversidad del español, tanto en su dimensión geográfica (diatópica) como en sus variaciones socioculturales (diastráticas) y de registro (diafásicas).
- Valorar la pertinencia de la enseñanza de distintas variedades lingüísticas y diseñar estrategias didácticas para introducirlas en el aula sin que suponga una dificultad adicional.
- Evaluar los criterios que guíen la elección del español que enseñar en función del contexto y las necesidades comunicativas de los aprendientes.

Propuesta

Para alcanzar los objetivos planteados, se implementaron una serie de actividades a lo largo del cuatrimestre. Como punto de partida, al comienzo del curso se presentó un cuestionario de carácter cultural y personal al alumnado de la asignatura Español como L2 para tener en cuenta sus conocimientos previos o los posibles estereotipos existentes, incluyendo una pregunta sobre la norma a enseñar. El 91,86 % de las personas encuestadas consideró el español estándar como la única opción válida y otras asumieron que debía enseñarse la variedad culta de España, con una orientación monocéntrica basado en la variedad peninsular; sin contemplar otras posibilidades.

A partir de estos resultados, en la siguiente sesión se analizaron diversos materiales de enseñanza de español, para que activamente pudiesen examinar el tratamiento que reciben las distintas variedades. Mediante la comparación de estos materiales, el alumnado observó que, aunque en los últimos años había aumentado la preocupación por la presencia de la diversidad lingüística en ELE, su tratamiento no siempre es uniforme. En muchos casos, la variación diatópica (especialmente del español de América) aparece de forma fragmentaria, sin un criterio claro, lo que genera interrogantes sobre su adecuada incorporación en la enseñanza de ELE, mientras que rasgos de otras variedades diatópicas, o diafásicas y diastráticas, no se consideran, a pesar de lo recogido en el apartado “Norma lingüística y variedades del español” del PCIC (2006).

Por último, se planteó un trabajo final en el que los estudiantes debían diseñar una secuencia didáctica que contemplase una serie de actividades enfocadas en la enseñanza, de forma integradora y progresiva, de la diversidad lingüística. Para ello, pudieron servirse de modelos propuestos como el de Giménez Folqués (2017) o el de Albelda Marco y Fernández Colomer (2006). En la planificación de estas actividades, se esperaba que el alumnado justificase la adecuación de los contenidos y la toma de decisiones en sus elecciones. Finalmente, se presentó un segundo cuestionario para evaluar los cambios en la percepción del alumnado tras el desarrollo de las actividades y sus conclusiones sobre la integración de estas variedades.

Resultados

El análisis comparativo de los cuestionarios revela un cambio significativo en la percepción de los y las estudiantes de la asignatura respecto a la enseñanza de la diversidad lingüística en ELE. Inicialmente, la mayoría asumía que la enseñanza debía centrarse solo en el español estándar, pero tras la reflexión y el trabajo del curso, se evidenció una mayor conciencia sobre la importancia de incorporar distintas variedades en función del contexto de los aprendientes.

Se percibe, así mismo, diferencias entre el alumnado nativo español y el de programas de movilidad como Erasmus. Mientras que los primeros mostraron mayor sensibilidad hacia las diferencias diatópicas, diafásicas y diastráticas, y reconocen la existencia de diversas normas del español; los segundos tardan más en reconocer esta diversidad, posiblemente debido a su exposición al español basado en materiales didácticos que presentaban una visión homogénea del idioma.

Con todo, el alumnado termina comprendiendo que el objetivo último de la enseñanza de una lengua no es solo la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que implica ajustarse también a los contextos socioculturales y a las normas de interacción de la comunidad con la que el aprendiente se relacionará. De este modo, en línea con Andión Herrero (2007, 2013) o Moreno Fernández (2000, 2010, 2019), se concluyó que la variedad o variedades (estándar, preferente o periféricas) a enseñar dependerán de las necesidades y expectativas del aprendiente, tomando como modelo la/s norma/s más cercana/s a su entorno de comunicación natural.

Por último, la motivación del alumnado se mantuvo constante a lo largo del curso y, en ciertos casos, se tradujo en iniciativas personales. Un reflejo de esto es la elección de temas para los trabajos de fin de grado, como el que defendió Alba López Pérez en el curso 2023/2024, titulado "Panhispanismo e interculturalidad: una aproximación a las variedades diatópicas en ELE". En él analizó las realidades lingüísticas relacionadas con los geolectos en ELE y propuso unidades didácticas para trabajar tres variedades diatópicas (el canario, el puertorriqueño y el mexicano) en los niveles B2 y C1. En el presente curso 2024/2025, Sara Moldes García elabora su TFG sobre la enseñanza de variedades y cultura a través de canciones, explorando su potencial como recurso didáctico para acercarnos a las diversas culturas y variedades lingüísticas.

En definitiva, estos resultados evidencian que la reflexión sobre la diversidad lingüística en ELE no solo transforma la perspectiva del alumnado durante el curso, sino que también impacta en su desarrollo académico y profesional, favoreciendo un enfoque más inclusivo y adaptado a la realidad del español como lengua pluricéntrica.

Bibliografía

1. Albelda Marco, Marta y M.ª José Fernández Colomer (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 3. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf
2. Andión Herrero, María Antonieta (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, *21*, 21-33.
3. Andión Herrero, María Antonieta y María Gil Burman (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En A. Blas Nieves *et al.* (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Instituto Cervantes de Budapest. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/06_andion-gil.pdf

4. Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Trad. Instituto Cervantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
5. Giménez Folqués, David (2017). La enseñanza de la gramática panhispánica en clase de español como lengua extranjera (E/LE). *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, 40*, 89-95. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce40/cauce_40_013.pdf
6. Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
7. López Pérez, Alba (2024). *Panhispanismo e interculturalidad: una aproximación a las variedades diatópicas en ELE*. Trabajo Fin de Grado. Universidade da Coruña.
8. Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Pelegrín (eds.) (2000). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Universidad de Zaragoza.
9. Moreno Fernández, Francisco (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
10. Moreno Fernández, Francisco (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
11. Moreno Fernández, Francisco (2019). Dialectología. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 377-390). Routledge.

A marela ou amarela?

A marela ou amarela?

Manuel Ángel Sobral Figueroa
Espazo Educativo A VACA MARELA, Rianxo, A Coruña, España.
Autor de correspondencia: Manuel Ángel Sobral Figueroa sobralfigueroa@gmail.com

Palabras Clave: daltonismo, literatura infantil, inclusión, empatía, educación, diversidad, percepción del color.

Fundamentación

Esta experiencia didáctica tiene como principal protagonista el cuento,"A marela ou amarela?" cuyo autor es Manuel Ángel Sobral Figueroa, coincidente con el autor de este presente trabajo de didáctica experimental.

El daltonismo es una condición visual que afecta la percepción de los colores, dificultando la distinción entre ciertos tonos. Esta alteración, también conocida como deficiencia de la visión cromática, es más común en los varones y puede tener un impacto significativo en el desarrollo educativo y social de los niños. La literatura infantil se presenta como una herramienta poderosa para ayudar a los pequeños a comprender esta condición, promoviendo la empatía y la inclusión en el entorno escolar y familiar.

El daltonismo suele manifestarse desde una edad temprana, aunque no siempre es fácil de detectar. Los niños pueden mostrar dificultades al identificar colores en actividades cotidianas como dibujar, leer gráficos o participar en juegos que involucren el reconocimiento de tonalidades específicas (Birch, 2012). Dado que los primeros años de educación están fuertemente ligados al aprendizaje a través de códigos de colores, los niños con daltonismo pueden experimentar frustración o sentirse diferentes al no poder seguir las mismas pautas que sus compañeros.

La literatura infantil tiene el potencial de abordar estos desafíos de una manera lúdica y educativa. A través del cuento "A Marela ou Amarela", los lectores y docentes pueden entender el daltonismo de manera sencilla, permitiendo que tanto los niños que padecen la condición como sus compañeros comprendan mejor las dificultades asociadas. Según Nikolajeva (2014), la literatura infantil no solo entretiene, sino que también educa y ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales. En este contexto, los libros que abordan el daltonismo pueden fomentar la empatía y la aceptación de la diversidad.

Uno de los enfoques más efectivos en la literatura infantil sobre el daltonismo es la representación de personajes que experimentan la condición. Los personajes del presente cuento permiten que los niños que enfrentan esta realidad se sientan identificados y comprendidos, mientras que los demás lectores desarrollan una mayor conciencia sobre el tema. Por ejemplo, en cuentos donde el protagonista enfrenta desafíos relacionados con la percepción del color, se pueden ilustrar estrategias para superar obstáculos y demostrar que el daltonismo no limita la creatividad ni la capacidad de aprendizaje.

Además, la literatura puede servir como una plataforma para enseñar a los niños a adaptarse a diferentes formas de percibir el mundo. En este sentido, los libros que presentan soluciones prácticas, como el uso de etiquetas con texto en lugar de solo colores o la elección de paletas

accesibles, no solo benefician a los niños con daltonismo, sino que también educan a los docentes y padres sobre la importancia de adaptar el entorno educativo (Smith, 2018).

La inclusión comienza con la comprensión, y la literatura es un medio accesible y efectivo para alcanzar este objetivo.

El impacto de la literatura infantil sobre el daltonismo no se limita a la educación en el hogar o en el aula. También puede influir en la forma en que la sociedad percibe esta condición. Al normalizar el daltonismo a través de historias, se reduce el estigma y se promueve la aceptación. Según Anderson (2019), la representación de la diversidad en la literatura infantil tiene un efecto duradero en la formación de actitudes inclusivas en los niños, quienes trasladan estas enseñanzas a su vida diaria.

Sin embargo, es importante que los autores y editores consideren ciertos aspectos al crear literatura sobre el daltonismo. El uso adecuado de colores y contrastes en las ilustraciones es crucial para que los libros sean accesibles para todos los niños. Además, es fundamental evitar estereotipos o enfoques que presenten el daltonismo como una desventaja insuperable. En cambio, las historias deben resaltar la capacidad de adaptación y la diversidad de perspectivas que enriquecen el entorno escolar y social.

En conclusión, el daltonismo es una condición que puede ser abordada de manera efectiva a través de la literatura infantil. Los cuentos e historias no solo ayudan a los niños a comprender y aceptar sus propias diferencias, sino que también fomentan la empatía y la inclusión entre sus compañeros. La representación adecuada del daltonismo en la literatura infantil contribuye a crear entornos educativos y sociales más inclusivos, donde la diversidad es valorada y celebrada. Así, la literatura se convierte en una herramienta clave para educar en la comprensión y el respeto hacia todas las formas de ver el mundo.

Objetivos

General:
- Fomentar la comprensión y la inclusión de los niños con daltonismo en el entorno escolar mediante el uso de la literatura infantil.

Específicos:
- Sensibilizar a los estudiantes sobre el daltonismo y sus implicaciones en la vida diaria.
- Promover la empatía y el respeto hacia las diferencias individuales.
- Proporcionar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje de los niños con daltonismo.
- Evaluar el impacto de la literatura infantil en la percepción y comprensión del daltonismo entre los estudiantes.

Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica se basa en la incorporación de cuentos y libros infantiles que aborden el tema del daltonismo de manera accesible y educativa. La actividad se desarrollará en tres fases:

Introducción

- Lectura del cuento, "¿A marela ou Amarela?" que narra la experiencia de un personaje con daltonismo.
- Discusión en grupo sobre el contenido del cuento, identificando los desafíos y emociones del personaje.

Actividades:

- Dinámicas en las que los estudiantes experimenten cómo es ver el mundo con daltonismo, utilizando simuladores de visión cromática, gafas de realidad virtual.
- Juegos y ejercicios que promuevan la colaboración, eliminando la dependencia exclusiva de los colores.

Reflexión:

Creación de un mural incluyendo el test de Isihihara donde los estudiantes expresen lo aprendido sobre la inclusión y la diversidad visual.
Evaluación grupal sobre cómo pueden apoyar a compañeros con daltonismo en el aula.

Referencias

1. Anderson, P. (2019). *Children’s literature and diversity: How stories shape social understanding*. Cambridge University Press.
2. Birch, J. (2012). *Worldwide prevalence of red-green color deficiency*. *Journal of the Optical Society of America*, 29(3), 313-320.
3. Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing.
4. Smith, L. (2018). *Inclusive education: Strategies for supporting children with color vision deficiency*. *Educational Review*, 70(5), 567-580.

Enseñando la generación del 27 desde la creatividad, la perspectiva de género y la interdisciplinariedad

Teaching the Generation of 27 from creativity, gender perspective and interdisciplinarity

Sonia Rico Alonso
Universidade da Coruña [1]

Autor de correspondencia: Sonia Rico Alonso. sonia.rico.alonso@udc.es

Palabras clave: experiencia didáctica, didáctica de la literatura, poesía española, generación del 27.

Fundamentación

La experiencia didáctica descrita está basada en un enfoque ecléctico aplicado a la didáctica de la literatura española, en consonancia con las tesis defendidas por, entre otros, Altamirano (2013) Bordons y Díaz-Plaja (2006) o Mendoza Fillola (2008). Con ello se intentó aunar en una propuesta didáctica las perspectivas histórica, estructuralista y receptiva en el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje de la generación poética del 27 en el marco del curso 4.º de la ESO, nivel en que se puso en práctica.

Para seleccionar los contenidos de esta propuesta didáctica no solo se ha tenido en cuenta el marco legislativo vigente estatal y autonómico, así como el denominado canon occidental, que sigue pesando en la configuración de libros de texto, materiales y, en general, en el imaginario colectivo, sino también las características perceptivas del alumnado que no son ya las mismas que las de los docentes.

Por otra parte, nuestra propuesta cuenta con un enfoque de género indiscutible, cuyo empleo, nos llevó a seleccionar como contenido específico a las autoras de la generación del 27 –y a Federico García Lorca como representante canónico–. La razón de esta elección obedeció a la necesidad de que el alumnado conociera y concibiera a las mujeres del 27 como integrantes plenas de este grupo poético, cuyas vidas y obras se han visto sometidas a las distintas operaciones de ocultamiento y desacreditación que enuncia Joanna Russ en su famoso ensayo de 1983 *How to Suppress Women's Writing*.

En definitiva, la propuesta didáctica se fundamentó de forma teórica en un modelo mixto que entiende la literatura como proceso comunicativo y el texto como objeto de placer para cuya enseñanza y aprendizaje se debe poner el foco en transmitir "el contagio de la literatura" (Altamirano, 2013), esto es, educar en sensibilidad, en la creación de lectores, en el fomento del disfrute para, con ello, contribuir a la mejora de la competencia lectora. No olvidamos, sin embargo, la importancia de entender el texto tanto como producción de un autor y manifestación cultural de un periodo histórico determinado, como como construcción en sí mismo, analizable desde un punto de vista exclusivamente formal y autónomo. Por otra parte, para la selección de contenidos, se tuvo en cuenta la cultura digital en que se ha desarrollado el alumnado, caracterizada por unos modos de acceder y consumir la información diferentes a los que hemos tenido los docentes. Por último, la perspectiva de género resulta central en esta propuesta, sobre todo, en lo que tiene que ver con la revisión del canon y la propuesta de referentes femeninos en las aulas.

Objetivo

El objetivo de la práctica didáctica desarrollada nació del propósito de crear lectores/as o, al menos, contribuir a la educación de ciudadanos sensibles, que valoren las manifestaciones artísticas y sean conscientes de que en ellas siempre podrán hallar(se). En paralelo a este enfoque idealista, fuimos conscientes de la existencia de un marco legislativo y, en concreto, de un currículum prescriptivo que condiciona la labor docente. Por lo tanto, la presente propuesta nació como resultado de la conciliación entre las leyes educativas vigentes y nuestro modo de entender no solo la literatura, sino la enseñanza y el aprendizaje de esta.

En cuanto a los objetivos didácticos que perseguimos con la práctica, distinguimos unos más conceptuales, como conocer los rasgos que definen la vanguardia, sus movimientos y, específicamente, la trayectoria y estética de Federico García Lorca y las mujeres del 27. Otros que implican procedimientos como identificar, analizar, aplicar, relacionar, crear, redactar o debatir acerca de los contenidos y las obras. Por último, pretendimos fomentar ciertas actitudes en el alumnado relacionadas con la eliminación de prejuicios, la valoración de opiniones, el disfrute de la lectura y la toma de conciencia sobre la construcción del canon literario.

Propuesta

Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos y los objetivos expuestos, nuestra propuesta didáctica fue llevada a la práctica en dos grupos-clase de 4.º de la ESO de un centro público de la ciudad de A Coruña. Fue desarrollada a lo largo de siete sesiones en el segundo trimestre del curso académico. Esas siete sesiones se estructuraron en tres fases: la fase inicial o de introducción –primera sesión–, en la que cual se recuperaron y activaron los conocimientos previos del alumnado, motivándolo y poniéndolo en antecedentes acerca de los temas; al desarrollo de la unidad le correspondió la segunda fase –sesiones 2-6–, que constituyó el grueso de esta, porque se persiguió la consecución de los objetivos mediante actividades de desarrollo y consolidación que facilitasen el aprendizaje de los contenidos y la adquisición de las competencias; por último, la tercera fase fue concebida como cierre de la unidad y diseñada para evaluar lo aprendido y ampliar los conocimientos –séptima sesión–.

Partiendo del marco legal vigente, y de dos principios metodológicos fundamentales (la interdisciplinariedad y la creatividad), la metodología seguida persiguió en todo momento conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco, fundamentado en una concepción comunicativa de este. Así, el énfasis estuvo puesto en el diálogo y la discusión entre todos los participantes del proceso en prácticamente igualdad de condiciones, lo que incluyó también a la docente, que actuó como guía u orientador del alumnado. Asimismo, se tuvieron muy en cuenta los modelos constructivistas de aprendizaje, que también fomentan la interacción, la participación activa y el dinamismo, y parten de los conocimientos, la experiencia y el contexto del propio alumnado con el objetivo de construir un aprendizaje significativo.

A modo de ejemplo de la puesta en práctica de la unidad diseñada, presentamos el resumen de lo realizado en la quinta sesión:

En ella finalizamos el trabajo específico sobre Lorca e introducimos a las Sinsombrero. En cuanto al primero, tras el acercamiento general a su obra poética anteriormente, pusimos el foco en sus romances, teniendo en cuenta que es un género poético muy característico dl autor, en el que se percibe de forma paradigmática la síntesis entre tradición y vanguardia. Para ello, realizamos la actividad 6 que consistió, en un primer paso, en la lectura atenta y comprensión de un romance de una selección diseñada y proporcionada por la docente para, después, llevar a cabo su transposición a lenguaje plástico, bien fuera en formato de cómic, álbum ilustrado –con texto o silente–, *collage*, etc. Se dejó a elección del alumnado emplear herramientas de diseño gráfico –Canva o similares– o hacer el ejercicio a mano. El objetivo fue que fueran

capaces de transformar el contenido narrativo y lírico del poema a otro lenguaje artístico, haciendo hincapié en la necesidad de trasladar también la parte lírica, es decir, el universo de imágenes y sugerencias de la poesía lorquiana, y no solo los hechos que narra el romance. La actividad se diseñó para que durase treinta minutos, incluyendo la explicación inicial, y contando con que fuese terminada en casa. El siguiente día se realizó una breve puesta en común sobre el proceso creativo.

En la segunda parte de esta sesión, comenzamos el trabajo sobre las Sinsombrero. Se entregó una selección de textos poéticos de estas autoras solo a los alumnos varones, buscando el desconcierto de todo el alumnado. La docente actuó con normalidad, continuando la sesión, hecho que aumentó la confusión. Al preguntar qué ocurría, las alumnas respondieron que faltaban ellas en recibir los materiales. Este fue el punto de partida para comenzar a trabajar con las Sinsombrero. Tras repartir el material a las alumnas, se debatió durante diez minutos acerca de las causas de la desaparición de las escritoras –y, en general, de las mujeres que ejercieron una profesión– de la historia. La docente solo orientó las intervenciones y fue el alumnado quien discutió y opinó.

Este ambiente de debate y toma de conciencia sobre cómo se construye la historia fue el clima perfecto para ver los fragmentos 03:00-07:44 y 55:12-56:24 del documental *Las Sinsombrero* (2015). Tras esta aproximación inicial a las autoras del 27, se encargó al alumnado que, para el próximo día, leyeran los poemas proporcionados, ya que realizaríamos una tertulia literaria dialógica.

Resultados

Tras la puesta en práctica de esta unidad podemos afirmar que los resultados fueron muy satisfactorios. A través de la observación y de la aplicación de rúbricas en la corrección de las distintas actividades, se comprobó que un tanto por ciento elevado del alumnado logró los objetivos perseguidos con esta propuesta. Asimismo, consideramos que el diseño de las sesiones contribuyó a la motivación del alumnado, que participó activamente en las actividades diseñadas. El propio alumnado manifestó en un cuestionario anónimo realizado al término de la unidad, su satisfacción, destacando como punto positivo, primero, cómo un tema del pasado se había explicado y trabajado estableciendo conexiones claras con la actualidad; y, segundo, el fomento de crear y trabajar un contenido en varios lenguajes artísticos, hecho que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y sus diferentes intereses y capacidades.

Experiencia didáctica “hoy cocino yo”

Didactic experience today I cook

1º autor Patricia Guerrero López 2º autor; Rebeca Recuero Mateo

CDE Lourdes Soto 2º CDE Lourdes Soto

Autor de correspondencia: Rebeca Recuero Mateo coordinacion@centrolourdesoto.com

Palabras Clave: educación emocional, diversidad funcional, autonomía, habilidades sociales, Cocina adaptada

Fundamentación

La experiencia “Hoy Cocino Yo” nace tras muchos años trabajando codo a codo con personas con diversidad funcional, especialmente aquellas que viven con trastorno del espectro autista y trastornos graves de conducta. En ese camino, nos dimos cuenta de lo importante que es ofrecer actividades accesibles y, al mismo tiempo, útiles para el desarrollo integral de cada uno.

Durante varios años trabajando en diversidad funcional, principalmente en trastorno del espectro autista (TEA) y trastornos graves de conducta, fuimos conscientes de empoderar a este colectivo, tras pensar funciones que realmente pudieran realizar y serían beneficiosas para ellos, creció la idea de hacer un Proyecto de Cocina, donde pudieran cocinar su propia comida con todo el previo que ello conlleva.

El presente proyecto tiene el objetivo de fomentar la autonomía ofreciendo la oportunidad de cocinar lo que van a comer paso a paso, ganando confianza durante el proceso. Además de empoderar a las personas TEA y trastornos graves de conducta lo que se consigue a través de actividades cotidianas como la que proponemos que fomentan la calidad de vida y elevar la autoestima de quienes la realizan.

Hoy en día damos por hecho muchas cosas básicas y creemos que toda la población es capaz de realizar tareas simples o cotidianas del día a día.

Cuando trabajamos en educación especial nos encontramos con muchos retos que en un inicio son difíciles de abordar y requieren mucho trabajo ya que la educación y las capacidades de base son muy diferentes a personas neurotípicas.

La misión de este proyecto es dar la mayor calidad de vida posible a todas las personas con diversidad funcional, trabajando para ello la autonomía, habilidades sociales, capacidad de elección y conocimiento de la comunidad a la que pertenecen.

Objetivos

- Mejorar la calidad de vida de las personas participantes en el proyecto.
- Mayor autonomía.
- Aumentar las habilidades sociales.
- Conocer la comunidad.
- Trabajar las funciones ejecutivas.
- Favorecer la autodeterminación.

Propuesta

La actividad se divide en tres partes: Preparación en el aula, Salida a la comunidad y Cocinar.

En la primera fase trabajamos en el aula:

Elaboración de pictogramas y conocimiento de los mismos, les presentaremos los ingredientes de varias recetas y los utensilios que se necesitan para la creación de las recetas, dado el diferente nivel cognitivo de cada participante se utilizarán tanto los pictogramas de ARASAAC® como fotos realizas de productos y utensilios reales (para facilitar su comprensión).

Para seleccionar las recetas les presentaremos cada semana a cada participante dos recetas y deberá elegir la que quiere realizar, así trabajamos la autodeterminación, algo que en el día a día de las vidas de estas personas es tan importante, debido a que siempre decidimos por ellos.

Elaboración de la lista de la compra: basándonos en la receta que haya elegido, elaboramos en un panel diferente la lista de la compra con todo lo necesario para la receta.

En la segunda fase de la actividad salimos al supermercado:

Cuando estamos en el supermercado y con nuestro apoyo debemos ir buscando por diferentes pasillos todos los ingredientes necesarios.

En la caja debemos tener especial cuidado a la hora de respetar los turnos, colocar todo debidamente en la cinta, guardarlo en las bolsas y pagar.

Fase tres. Ejecución de la receta:

Al llegar al aula/cocina sacamos los ingredientes y los colocamos sobre la mesa; es importante tener todo organizado para poder llevar el transcurso del cocinado de una manera más fácil y relajada.

Antes de empezar a cocinar es importante recordar la importancia de la higiene durante todo el proceso.

Los participantes con el apoyo de la receta adaptada que hemos creado ejecutaran la elaboración de la misma, debemos crear un ambiente de cooperación para que todos los participantes puedan optar a realizar algunos de los pasos.

Una vez elaborada la receta solo nos queda desear ¡buen provecho!

Resultados

Esta actividad no es una actividad al uso, es un cambio para las personas tanto a nivel educativo como emocional.

- Desarrolla la autonomía
- Fortalecen las habilidades sociales.
- Mejora en la comprensión visual.
- Integra hábitos saludables.
- Incluye a los participantes en la comunidad de una manera activa.

A su vez nos proporciona una forma de trabajar a través de experiencias vivenciales y transformadoras. Se cohesionan aprendizaje visual, práctico y social mediante una actividad de cocina adaptada, se abren nuevas vías para el desarrollo de competencias esenciales en la vida

y en la convivencia. No solo fortalece la autonomía y el trabajo colaborativo, sino que aumenta la posibilidad de otras formas educativas para todos sobre la que se asientan las bases para una educación plena en la diversidad funcional.

Estas experiencias didácticas las llevamos a cabo en la entidad Alenta con personas con TEA y trastornos graves de conducta en diferentes edades, de ahí obtuvimos resultados satisfactorios a corto, medio y largo plazo para todos los participantes; obteniendo una motivación extra durante la semana que les tocaba realizar la actividad.

Uno de los resultados de la evaluación es la falta de formación del personal, recomendamos una formación que se dará en breve sobre la importancia de la comunicación y sistemas alternativos y aumentativos de la misma.

📣¿Te interesa la Comunicación Aumentativa y Alternativa?

Desde Alenta organizamos una formación única para que descubras las últimas tendencias, herramientas y claves de la mano de un experto. ¡Plazas limitadas! 🏃‍♂️‍➡️

📲 Reserva la tuya aquí: https://bit.ly/formacionalenta

Diseño de un programa de intervención para trabajar autoconcepto y autoestima a través de la danza

Design of an intervention program to work on self-concept and self-esteem through dance

Ana López del Río; Ana Meijide Dávila; Maite Abilleira González
Universidad de Santiago de Compostela
Autor de correspondencia: Maite Abilleira González maiteabilleira.gonzalez@usc.es

Introducción

La práctica de Actividad Física (AF) supone un elemento clave para obtener importantes beneficios relacionados con la salud, tanto física como mental, siendo así una forma de desarrollo del potencial personal (Gentil et al., 2019). En esta línea, según la OMS (2022), la realización de AF aporta grandes beneficios para la salud del corazón, el cuerpo y la mente, aunque actualmente el comportamiento sedentario en jóvenes cada vez es mayor (Pastor-Vicedo et al., 2021), lo cual es alarmante ya que la inactividad física se considera uno de los principales factores de riesgo de mortalidad por enfermedades no transmisibles (OMS, 2022).

Entre los beneficios que reporta la práctica de AF, destaca el desarrollo de aspectos psicosociales como el autoconcepto (Martínez-Martínez y González-Hernández, 2018), el cual hace referencia a la concepción e imagen que cada persona tiene de sí misma, íntimamente vinculado con el término autoestima, que se refiere a la valoración del propio autoconcepto (Roa, 2013). Así, diversas investigaciones demuestran que aquellas personas físicamente activas, presentan un autoconcepto más positivo (Gentil et al., 2019; Hernández- Martínez et al., 2023; Mamani-Ramos et al., 2023), el cual se relaciona con el componente emocional y cognitivo que guían las conductas de los seres humanos (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2006). De esta manera, tener un autoconcepto y autoestima positivos favorece el sentido de la propia identidad, influye en el rendimiento académico y tiene efectos positivos en la motivación, así como en la salud tanto física como mental (Roa, 2013).

Debido a la importancia de practicar AF y de desarrollar un autoconcepto y autoestima positivos desde la infancia, este trabajo consiste en el diseño de un programa de intervención para desarrollar y mejorar el autoconcepto y la autoestima en el alumnado de segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (EI) a través de la expresión corporal y la danza, disciplina considerada como una de las actividades extraescolares más demandadas en niños y jóvenes (Franco et al., 2022).

1. Objetivos de aprendizaje

En base al Decreto 155/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, los objetivos generales que se pretenden trabajar con el programa de intervención “Bailando a ritmo de viernes” son los siguientes, relacionados con las tres áreas de la etapa de EI:

- Comprender mensajes transmitidos de manera oral.
- Elaborar manifestaciones artísticas mediante la creatividad.
- Trasmitir ideas en situaciones comunicativas significativas con compañeros y docente.
- Reconocer diferentes sonidos o melodías.
- Utilizar la danza como medio de expresión.

- Construir un autoconcepto ajustado y positivo.
- Trabajar la autoestima de manera positiva.
- Adquirir control del propio cuerpo.
- Reconocer las propias emociones.
- Expresar sentimientos y emociones.
- Establecer interacciones con los compañeros.
- Valorar la diversidad de los individuos como elemento positivo.
- Conocer distintos tipos de danzas.

2. Aspectos metodológicos

La metodología de este programa de intervención se basa en las orientaciones recogidas en el Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, de carácter activo, participativo, comunicativo e inclusivo. De esta manera, el alumnado construye su propio aprendizaje mediante actividades lúdicas y significativas basadas principalmente en la danza y expresión corporal, contextualizadas a lo largo de todo el trimestre en una situación de aprendizaje estimulante y significativa, en la que el fin último es elaborar una coreografía dirigida a las familias.

Para desarrollar las diferentes sesiones se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado, basándose así en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, de enfoque constructivista, en la cual se le da importancia a las ideas previas del estudiantado para favorecer el proceso de aprendizaje con una estructura lógica y motivante que facilite la autonomía de los discentes. En este caso concreto, las ideas previas serán muy variadas entre el grupo de 4º, 5º y 6º de EI, por lo que es primordial ofrecer una educación individualizada, siendo el eje principal de este programa la atención a la diversidad, ajustándose a los diferentes ritmos y edades. Todas las actividades están destinadas al grupo aula, sin hacer distinciones entre las edades, por lo que es imprescindible tener en cuenta las individualidades a la hora de explicar dinámicas, ofrecer retroalimentación, etc.

3. Actividades

Todas las sesiones incluidas en el programa de intervención “Bailando a ritmo de viernes” presentan la misma estructura (Tabla 1) con una duración total de 55 minutos, excepto la última que dura 30 minutos y se desarrolla en forma de una única asamblea

Tabla 1.

Parte de la estructura	Duración	Descripción
Asamblea inicial.	10 minutos	En esta parte, realizada en la zona de asamblea del aula, en la primera sesión se conocen las ideas previas de los estudiantes y se presenta el programa, de manera que el alumnado integre en su rutina semanal que el viernes se dedicará una hora a la danza y expresión corporal, y conozcan el producto final de cada trimestre: una coreografía. En el resto de sesiones se recuerda lo realizado anteriormente y se explica la actividad o actividades que componen la misma.
Actividad o actividades de danza y expresión corporal.	30 minutos	En esta parte se realiza la actividad o actividades planificadas. A partir de la sesión 4, se destina parte de este tiempo para aprender y ensayar la coreografía.
Asamblea final.	15 minutos	En esta parte, realizada también en la zona de asamblea, se recuerda lo que se ha trabajado, el alumnado expresa su opinión sobre las actividades, se reflexiona en torno a los problemas que puedan surgir y se plantean posibles soluciones.

4. Evaluación

La Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recoge los principales aspectos por los que determinan la evaluación en esta etapa educativa, la cual debe caracterizarse por ser global, continua y formativa. La evaluación en esta etapa está orientada a identificar las características individuales y el ritmo y evolución de cada discente, de manera que la técnica principal del proceso de evaluación es la observación directa y sistemática.

Por lo tanto, para la evaluación del alumnado en este programa de intervención se tienen en cuenta las premisas recogidas en la normativa educativa y se tomaron como referencia los criterios de evaluación seleccionados en relación a los contenidos.

5. Conclusiones

Existe una situación de inactividad física que se acentúa con el paso del tiempo a pesar de los beneficios que reporta la práctica de AF, por lo que resulta de gran importancia incluir este tipo de actividades como rutina en las escuelas. En concreto, un buen medio puede ser la danza, una actividad que abarca un amplio abanico de beneficios y cuya presencia en la escuela es escasa. Por otra parte, aunque existe una escasez de estudios que analicen el autoconcepto en niños y niñas de la etapa de EI, lo cual puede deberse a que en muchas ocasiones se asume que a esa edad la valoración de uno mismo es idealizada y positiva, tras la revisión bibliográfica para diseñar este programa de intervención, se ha podido comprobar que la valoración que uno construye de sí mismo se ve influida por experiencias desde la primera infancia. Por ello, se ha elaborado un programa de intervención en el que se trabaje tanto autoconcepto como autoestima en el segundo ciclo de EI.

En lo que refiere al programa de intervención en sí, la creación de un producto final, en este caso una coreografía, puede ser un elemento motivador, de manera que estudiantes trabajan en gran grupo para obtener un objetivo común y valorar así sus capacidades.

Referencias bibliográficas

1. Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2006). Intellectual Competence and the Intelligent Personality: A Third Way in Differential Psychology. Review of General Psychology, *10*(3), 251-267. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1089-2680.10.3.251
2. Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 172, de 9 de septiembre de 2022, pp. 47984 a 48056. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220909/AnuncioG0655-080922-3_es.pdf
3. Franco, J. P., Rodríguez-Arteche, I. y Martínez-Aznar, M. M. (2022). ¿Qué hacen los estudiantes de Educación Primaria españoles fuera del horario académico? Actividades extraescolares. *Revista Complutense de Educación*, *33*(3), 459-474. https://doi.org/10.5209/rced.74490
4. Gentil, M., Zurita, F., Gómez, V., Padial, R. y Lara, A. J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *36*, 342-347. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68852
5. Martínez-Martínez, F. y González-Hernández, J. (2018). Práctica de actividad física, conducta prosocial y autoconcepto en adolescentes: conexiones en el contexto escolar. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, *16*(46), 555 – 577. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2235
6. Organización Mundial de la Salud. (5 de octubre de 2022). Actividad física. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity
7. Pastor-Vicedo, J. C., Prieto-Ayuso, A., López Pérez, S. y Martínez-Martínez, J. (2021). Descansos activos y rendimiento cognitivo en el alumnado: una revisión sistemática. Apunts.Educación Física y Deportes, *146*, 11–23. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/4).146.02

La danza como vehículo de comunicación para alumnado con TEA en Educación Infantil. Una Propuesta de Intervención basada en la Dance Movement Therapy

Dance as a communication vehicle for ASD students in Early Childhood Education. An Intervention Proposal based on Dance Movement Therapy

Ana Meijide Dávila; Ana López del Río; Maite Abilleira González
Universidad de Santiago de Compostela
Autor de correspondencia: Maite Abilleira González maiteabilleira.gonzalez@usc.es

Introducción

El aumento en el reciente diagnóstico de casos de Trastorno del Espectro Autista ha favorecido la exploración de tratamientos alternativos en la infancia (Escobedo, 2018). Para aquellos/as niños y niñas con este trastorno, la inhabilidad para socializar y comunicarse supone una gran frustración durante una parte crucial en su desarrollo (Escobedo, 2018). Es en este momento donde terapias innovadoras basadas en el movimiento o la danza, permiten la remodelación de los procesamientos neurológicos a través del movimiento (Escobedo, 2018).

Dance Movement Therapy (DMT) o "Danza Movimiento Terapia" (en español), también conocida como "Dance Movement Psycotherapy (DMP)", es definida por la Asociación Americana de Terapia de Danza (ADTA) como el uso psicoterapéutico del movimiento corporal como un instrumento implícito de comunicación y expresión (European Association of Dance Movement Therapy, 2021; Association of Dance Movement Psychotherapy, 2023; American Dance Therapy Association, 2020). A través de este, se promueve la integración emocional, social, cognitiva y física del/a individuo/a, con el fin de mejorar su salud y bienestar (ADTA, 2020).

La Danza Movimiento Terapia se basa en una serie de premisas:

- El movimiento como nuestro primer lenguaje. Comienza cuando nacemos y dura toda la vida. Dotar de importancia tanto al lenguaje verbal como no verbal en el proceso terapéutico.
- Mente, cuerpo y espíritu interconectados.
- El movimiento puede ser: funcional, comunicativo, de desarrollo y expresivo. Se interviene en esta terapia en base a la observación de este movimiento.
- El movimiento como herramienta de evaluación, y al mismo tiempo, como modo primario de intervención terapéutica (ADTA, 2020).

En base a estas premisas, los/as especialistas en esta técnica emplean el movimiento del cuerpo, componente central de la danza, como base para su trabajo de terapia psicológica (ADTA, 2020). Dado que este, empleado en un contexto psicoterapéutico, puede servir como tratamiento de una serie de problemáticas neurológicas, psicológicas, de relación y sociales (ADMP, 2023).

La Danza Movimiento Terapia beneficia a individuos/as, parejas, familias, grupos… Los psicoterapeutas trabajan con niños/as y adultos/as de todas las edades (y con diversas habilidades), que experimentan una amplia gama de dificultades: conflictos mentales o emocionales (trauma, pérdida, transiciones y cambios); ansiedad, depresión, trastornos alimentarios, psicosis, estrés postraumático, abuso, adicción; problemas de comunicación, aprendizaje o procesamiento de la información; dificultades sensoriales, emocionales o

conductuales; discapacidades físicas (malestar físico o restricciones de movimiento); dificultades con la imagen corporal; y autismo (ADMP, 2023; EADMT, 2021).
Esta terapia puede ser beneficiosa y ha surgido como intervención alternativa para niños/as con Trastorno del Espectro Autista, dadas las dificultades generalizadas de comunicación de sus necesidades y emociones o dada la insatisfacción con otros tratamientos anteriormente probados (Escobedo, 2018). La Danza Movimiento Terapia beneficia a estos/as niños/as porque les permite trabajar su comportamiento, comunicación y habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices en un entorno no invasivo (Escobedo, 2018; Champagne, 2023).
La Danza Movimiento Terapia se puede experimentar en un entorno grupal (parejas, familiares…) o a través de sesiones de terapia individuales, con un/a terapeuta calificado/a que observa y evalúa a los/as participantes y sus movimientos, empleando la comunicación verbal y no verbal (ADTA, 2020; EADMT, 2021). Con el fin de crear e implementar intervenciones que velen por la integración emocional, social, física y cognitiva de un/a individuo/a (ADTA, 2020). El reconocimiento y exploración de la relación participante-terapeuta-miembros/as del grupo es clave para el proceso terapéutico (ADTA, 2020).

Objetivos de aprendizaje
En la Tabla 1 se recogen los Objetivos de Aprendizaje sobre los que se fundamenta esta propuesta de intervención. En primer lugar, se incorporan los objetivos de la etapa en base a la legislación actual: el DECRETO 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, y posteriormente los objetivos generales de la propuesta elaborados en base a los anteriores.

Aspectos metodológicos
La línea metodológica en la que se basa la presente propuesta no es única, sino que se configura en torno a una serie de principios, que se recogen a continuación.
En primer lugar, esta propuesta de intervención no ha sido planificada en base a un criterio exclusivamente personal, sino que todo su fundamento descansa sobre los principios de la Dance Movement Therapy. Tal y como se recogía previamente, esta terapia emplea el movimiento como recurso funcional, mayoritariamente comunicativo, de desarrollo y expresivo (dotando importancia al lenguaje verbal y no verbal) (ADTA, 2020). Por ello, resulta imprescindible hacer referencia a los principios metodológicos en los que consiste dicha terapia, para así poder comprender la propuesta planificada.

Actividades
La presente propuesta de intervención está programada para desarrollarse a lo largo del primer trimestre del curso, contemplando la posibilidad de ser ampliada durante el resto de este.
Las doce sesiones que componen la intervención se dividen en cuatro bloques de contenido, agrupados en función de los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr con cada una de las sesiones. De este modo, se puede observar una progresión o evolución en la propuesta, de forma que las sesiones que corresponden al primer bloque trabajan aspectos más iniciales o básicos; evolucionando cara una mayor complejidad de destrezas en los últimos bloques de contenido.
Cada sesión se compone de tres partes fundamentales: (1) Asamblea Inicial, (2) Desarrollo de la actividad y (3) Asamblea Final (únicamente en el Bloque 1) / Ejercicio de Respiración (en los Bloques 2, 3 y 4).
La Asamblea Inicial consistirá en una introducción con el alumnado de los aspectos que se van a trabajar en la sesión, de forma interactiva y adaptada a su comprensión, incorporando: preguntas, interacciones... Por otro lado, la Asamblea final actuará como una recapitulación de

los contenidos y actividades puestas en práctica a lo largo de la sesión, contemplando opiniones, valoraciones y apreciaciones de los/as niños/as.
En aquellos bloques donde se finalice la sesión con un Ejercicio de Respiración, la Asamblea Final será substituida por una breve práctica de relajación y respiración con el fin de que el alumnado se relaje tras la sesión y adquiera conciencia progresiva de su propio cuerpo y de las sensaciones que este produce.

Evaluación

Para llevar a cabo el proceso de evaluación de la presente intervención se emplearán una serie de instrumentos y técnicas. Concretamente la evaluación de la propuesta estará formada por tres partes: evaluación inicial, continua y final.
La evaluación inicial, consistirá en el estudio previo, por parte de la maestra, de las características personales y particulares de cada alumno/a para así poder adaptar la intervención a sus necesidades. En segundo lugar, se llevará a cabo una evaluación continua. Esta se realizará a lo largo de toda la intervención mediante un proceso de recogida de información significativa al final de cada sesión. Este registro de información será realizado por la maestra fundamentalmente a través de la observación sistemática. Finalmente, en la evaluación final se emplearán unas escalas de observación de los diferentes objetivos que esperamos que el alumnado haya adquirido y en qué valor se ha producido.

Conclusiones

Esta propuesta de intervención pretende ser una herramienta didáctica novedosa, que responda a las exigencias curriculares y que aporte una visión alternativa a los tratamientos habituales para el Trastorno del Espectro Autista en el aula de Educación Infantil. Se presenta la danza como recurso para la mejora de las habilidades comunicativas y expresivas del alumnado de un aula de Educación Infantil, respetando sus necesidades y características personales.
Uno de los ejes principales de la propuesta, es la inclusión educativa, motivo por el que, desde un principio, resultó evidente que la intervención debía ser elaborada en base a las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista del aula. De forma que, indudablemente, fuera el resto del alumnado de esta el que se adaptara a la propuesta metodológica (al contrario de lo habitual).
Como fin último de la propuesta, se pretende que el alumnado mejore de forma progresiva sus habilidades comunicativas y expresivas, a través de un recurso diferente como es la danza, y en base a los principios que propone la Dance Movement Therapy.

Referencias bibliográficas

1. Association for Dance Movement Psycotherapy United Kingdom (ADMP). (2023). *What is Dance Movement Psycotherapy?* Recuperado de: https://admp.org.uk/what-is-dance-movement-psychotherapy/
2. Champagne, H. (2023). *The Benefits of Dance Movement Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder.* Azusa Pacific University. https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7502
3. Decreto 150/2022 [Xunta de Galicia]. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. 8 de septiembre de 2022. DOG Núm. 172. Recuperado de: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/ 2022/20220909/AnuncioG0655-080922-3_es.html

4. Escobedo, S. (2018). *Dance Movement Therapy as an Alternative Treatment for Autism Spectrum Disorder in Early Childhood.* Mills College. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227238006_DanceMovement_Therapy_as_an_Alternative_Treatment_for_Young_Boys_Diagnosed_as_ADHD_A_Pilot_Study
5. European Association Dance Movement Therapy (EADMT). (2021). *What is Dance Movement Therapy (DMT)?* Recuperado de: https://eadmt.com/what-is-dance-movement-therapy-dmt
6. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2023). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo.* Recuperado de: https://www.rpdiscapacidad.gob.es/documentos/I_Plan_Autismo.pdf
7. National Institute of Mental Health. (2024). *Autism Spectrum Disorder.* Recuperado de https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd

Economía de la educación un puente para el trabajo multidisciplinario en posgrados

The economics of education: a bridge to multidisciplinary work in postgraduate studies (idem)

Erika Ochoa Rosas
Secihti/ Universidad de Guadalajara. Jalisco, México.
Autor de correspondencia: Erika Ochoa Rosas ochooarosaserika@gmail.com

Fundamentación

La economía la encontramos en todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana a nivel macro o micro es por ello que hablar de la economía de la educación es nuevo e innovador en las dos áreas tanto en lo económico administrativo como en el ámbito educativo (Rodríguez, 2023). Sin embargo, no hay mucha documentación o investigación sobre este tema sobre todo en México y Latinoamérica. Es por ello que se busca amplia la visibilidad de esta área con el fin de abordar temas en la investigación como el mercado laboral, académico, financiamiento, trayectorias, entre otras (Barona, 2020).

Objetivo

Promover la importancia de la economía de la educación de manera multidisciplinaria en las áreas económico administrativas, en educación y sobre todo en educación internacional con el fin de visibilizar y trabajar de manera multidisciplinaria.

Propuesta

La economía de la educación es un área que en México como Latinoamérica tiene poca investigación, es por ello que como parte del proyecto posdoctoral de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) (2025) antes CONAHCYT se hizo la propuesta en la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (2025) donde se llevó a cabo durante el semestre A la asignatura de Economía de la educación impartida por la Dra. Erika Ochoa Rosas a los programas del Doctorado en Gestión de la Educación Superior, Doctorado en Estudios Económicos, y la Maestría en Educación Internacional con un total de 23 alumnos que asistieron de manera presencial a lo largo del semestre. El cual al inicio hubo un poco de resistencia por parte de los alumnos y a la ves interés de cómo se iba a trabajar de manera que las diferentes áreas económico administrativo y los de gestión y educación internacional. Lo que ayudo fueron las dinámicas y el material que iban interactuando para ir reflexionando sobre la importancia de la economía y educación en la vida de cada participante tanto a nivel personal como profesional y laboral, esto enriqueció cada una de las sesiones para concluir satisfactoriamente la asignatura y llevar una buena experiencia de la misma.

Resultados

Al Concluir el semestre escolar se tuvo buenos resultados como la publicación del libro de Avances en la economía de la educación, un enfoque multidisciplinario (2023), con apoyo de la Universidad de Guadalajara, así como los programas del Doctorado en Gestión de la Educación Superior y el Doctorado en Estudios Económicos, la cual tuvo varias presentaciones en congresos de nivel internacional y en la feria del libro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y algunos alumnos que optaron por no publicar en el libro se han presentado en congresos o han publicado en revistas los artículos que realizaron durante la asignatura.

Referencias Bibliográficas

1. Barona, D. (2020). La economía de la educación y la educación en la economía. https://fenadeco.org/la-economia-de-la-educacion-y-la-educacion-en-la-economia/
2. Gobierno de México. (2025). ¿Qué es la Secihti?. https://secihti.mx/secihti/que-es-la-secihti/
3. Rodríguez, M. (2023). Economía de la educación. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/68899/TFG%20-%20Rodriguez%20Delgado%2C%20Marta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. Ruíz, A., Quevedo, N. y Ochoa, E. (2023). Avances en la economía de la educación, un enfoque multidisciplinario. https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Avances_economia_educacion_2023.pdf
5. Universidad de Guadalajara. (2025). Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. https://www.cucea.udg.mx/

Mejora de la higiene postural en educación física mediante la red social *Tiktok* en sexto curso de educación primaria

Improving postural hygiene in physical education through the social network *Tiktok* in sixth grade of primary education

D. Juan Perucha Ramírez
Profesor de Educación Física en el Colegio Villa de Griñón
Griñón (Madrid)

Autor de correspondencia: Juan Perucha Ramírez juanperucharamirez@gmail.com

Palabras clave: educación física, higiene postural, T*iktok*, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos

Fundamentación.

La presente propuesta de intervención didáctica pretende dar respuesta a un verdadero y preocupante problema que se da en nuestra sociedad, y concretamente, en los centros educativos: la higiene postural. Se trata de uno de los contenidos fundamentales que integran el amplio campo curricular de los hábitos saludables en Educación para la salud, recogidos en la actual legislación educativa Ley Orgánica 3/2020 (Lomloe) y muy concretamente en su principio pedagógico número 5. La higiene postural se consolida como un contenido fundamental a desarrollar tanto a nivel transversal como interdisciplinar en todas y cada una de las áreas curriculares en Educación Primaria, siendo su peso en importancia aún mayor si cabe, en el área de Educación Física.

A pesar de ello, se sigue detectando una higiene postural poco desarrollada e interiorizada en el alumnado, debido a que son muchas horas en esa posición de sedestación y esto conlleva al cansancio y la necesidad de buscar otras posturas no saludables. Las familias y toda la comunidad educativa no conciben aún que no exista una única postura correcta para sentarse en la silla y deben tener claro, que la postura correcta es aquella que es "cómoda y educada" y "adecuada y respetuosa" al mismo tiempo, la variación de las mismas cada cierto tiempo, movernos un poquito más con descansos activos y la posibilidad de realizar ligeros estiramientos cuando nuestro cuerpo nos lo pida será muchos más positivo. Obviamente no debemos olvidar, la necesidad de práctica de ejercicio físico diario y una verdadera y reforzada tonificación muscular para el cuidado de una buena higiene postural. Dicha información ha sido extraída del último artículo publicado por el Colegio Profesional de fisioterapeutas de la Comunidad de Madrid (CPFCM), como actualización de su campaña "Fomento de hábitos saludables en escolares", apoyándose en la evidencia científica más reciente, rompe con falsos mitos muy extendidos, como que el peso de las mochilas puede provocar escoliosis o que existen posturas "perfectas" al sentarse para el alumnado. Explica Pablo Herrera, vicedecano del CPFCM (2022).

Las posturas en el transporte de mochila, levantar y transportar peso y postura en sedestación son posturas que deben ser observadas y evaluadas por los docentes y sobre todo deben trabajarse de forma interdisciplinar y con una metodología más práctica, transversal y colaborativa según nos indica Vidal Oltra (2016).

Destacar dos obras muy significativas que fundamentan esta propuesta, por un lado, la de González Arévalo, C. *et al* (2021) "Educación Física saludable. Recursos prácTICos.", con una idea bastante interesante en su recurso práctico número 1: aliarse con las redes sociales para divulgar hábitos saludables; y por otro lado, la de Escamilla-Fajardo, P.; Alguacil, M. y López-

Carril, S. (2021), denominada "*Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course*".

Objetivo

Se pretende con ello, dar auxilio aminorando esos efectos devastadores que pueden provocar una higiene postural deteriorada para la salud de los jóvenes escolares. Tal y como afirman Camargo-Ramos y Pinzón-Villate (2012), existe evidencia de que los contextos educativos preocupados por la salud del alumnado y que involucran al propio alumnado, familias y a toda la comunidad, favorecen el incremento de los factores protectores de la salud. En esta etapa educativa, el alumnado se encuentra en una edad sensible donde su cerebro es más permeable para el aprendizaje y adquisición de esta higiene postural a nivel individual; y a nivel colectivo, la propuesta presenta el uso de metodologías de enseñanza activas, innovadores y competenciales para resolver problemas de concienciación postural en situaciones reales y contextualizadas de la comunidad educativa mediante el aprendizaje servicio y aprendizaje basado en proyectos, que según Blázquez (2016), surge como metodología de interés, entre otras modalidades de la enseñanza por competencias, para abordar problemáticas en la actual sociedad de la información.

TikTok será la herramienta metodológica elegida en esta propuesta de intervención, siendo considerada una de las redes sociales más utilizada por los adolescentes según el artículo *"Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate"* publicado por Calvo *et al.* (2022).

Se busca que el alumnado sea el verdadero protagonista de una situación de aprendizaje interdisciplinar, contextualizada y en búsqueda de un aprendizaje servicio a favor de la higiene postural de la comunidad educativa, donde el aprendizaje sea más significativo, funcional y transferible, en definitiva, más competencial y que genere mayor adherencia a largo plazo. Trabajando en pequeños grupos de forma cooperativa en la elaboración de sus propios vídeos creativos, originales y educativos mediante *TikTok* y convirtiéndose en un agente activo precursor de la salud comunitaria de su Centro Educativo, en aras hacia una escuela promotora de salud.

Con esta propuesta de intervención en el uso de *TikTok*, se logra un aumento de la motivación tanto intrínseca como extrínseca y, consecuentemente, de la participación del alumnado durante las sesiones de Educación Física. Asimismo, la mejora de la higiene postural en el alumnado vendrá de la mano, como también serán facilitados los propios contenidos curriculares relacionados con los hábitos saludables y con la expresión corporal como contenido vehicular.

Propuesta

Se plantea una situación de aprendizaje para sexto curso de Educación Primaria y de carácter interdisciplinar entre las áreas de Educación Física y el área de Ciencias Naturales denominada "TikTokers educativos" en la que el alumnado, en pequeños grupos, deberá elaborar su video "píldoras educativas saludables" (ver ejemplos en las referencias bibliográficas) sobre higiene postural sirviéndose de la aplicación *TikTok*, partiendo del interés y motivación del alumnado, para la edición y descarga de sus videos y posteriormente publicarlos en el *Google Sites* que le dejo al lector como ejemplo (ver referencia bibliográfica) aprobado por el centro educativo.

En dichos videos, cada alumno tendrá un rol de experto determinado, atendiendo a la metodología del puzle de Aronson, e incluso poseen un guion de trabajo y rúbrica de evaluación para su producto final, antes de su difusión y exposición al resto de la comunidad educativa. El implemento de metodologías activas como el trabajo cooperativo mediante el aprendizaje basado en proyectos, puzle de Aronson y el aprendizaje servicio estarán presentes como el resto

de elementos curriculares que darán respuesta a un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje, acorde con la actual legislación educativa.

Resultados

Se trata de una propuesta de intervención y por tanto no poseemos una base sólida de análisis de datos para la obtención de resultados fiables y/o conclusiones acerca del uso de la aplicación *TikTok* en esta propuesta. No obstante, se considera que el uso de las redes sociales, como *TikTok*, puede ser un punto de inflexión en cuanto a motivación para el alumnado se refiere y para el desarrollo de hábitos saludables. La única premisa, es el tratamiento de estas redes sociales en un entorno educativo, acotado y controlado por el docente, donde se priorice el carácter y uso educativo en la creación de vídeos originales y creativos por parte del alumnado.

Desde el ámbito educativo, el uso de un perfil privado y creado por el docente no permitirá la difusión y publicación libre de los vídeos creados por el alumnado, cumpliendo por un lado legalmente con los términos de uso de *TikTok*, en cuanto al límite de edad de uso establecido en 13 años y segundo, respetando los derechos de imagen y protección del menor, atendiendo a la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). En este caso, se plantea implementar la propuesta de intervención en 6º curso de Educación Primaria para comenzar a educarles y enseñarles en el buen uso de esta red social, y llegados a Educación secundaria, las posibilidades se incrementan puesto que ya el alumnado tiene la edad legal para tener su propio perfil en *TikTok* y subir a la red su propio contenido. De este modo y con un debido etiquetado mediante "hashtag", se crearía un gran banco de píldoras educativas saludables en la red de cara a toda la comunidad educativa.

Expuesto el presente trabajo como una propuesta de intervención con garantías de éxito, se pone a disposición y se insta a todo el colectivo docente multidisciplinar, no solo del área curricular de Educación Física, a implementarlo en su práctica docente dando pie a una futura línea de investigación para conocer el alcance de éxito de un determinado contenido curricular y no solo de la higiene postural. Las posibilidades curriculares son muy extensas y depende de la imaginación del docente y del alumnado para crear y desarrollar contenido educativo diverso de cualquier área curricular.

La investigación, basada en un (IBD) una investigación basada en diseño, se basa en un enfoque metodológico con la intención de establecer una relación directa entre la práctica educativa cotidiana y la investigación científica, ya que ambas se influyen y retroalimentan mutuamente de manera continua (De Benito y Salinas, 2016). Además, lo fascinante de este tipo de investigación es que no solo ofrece respuestas a problemas específicos, sino que también busca generar principios de diseño que se pueden aplicar en otros contextos (Romero-Ariza, 2014). Un enfoque mixto es el que se recomendaría para llevar a cabo este IBD para la recogida de datos e información y extraer conclusiones.

Referencias bibliográficas

1. Arévalo: Carles, G. (Coord.), Almirall Batet, L. & Monguillot Hernando, M. (2021). *Educación física saludable: recursos prácticos.* Editorial INDE. https://elibro.net/es/lc/bibliotecaui1/titulos/174759
2. Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE.
3. Calvo, S. T., Robledo-Dioses, K., Cervi, L., & Rodríguez, C. P. (2022). Desafíos del uso de *TikTok* como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. (Spanish). *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e*

Innovación En Educación (RIFIE), *51*(2), 121–128. https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.121-128

4. Camargo-Ramos, C. M., & Pinzón-Villate, G.Y. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional. *Revista de La Facultad de Medicina*; *60*(1), 62–75. Recuperado de: http://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/35477
5. Colegio profesional de fisioterapeutas de la Comunidad de Madrid. (21 de febrero de 2023). El colegio actualiza su campaña para escolares. Colegio profesional de fisioterapeutas de la Comunidad de Madrid. https://cfisiomad.org/noticias/el-colegio-actualiza-su-campana-para-escolares/
6. Colegio profesional de fisioterapeutas de la Comunidad de Madrid. Campaña de "Fomento de hábitos saludables en escolares". Colegio profesional de fisioterapeutas de la Comunidad de Madrid. https://prevencionescolares.es/
7. Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating *TikTok* in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 28.* https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302
8. Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Documento disponible en: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3
9. Perucha, J. 6ªA de EP *TikTokers* educativos. Higiene postural. [Google Sites]. Recuperado el 23 de marzo de 2025 de https://sites.google.com/view/6aep*tiktokers*educativos/inicio
10. Perucha, J. [*@tiktokers*_educativos_6p]. Docente Educación Primaria. Educación Física. Perfil privado y educativo de aula [perfil de *TikTok*]. *TikTok.* Recuperado el 23 de marzo de 2025 de https://www.*tiktok*.com/*@tiktoker*s_educativos_6p?_t=8cKOy5D920g&_r=1
11. Perucha, J. (31 de julio de 2023). *TikTokers* educativos. Higiene postural. [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/tY7r6udlOsU
12. Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *7*(14), 159-176.
13. Salinas, J., de Benito Crossetti, B., y Carrió, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (79), 145-163.
14. Perucha, J. (19 de marzo de 2023). Presentación Juan Perucha: Congreso virtual MITE. [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/RH0VbZFFA98?si=nLe7zTpT98q3p7G0

Trabajos de investigación

Se presentan los resúmenes de los trabajos de investigación presentados en forma de comunicación oral cuyos autores estaban interesados en incorporar su texto al e-book de actas.

Despertar en el estudiantado la responsabilidad por su propio futuro. Inserción curricular de los ODS 8, ODS 4 y ODS 17 teniendo en cuenta la Agenda 2030

Awaken in the student body responsibility for their own future. Curricular insertion of SDG 8, SDG 4 and SDG 17 taking into account the 2030 Agenda

Dra. Ana María Sainz Gil
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
Autor de correspondencia: Ana María Sainz Gil anamaria.sainz@ehu.eus

Palabras clave: marca personal, idea de negocio, proactividad, símbolo gráfico, Agenda 2030

Fundamentación

El modelo IKD i3 (*Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa*/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) es el modelo de enseñanza de la UPV/EHU, dónde se articula el aprendizaje, la investigación y la sostenibilidad.

Entre las estrategias con las que se cuenta para conseguir los objetivos de este modelo educativo destacamos los Proyectos de Innovación Educativa IKD i3 http://bit.ly/4emPQCT, que aspiran a la inserción curricular de diferentes ODS mediante metodologías educativas innovadoras, con los que implementar competencias transversales complejas https://bit.ly/48Gjn9t. En el proyecto de innovación educativa IKD i3 21-11 que dirigí en la convocatoria 2021-2022, se empezó a trabajar "El emprendimiento en la etapa final del Grado", que corresponde a 3º y 4º cursos https://bit.ly/3CbS3n6; y es en el presente trabajo dónde expondremos los resultados de la implementación del IKD i3 21-11durante los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024, centrados en la asignatura obligatoria "Proyectos II" de 3º curso, que se imparte en el segundo cuatrimestre dentro del Grado de Creación y Diseño. Expondremos como se ha desarrollado durante este tiempo el proyecto IKD i3, y cómo se ha despertado el interés y la curiosidad en el estudiantado por su aprendizaje, así como por la responsabilidad con su propio futuro antes de que finalice el Grado.

Objetivo

Integrar curricularmente los ODS 8, 4 y 17 en "Proyectos II" para llevar a cabo el proyecto educativo IKDi3 21-11 correspondiente al 3º curso, con recursos adecuados que multipliquen el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad.

Metodología

En "Proyectos II" se trabaja la Marca Personal durante las 4 semanas últimas de la asignatura como una Idea de Negocio (Brown, 2020) (ODS 8).

Los temas que se trabajan (ODS 4) son los seguidos por el modelo de las *6P* del Personal Branding (Pérez, 2014): 1 Propósito, 2 Personalidad, 3 Producto, 4 Público, 5 Posicionamiento: Cómo queremos que nos etiqueten (*Manifiesto Personal* y *Metáfora Descriptiva*) y 6

Promoción

En las dos primeras semanas se trabajan los resúmenes de las primeras *4P*, para que en las dos semanas siguientes se identifique el Posicionamiento (*Manifiesto Personal y Metáfora Descriptiva*) que servirán para resolver la parte creativa, que consiste en diseñar el logotipo/isotipo/imagotipo/isologo, como *Identidad Visual* (De Pablo, y Lasa, 2015; Adams, 2017; Airey, 2019), de la Marca Personal como Idea de Negocio y el *storytelling* de ésta (Lamarre, 2018), lo que permite finalizar el trabajo con la experiencia de Marca (Wheeler, 2018) o Promoción, que es la última de las *6P*. En cada trabajo se tiene en cuenta la Agenda 2030.

A lo largo de estas cuatro semanas la asignatura cuenta con alianzas para conseguir los objetivos (ODS 17), de alumn@s del Grado, que hayan participado en ZiteK (creación de empresas en la UPV/EHU), o que su TFG sea un proyecto de empresa propio (TFG -ODS 8), para contrastar la trayectoria seguida. También contamos con las Prácticas Laborales del centro, y por último la alianza con ZiteK https://zitek.eus/, para el fortalecimiento educativo en emprendimiento.

Finalizada la asignatura, el estudiantado realiza una encuesta con IV preguntas de desarrollo, para saber su opinión sobre el trabajo realizado; si la combinación de ODS 8, 4 y 17 insertados curricularmente, ha ayudado a mejorar el planteamiento de su profesión, y si se ha conseguido fomentar una actitud proactiva y emprendedora con respecto a su propio futuro.

Resultados

Se han conseguido integrar curricularmente los ODS 8, 4 y 17 en "Proyectos II" tal como se explica en el proyecto educativo IKDi3 21-11 correspondiente al 3º curso:

De esta forma, con el proyecto Marca Personal como Idea de Negocio, el estudiantado puede promocionarse (ODS 8), encontrando en la *Expresión Visual* (logotipo/isotipo/imagotipo/isologo) y el *storytelling* (Lamarre, 2018), la imagen o dimensión simbólica de un producto ad.hoc, su propia Marca Personal como Idea de Negocio, para una clientela; esa articulación de contenido en articulación de expresión (Polidoro, 2016; Sainz, 2021), está fundamentada en los presupuestos de la *semiótica greimasiana* (ODS 4).

Por otra parte, se ha puesto al estudiantado en contacto con el mundo laboral, a través de las Alianzas (ODS 17), y durante la creación del proyecto, también ha reflexionado en ODS, para facilitar la integración en el proyecto de la perspectiva de la Agenda 2030 (ONU https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/; Soler-Guitián, 2017), y cambiar comportamientos y actitudes con respecto a la sostenibilidad.

De esta forma se ha conseguido multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad, e impulsar una actitud dinámica de los estudiantes con su propio futuro, como observamos en los estudios efectuados sobre Marca Personal como una Idea de Negocio y en los

resultados de las encuestas realizadas al final de la asignatura, en los tres cursos que nos ocupan. De entre todos los análisis, contamos con los trabajos destacados de Sara Díez García: *Retrooculto,* en el curso 2021-2022 de 29 estudiantes; de Ani Chkhartishvili: *Sarke,* en el curso 2022-2023 de 21 estudiantes y Lucía López Algorri: *Artidea,* en el curso 2023-2024 de 33 estudiantes.

Discusión

Podemos decir que el trabajo realizado en los tres cursos concluidos hasta el momento 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024, dota al alumnado de herramientas para enfocar mejor su profesión, tal y como se traduce de la encuesta llevada a cabo al finalizar la asignatura, donde se hacen preguntas de desarrollo sobre la satisfacción del trabajo realizado. Valoran positivamente poder reflexionar sobre lo que son capaces de ofrecer laboralmente como diseñador@s, aprender a encontrar el núcleo de los intereses personales y conocer sus puntos fuertes para trabajar con una identidad propia. También señalan como importante para ell@s visualizarse profesionalmente para conseguir actuar desde 3º curso, en la dirección de sus intereses, algo que ven necesario. Reconocen que identificar la singularidad que poseen frente a la profesionalización y contextualizar el proyecto laboralmente, les incita a la proactividad. También valoran positivamente conseguir aunar libertad y pautas.

Conclusiones

Los resultados y la opinión del estudiantado en las encuestas, durante los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024, nos indican que el trabajo realizado con la Marca Personal (Pérez 2014) como Idea de Negocio (Brown, 2020), y su correspondiente Identidad Visual (Polidoro, 2016; Wheeler, 2018; Airey, 2019; Sainz, 2021) en la asignatura "Proyectos II", puede dotar al alumnado de instrumentos para enfocar mejor su profesión y fomenta una actitud proactiva con su propio futuro, esto nos anima a continuar en la línea de enseñanza propuesta, e ir incrementando con nuevas iniciativas el apoyo del emprendimiento y la proactividad del alumnado.

Se trabaja con la Marca Personal como Idea de Negocio (ODS 8), para que el alumnado descubra que la necesidad de conocerse a sí mismo y conseguir clasificarse formalmente (ODS 4), es un instrumento para aprovechar las oportunidades laborales. El Branding Personal debe estar anclado en torno a lo que hace al alumn@ diferente de la competencia y le ayudará a entender mejor la promesa que le hace a sus clientes, socios y comunidad, porque puede alinear lo que hace profesionalmente, con lo que es. También se consigue activar al alumnado para construir su futuro, a través de las Alianzas que le permiten iniciar contactos con el mundo laboral (ODS 17).

En cada Idea de Negocio, se ha tenido en cuenta la perspectiva de los ODS, porque posicionar una Marca es darle sentido también a través del contexto de un mercado enfocado a la sostenibilidad.

Referencias

1. Adams, S. (2017). *Colorpedia. Diccionario del color para diseñadores*. Promopress.
2. Airey, D. (2019). *Diseño de logos. La guía definitiva para crear la identidad visual de una marca*. Anaya Multimedia.
3. Brown, T. (2020). *Diseñar el Cambio. Cómo el design thinking puede transformar las organizaciones e inspirar la innovación* (Ed. rev. y ac.). Urano.

4. De Pablo, F. y Lasa. M. (2015). *¡Dibújalo!. Innova, crea y comunica de manera visual*. Lid.
5. Lamarre, G. (2018). *Storytelling como estrategia de comunicación*. GG.
6. Organización Naciones Unidas [ONU]. (2024, 27 de septiembre).
7. *Agenda 2030*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/.
8. Pérez, A. (2014). *Marca personal para Dummies*. Gestión 2000.
9. Sainz Gil, A. M. (2021). Práctica, teoría y experimentación desde la Imagoteca. La danza y Henri Matisse. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, 11, 193–208. https://doi.org/10.18537/tria.11.01.14
10. Soler-Guitián, A. (2017). Diseño emocional, una contribución a la sostenibilidad. *Economía Creativa, 8* (noviembre-abril), 55-83. file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Diseno_emocional_una_contribucion_a_la_sostenibili.pdf
11. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea [UPV/EHU]. (2024, 27 de septiembre).
12. *Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU.* https://bit.ly/48Gjn9t
13. *IKD i3/ Aprendizaje Cooperativo y Dinámico*. http://bit.ly/4emPQCT
14. *Proyecto IKD i3 21-11* https://bit.ly/3CbS3n6
15. *ZITEK* https://zitek.eus/.
16. Wheeler, A. (2018). *Diseño de marcas. Una guía esencial para todo el equipo de creativos de marcas*. Anaya Multimedia.

La relación entre la fuerza de prensión manual y la velocidad de lanzamiento de una pelota difiere en adolescentes masculinos y femeninos

Relationship between handgrip strength and ball throwing speed differs in male and female adolescents

Rui Matos[1,2]; Diogo Monteiro[1,2]; Raúl Antunes[1,2]; Miguel Jacinto[1,2]; Nuno Amaro[1,2]
[1] ESECS – Polytechnic University of Leiria, Leiria, Portugal
[2] Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD), Vila Real, Portugal

Autor de correspondencia: Rui Matos (rui.matos@ipleiria.pt)

Introduction

Motor Coordination is an important underlying construct for, among others, Motor Competence (MC). Some authors define MC as a person's ability to be proficient in a broad range of locomotor, stability, and manipulative gross motor skills (Gallahue et al., 2012). Taking into account these three components, Luz et al. (2016) proposed the MCA (Motor Competence Assessment). The authors elected two tests for each MC component (stability, locomotor, and manipulative). Manipulative gross motor skills (e.g., kicking, throwing), even more than locomotor skills, are associated with greater participation in physical activity and positive health-related consequences (Cohen et al., 2014; Vlahov et al., 2014). Thus, it seems reasonable and worthy to evaluate and enhance these manipulative skills from young ages. Luz et al. (2016) used ball kicking and ball throwing speed as the manipulative MCA' tests. These authors used a product-oriented approach to measure them, as the process (quality of movement) was not directly accessed. Nevertheless, Roberton and Konczak (2001) found that throwing developmental sequence levels (i.e., process) predicted 69–85% of ball speed (i.e., product) in children aged 6–13 years. Stodden et al. (2006) and Luz et al. (2016) argued that product measures can identify competence levels across childhood and early adolescence and are correlated with qualitative process-oriented assessments of the skills. Thus, it seems fairly secure to infere from quantitative results qualitative processes when evaluating motor skills, namelly the ones that imply throwing objects.

Following this path, we thought it would be interesting to see if the ball throwing speed on MCA' test would be associated to a very important quantitative measure that is handgrip strength. Returning to the subject of positive health-related consequences, handgrip strength is commonly used as a single indicator to represent overall muscle strength and closely related to general health status (Chan et al., 2008; Rioux et al., 2017). However, the relation of handgrip strength with several motor skills or sports' gestures is not so clear or, at least, is not the same with boys or girls. Vispute and Mishra (2024), with a sample of 16 to 28 years-old subjects, found a correlation between hand grip strength and eye hand coordination in males but not in females. Gisladottir and Petrovic (2023) found no significant correlations between handgrip force and MABC-2 tests on girls (13.4 ± 1.1 years old). On boys (13.6 ±1.1 years old), a significant (weak) correlation was observed between handgrip force and two tasks measuring ball skills.

Objective: To verify if the relationship between handgrip strength and ball throwing speed differs in male and female adolescents.

Methods: Forty-three adolescents (14,90 ± 0,73 years-old, 23 boys, 20 girls) have composed a convenience sample that performed the tests. During a Physical Education session, subjects would leave the session for some minutes and perform two tests. Half of the participants, of each sex, would perform, firstly, a tennis ball throw for speed, the velocity of which being measured through the use of a Bushnell Velocity Speedgun. Three essays were to be performed and the best considered for computation. The other half of the participants would begin being assessed on handgrip strength measurement (Jamar hydraulic dynamometer) with the same hand used for the tennis ball throwing, with three essays to determine the best essay. With this procedure, the order of performing the test would be balanced and controlled. Correlation analysis was performed using Spearman correlation, within the SPSS 29.0 IBM Software version.

Results and Discussion

With this sample, a moderate correlation was found between handgrip strength ($r=0.444$, $p<0.01$).

However, this global result hides opposite results when it comes to gender analysis. In fact, whilst, in boys, a moderate correlation still subsists ($r=0.519$, $p<0.05$), in girls' sample this correlation is absent ($r=0.219$, $p<0.353$).

The present results support Vispute and Mishra (2024) results, despite the highest mean age of this study's sample. In fact, although the task which with handgrip strength was searched for correlation (eye-hand coordination) was different from the ball throwing one of the present study, there was a correlation between both on boys but not in girls. The same with Gisladottir and Petrovic (2023) study, given that no significant correlations between handgrip force and MABC-2 tests was found on girls whilst on boys that was a fact, where a (weak) correlation was observed between handgrip force and two tasks measuring ball skills.

Thus, it seems that these results highlight the fact that when it comes to the performance of gross manipulative skills, namely under a quantitative analysis as is the case of ball throwing speed, the handgrip strength can be a proxy or a predictor on (adolescents) male subjects, not on female subjects. It can be speculated, subject to confirmation in subsequent studies, that this lack of correlation in girls may mean that having a certain value of force production (i.e., handgrip strength) will not be a sufficient or relevant condition to throw far, a condition that may be much more associated with a high (qualitative) process of throwing, dependent on a certain quality and quantity of practice and motor experience, usually lower in the female population. This speculation also grounds on Roberton and Konczak (2001) and on Luz et al. (2016), as they stated that product measures reveal competence levels and, thus, manipulative skills' developmental stages may predict ball speed across childhood and early adolescence. This reinforces the closer relation between motor coordination and manipulative motor competence than between the later and the mere production of manual force without application in a dynamic coordination task with higher ecological validity.

Conclusions

Boys who have more handgrip strength also throw faster. On the contrary, with girls this is not the case (no relation between these variables was found), which may indicate that they may be unable to effectivelly transfer or apply the force produced in an unapplied situation to a dynamic task, with a given coordinating requirement.

Funding: This work was funded by National Funds by FCT – Foundation for Science and Technology under the following project UIDB/04045/2020(https://doi.org/10.54499/UIDB/04045/2020)

References

1. Chan, D. C. C., Lee, W. T. K., Lo, D. H. S., Leung, J. C. S., Kwok, A. W. L., & Leung, P. C. (2008). Relationship between grip strength and bone mineral density in healthy Hong Kong adolescents. *Osteoporosis International*, *19*(10), 1485–1495. https://doi.org/10.1007/s00198-008-0595-1
2. Cohen, K. E., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Callister, R., & Lubans, D. R. (2014). Fundamental movement skill and physical activity among children living in low-income communities: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity, 11*(1), 49. https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-49
3. Gallahue D., Ozmun J., & Goodway J. (2012). Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults (7th ed.). McGraw-Hill. ISBN: 978-007-337-650-9.
4. Gisladottir, T., & Petrovic, M. (2023). Can hand grip force be a predictor of motor competence? In Guilhem, G., Rabita, G., Brocherie, F., Tsolakidis, E.,Ferrauti, A., Helge, J.W., & Piacentini, M.F. (Eds.), *28th Annual Congress of the European College of Sport Science Book of abstracts* (pp. 204-205). ISBN: 978-3-9818414-6-6
5. Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2016). Development and validation of a model of motor competence in children and adolescents. *J Sci Med Sport, 19*(7):568–572. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.005.
6. Rioux, B. V., Kuwornu, P., Sharma, A., Tremblay, M. S., McGavock, J. M., & Sénéchal, M. (2017). Association Between Handgrip Muscle Strength and Cardiometabolic z-Score in Children 6 to 19 Years of Age: Results from the Canadian Health Measures Survey. *Metabolic syndrome and related disorders*, *15*(7), 379–384. https://doi.org/10.1089/met.2016.0147
7. Roberton, M. A., & Konczak, J. (2001). Predicting children's overarm throw ball velocities from their developmental levels in throwing. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*(2), 91–103. doi:10.1080/ 02701367.2001.10608939
8. Stodden, D. F., Langendorfer, S. J., Fleisig, G. S., & Andrews, J. R. (2006). Kinematic Constraints Associated With the Acquisition of Overarm Throwing Part II: Upper Extremity Actions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *77*(4), 428–436. https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599378
9. Vispute, A. R., & Mishra, M. (2024). Correlation Between Hand Grip Strength And Eye-Hand Coordination In Amateur Badminton Players. *African Journal of Biomedical Research, 27*(1S), 1243-1247. https://doi.org/10.53555/
10. Vlahov, E., Baghurst, T. M., Mwavita, M. (2014). Preschool motor development predicting high school health-related physical fitness: A prospective study. *Perceptual and Motor Skills, 119*(1), 279–291. https://doi.org/10.2466/10.25.PMS.119c16z8

El papel del deporte en la forma física, la calidad de vida y el bienestar de las personas con dificultades intelectuales y del desarrollo - Proyecto «Deporte para todos en ESECS

The role of sport in the physical fitness, quality of life and well-being of people with intellectual and developmental disabilities - The "Sport for All at ESECS" project

Raúl Antunes[1,2]; Nuno Amaro[1,2]; Diogo Monteiro[1,2]; Rui Matos[1,2]; Miguel Jacinto[1,2]
[1] ESECS – Polytechnic University of Leiria, Leiria, Portugal
[2] Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD), Vila Real, Portugal

Autor de correspondencia: Miguel Jacinto (miguel.s.jacinto@ipleiria.pt)

Introduction: Intellectual and Developmental Disability (IDD) is a developmental disorder with impact on cognitive, practical and social domains, resulting from concomitant intellectual and adaptive difficulties (American Psychiatric Association [APA], 2013). People with IDD tend to have limitations in executive functioning (Rodrigues et al., 2019) and psychomotor functioning, which affects their performance in activities of daily living and social participation (Santos, 2020), with mobility limitations (Cleaver et al., 2009), due to lower tonic and muscular performance, associated with sensory deficits, and with less precise and slower motor responses (Carmeli et al., 2008; Pitetti & Yarmer, 2002).
There are few studies that analyse the impact of sports involvement for people with IDD and there is a known need for more research in this area, with greater scientific rigour and replicable methodologies (Crawford, Burns and Fernie, 2015). However, some studies (Camacho et al., 2021) show that individuals with IDD who practise sport tend to have higher levels of QoL when compared to individuals with IDD that does not practise any sport or practise it to a lesser extent.
In addition, research has shown that physical exercise provides benefits in terms of QoL, well-being and physical fitness for people with IDD (Pérez-Cruzado & Cuesta-Vargas, 2016). Nevertheless, there are few studies investigating the involvement in sports in this population (Crawford, Burns and Fernie, 2015).
The aim of this study was to analyse the effect of an intervention based on sports (one 60-minute session per week) throughout 36 weeks on the QoL, well-being and physical fitness on people with IDD.

Method: The sample consisted of 23 institutionalised participants with IDD (M=37.26 years; SD=13.84). For the assessment of physical fitness, the Fullerton battery (Rikli & Jones, 1999) was applied. Quality of life was evaluated using The Personal Outcomes Scale (Simões et al., 2016). Well-being was analysed using the Portuguese versions of the Satisfaction with Life Scale (Neto, 1993) and the Positive and Negative Affect Schedule (Antunes et al., 2020).
To analyse the data collected we began with a descriptive analysis of the socio-demographic data (age, gender, location) using mean values and frequency analysis. Initially, the normality of the distribution of the variables was calculated using the Shapiro-Wilk test ($n<50$). A descriptive analysis was then carried out using some measures of central tendency and dispersion, including the interquartile range. To compare the two moments (pre- and post-intervention), we used non-parametric statistics specifically the Wilcoxon test. For this analysis a value of $p<.05$ was assumed to reject the null hypothesis (Ho, 2014). The effect size *r* (suitable

for the *Wilcoxon* test) was calculated and the assumed reference values were: "small" effect ≥ 0.1, "medium" effect ≥ 0.3, and "large" effect ≥ 0.5 (Cohen, 1988; Fritz et al., 2012).

Results: At the end of the intervention, there were significant improvements in physical fitness, namely in the sit-to-stand test ($z=-2.73$; $p=0.01$; $\eta^2_p=0.569$) and the 6 min walk test ($z=-3.03$; $p<0.01$; $\eta^2_p=0.632$). There were also improvements in the self-determination ($z=-2.59$; $p=0.01$; $\eta^2_p=0.540$), social inclusion ($z=-2.89$; $p=0.01$; $\eta^2_p=0.603$) and physical well-being ($z=-3.76$; $p<0.01$; $\eta^2_p=0.784$) domains of quality of life, as well as in the life satisfaction ($z=-2.43$; $p=0.02$; $\eta^2_p=0.507$) and negative affect ($z=-3.01$; $p<0.01$; $\eta^2_p=0.628$) variables.

Discussion: The results of this study reinforce the indicators in the literature regarding the role of regular sports or physical exercise in physical fitness (Bartlo & Klein, 2011), quality of life and well-being (e.g., Pérez-Cruzado & Cuesta-Vargas, 2016) on individuals with IDD. It is, therefore, essential to develop programmes that aim to analyse the concrete benefits that the practice of sports can have on general health, physical fitness, well-being and QoL and can, thus, contribute positively to future studies and/or interventions in this area.

Conclusion: The results of this study seem to reinforce the importance of a 36-week sports-based intervention in improving the physical fitness, quality of life and well-being of institutionalised people with IDD.

Funding: This work was funded by National Funds by FCT – Foundation for Science and Technology under the following project UIDB/04045/2020(https://doi.org/10.54499/UIDB/04045/2020)

References:

1. American Psychatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association
2. Antunes, R., Couto, N., Vitorino, A., Monteiro, D., Marinho, D. A., & Cid, L. (2020). Physical activity and affect of the elderly: Contribution to the validation of the Positive and Negative Affect Shedule (PANAS) in the Portuguese population. *Journal of Human Sport and Exercise*, *15*(2), 330–343. https://doi.org/10.14198/jhse.2020.152.08
3. Bartlo, P., & Klein, P. J. (2011). Physical activity benefits and needs in adults with intellectual disabilities: Systematic review of the literature. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *116*(3), 220–232. https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.3.220
4. Camacho R., Castejón-Riber C., Requena F., Camacho J., Escribano B., Gallego A… Aguera, E. (2021) Quality of life: changes in self-perception in people with Down syndrome as a result of being part of a football/soccer team. Self-reports and external reports. *Brain Sciences 11(2)*, 226. https://doi.org/10.3390/brainsci11020226
5. Carmeli, E., Bar-Yossef, T., Ariav, C., Levy, R. & Liebermann, D. (2008). Perceptual-motor coordination in persons with mild intellectual disability. *Disability and Rehabilitation, 30*(5), 323–329. https://doi.org/10.1080/09638280701265398
6. Cleaver, S., Hunter, D. & Ouellette-Kuntz, H. (2009). Physical mobility limitations in adults with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research, 53* (2), 93-105, https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01137.x.
7. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

8. Crawford, C., Burns, J. & Fernie, B. (2015). Psychosocial Impacto f Involvement in the Special Olympics. *Research in Developmental Disabilities, 45-46*, 93-102, doi: 10.1016/j.ridd.2015.07.009
9. Ho, R. (2013). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS* (2nd ed.). Chapman and Hall/CRC. https://doi.org/10.1201/b15605 Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology. General*, *141*(1), 2–18. https://doi.org/10.1037/a0024338
10. Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *J Youth Adolescence* **22**, 125–134. https://doi.org/10.1007/BF01536648
11. Pérez-Cruzado, D. & Cuesta-Vargas, A. (2016). Changes on quality of life, self-efficacy and social support for activities and physical fitness in people with intelectual disabilities through multimodal intervention. *European Journal of Special Needs Education, 31(4),* 553-564. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187876
12. Pitetti, K. & Yarmer, D. (2002). Lower body strength of children and adolescents with and without mental retardation: A comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 1,* 68-81, https://doi.org/10.1123/apaq.19.1.68
13. Rikli, R.E. and Jones, C.J. (1999) Functional Fitness Normative Scores for Community-Residing Older Adults, Ages 60-94. Journal of Aging and Physical Activity, 7, 162. https://doi.org/10.1123/japa.7.2.162
14. Rodrigues, A., Santos, S., Rodrigues, A., Estevens, M. & Sousa, E. (2019). Executive profile of adults with intellectual disability and psychomotor intervention' effects on executive functioning, *Physiotherapy Research and Reports, 2*, 1-7, https://doi.org/10.15761/PRR.1000122
15. Simões, C., Santos S., & Biscaia, R. (2016). Validation of the Portuguese version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, pp.186-200. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.11.002

Rol de la educación parental en el conocimiento alfabético de niños con nacimiento prematuro extremo: un estudio longitudinal

The role of parental education in alphabet knowledge of children born extremely premature: a longitudinal study

Pedro Esteban Córcoles 1º autor; Raúl Gutiérrez Fresneda 2º autor; Esther Heredia Oliva 3º autor
Conselleria de Educación GVA[1]
Universidad de Alicante[23]
Autor de correspondencia: Pedro Esteban Córcoles, p.estebancorcoles@edu.gva.es

Palabras clave: formación, familia, nacimiento prematuro, lectoescritura

Fundamentación

La influencia de nacer en un tipo contexto familiar u otro siempre ha sido una variable a tener en cuenta a la hora de valorar la influencia de este mismo contexto en el rendimiento escolar del alumnado, siendo no solo este el único factor determinante. Es reconocido a nivel sociológico cómo los estilos de crianza, los factores sociales, económicos o la genética actúan en nuestros alumnos y alumnas en su desarrollo personal, académico y social.

Dentro de todas las variables que podemos encontrar en el análisis del entorno familiar nos centraremos en cómo el nivel de estudios paterno y materno, influye en el desarrollo del conocimiento alfabético en una población tan sensible y vulnerable como son los alumnos y alumnas con nacimiento prematuro extremo o muy prematuros.

Para poder centrar el grupo de estudio entendemos por nacimiento muy prematuro o prematuro extremo aquel nacimiento que se produce antes de la semana 32 de gestación y con un peso al nacer igual o inferior a 1500gr. A esta característica hemos de sumar las innumerables patologías que pueden sufrir durante ese nacimiento, así como después del mismo, displasia broncopulmonar, enterocolitis del prematuro, retinopatía del prematuro, hemorragias intraventriculares… (Arango y García, 2022; D'haeseleer, 2014; Spencer et al., 2018; Patel y Singh, 2023).

En este artículo que se presenta, se comparten las claves resultantes de un estudio longitudinal con una cohorte de nacimiento. Se realizó un seguimiento de un grupo de escolares durante tres cursos con nacimiento muy prematuro y prematuro extremo, sin presencia de ninguna necesidad educativa especial, sin antecedentes de hipoacusia, ni propias ni familiares, ni trastornos del neurodesarrollo que pudieran ser los causantes de las dificultades en el desarrollo y adquisición del conocimiento alfabético.

Se analizó, entre otros aspectos, la relación entre la formación materna y paterna y los resultados en cada una de las pruebas utilizadas. Se valoró la adquisición y desarrollo del conocimiento alfabético como herramienta base de la lectoescritura. Se pudo observar las diferencias en el rendimiento de adquisición de los conocimientos de los sujetos analizados, dependiendo de la formación académica parental realizada y segmentando la muestra en estudios universitarios, de grado medio o básica.

Objetivo

El objetivo fue examinar el impacto de la prematuridad, en función del rol paterno y materno, sobre el desarrollo y la adquisición de los prerrequisitos para la lectoescritura, en concreto en el conocimiento alfabético.

Metodología

Este artículo se fundamenta en un estudio longitudinal de una cohorte de nacimientos, en el que se han recopilado diversas variables relacionadas con la prematuridad para compararlas tanto con el desarrollo individual de cada sujeto dentro de su grupo de estudio, como con un grupo control.

El trabajo de campo se llevó a cabo en la provincia de Alicante con la colaboración del Hospital General Universitario de Alicante, el Instituto de Investigación Sanitaria y Biomédica de Alicante (ISABIAL) y la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana. La muestra inicial estuvo compuesta por 60 personas nacidas de forma prematura en el Hospital General de Alicante en 2016, de las cuales 35 cumplían los criterios de inclusión del estudio. Estos criterios limitaron la participación a niños nacidos de manera prematura extrema, con un peso máximo de 1500 gramos, menos de 32 semanas de gestación y sin antecedentes familiares de hipoacusia, enfermedades genéticas relacionadas con la audición, infecciones materno-fetales en el primer trimestre del embarazo (toxoplasmosis, rubéola, citomegalovirus, herpes, sífilis), enfermedades congénitas, trastornos metabólicos, síndromes genéticos, parálisis cerebral infantil o audición anormal.

De esos 35 prematuros, completaron el estudio 18 niños, a quienes se les realizó un seguimiento durante tres años escolares. El estudio comenzó en la primavera de 2021, en los meses de mayo y junio, cuando los participantes tenían una edad promedio de 4 años. Se les evaluó de forma continua hasta los 7 años, en 2023.

El grupo control fue seleccionado de forma similar, compuesto por niños escolarizados en centros públicos y concertados de la provincia de Alicante, que cumplían los mismos criterios de inclusión, excepto por el hecho de no haber nacido de forma prematura ni presentar variables relacionadas con la prematuridad. Tanto el grupo de estudio como el grupo control fueron evaluados al final de cada curso escolar, entre mayo de 2021 y junio de 2023, utilizando las mismas herramientas y en condiciones similares.

Resultados

Al comparar los componentes del grupo estudio divididos según el rol parental (madre y/o padre y su nivel académico), en relación a los componentes básicos de la lectura, en concreto el conocimiento alfabético, los resultados obtenidos según el nivel académico materno y paterno fueron los siguientes.

En el análisis de las siguientes tablas se puede observar que para la variable de estudio correspondiente al nivel de escolarización de la madre, en este caso se observan diferencias altamente significativas en la distribución observacional para las puntuaciones referidas al conocimiento alfabético a los 4 años, aquellos perfiles con mayor nivel de escolaridad presentan mayores niveles de puntuación en el conocimiento alfabético. En el caso de la puntuación registrada para el conocimiento alfabético a los 5 años no se evidencian diferencias desde la perspectiva estadística. Finalmente, para el contraste con respecto a la puntuación a los 6 años, se obtienen diferencias altamente significativas en la distribución observacional de las puntuaciones según el nivel de estudios de la madre.

Tabla 1. Tabla contingencia y test de contraste. Variables: Nivel Esc. Madre según Conocimiento alfabético 4, 5 y 6 años.

Nivel Esc. Madre	Conocimiento alfabético - 4 años					
	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto	
1. EGB/ESO	-	100.0%(2)	33.3% (2)	-	-	22.2% (4)
2. FP Sup/Bach	100.0%(2)	-	33.3% (2)	-	-	22.2% (4)
3. Universitarios	-	-	33.3% (2)	100.0%(4)	100.0%(4)	55.6% (10)
	11.1% (2)	11.1% (2)	33.3% (6)	22.2% (4)	22.2% (4)	(18)
		p-valor	**Estadístico**	**Interpretación**		
	χ^2	**.006**	**21.60****	**Alt. Significativo**		
	V		**.775**	**Grande**		
Nivel Esc. Madre	Conocimiento alfabético - 5 años					
	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto	
1. EGB/ESO	33.3% (2)	-	50.0% (2)	-	-	22.2% (4)
2. FP Sup/Bach	33.3% (2)	33.3% (2)	-	-	-	22.2% (4)
3. Universitarios	33.3% (2)	66.7% (4)	50.0% (2)	100.0%(2)	-	55.6% (10)
	33.3% (6)	33.3% (6)	22.2% (4)	11.1% (2)	-	(18)
		p-valor	**Estadístico**	**Interpretación**		
	χ^2	.330	6.90 NS	No significativo		
	V		**.438**	**Medio**		
Nivel Esc. Madre	Conocimiento alfabético - 6 años					
	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto	
1. EGB/ESO	-	100.0%(4)	-	-	-	22.2% (4)
2. FP Sup/Bach	40.0% (4)	-	-	-	-	22.2% (4)
3. Universitarios	60.0% (6)	-	100.0%(4)	-	-	55.6% (10)
	55.6% (10)	22.2% (4)	22.2% (4)	-	-	(18)
		p-valor	**Estadístico**	**Interpretación**		
	χ^2	**.000**	**20.88****	**Alt. Significativo**		
	V		**.762**	**Grande**		

*NS No significativo, † Casi significativo (p<.10), * Significativo (p<.05) y ** Altamente significativo (p<.01)*

Test estadístico/contraste: χ^2 - Chi Cuadrado. Tamaño o magnitud del efecto: V – V de Cramer.

Tabla 2. Tabla contingencia y test de contraste. Variables: Nivel Esc. Padre según Conocimiento alfabético 4, 5 y 6 años.

Nivel Esc. Padre	Conocimiento alfabético - 4 años					
	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto	
1. EGB/ESO	-	100.0%(2)	-	-	-	11.1% (2)
2. FP Sup/Bach	100.0%(2)	-	66.7% (4)	-	-	33.3% (6)
3. Universitarios	-	-	33.3% (2)	100.0%(4)	100.0%(4)	55.6% (10)
	11.1% (2)	11.1% (2)	33.3% (6)	22.2% (4)	22.2% (4)	(18)
		p-valor	**Estadístico**	**Interpretación**		
	χ^2	**.000**	**29.60****	**Alt. Significativo**		
	V		**.907**	**Grande**		
Nivel Esc. Padre	Conocimiento alfabético - 5 años					
	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto	
1. EGB/ESO	33.3% (2)	-	-	-	-	11.1% (2)
2. FP Sup/Bach	33.3% (2)	33.3% (2)	50.0% (2)	-	-	33.3% (6)
3. Universitarios	33.3% (2)	66.7% (4)	50.0% (2)	100.0%(2)	-	55.6% (10)
	33.3% (6)	33.3% (6)	22.2% (4)	11.1% (2)	-	(18)
		p-valor	**Estadístico**	**Interpretación**		
	χ^2	.380	6.40 NS	No significativo		
	V		**.422**	**Medio**		
Nivel Esc. Padre	Conocimiento alfabético - 6 años					
	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto	
1. EGB/ESO	-	50.0% (2)	-	-	-	11.1% (2)
2. FP Sup/Bach	40.0% (4)	50.0% (2)	-	-	-	33.3% (6)
3. Universitarios	60.0% (6)	-	100.0%(4)	-	-	55.6% (10)
	55.6% (10)	22.2% (4)	22.2% (4)	-	-	(18)
		p-valor	**Estadístico**	**Interpretación**		
	χ^2	**.014**	**12.48***	**Significativo**		
	V		**.589**	**Grande**		

*NS No significativo, † Casi significativo (p<.10), * Significativo (p<.05) y ** Altamente significativo (p<.01)*

Test estadístico/contraste: χ^2 - Chi Cuadrado. Tamaño o magnitud del efecto: V – V de Cramer.

Con respecto al nivel de escolaridad o de estudio del padre (Tabla 2) se han obtenido resultados altamente significativos, en este caso, los niveles de escolaridad más altos correspondiente a estudios universitarios se asociación con puntuaciones más altas en el conocimiento alfabético a los 4 años. Para el conocimiento alfabético a los 5 años no se observan diferencias desde la perspectiva estadística que nos permitan asociar las puntuaciones obtenidas y el nivel de estudios del padre, al igual que ocurría en el caso de la tabla anterior respecto de la madre. Para las puntuaciones registradas como conocimiento alfabético a los 6 años en relación al nivel de escolaridad del padre se han obtenido resultados significativos desde la perspectiva estadística.

Discusión

Los resultados del análisis estadístico en el caso de la variable de **nivel de escolarización materna** establecen claramente que los nacidos en familias donde la madre posee estudios universitarios afectan positivamente a los resultados de las pruebas utilizadas, de forma que, a mayor nivel de estudio mejores puntuaciones, resultados que coinciden con las afirmaciones de Spencer et al. (2019) y Gutiérrez-Fresneda y Mediavilla (2017). En este caso en concreto, a los 4 años de edad, el conocimiento alfabético mejora cuanto mayor es la formación materna. El 55.6% de los casos con este nivel de formación obtuvieron puntuaciones de "medio", "alto" o "muy alto", en ningún caso de "bajo" o "muy bajo", mientras que en los casos de madres con formaciones inferiores a la universitaria sí se reflejaron resultados de "bajo" o "muy bajo".

Misma situación ocurrió en el caso de la variable **nivel de escolarización del padre**. El 55.6% de los casos consiguen puntuaciones de "medio" hasta "muy alto", mientras que el resto de sujetos, donde la formación paterna no es universitaria, estaba por debajo de la media, con "bajo" o "muy bajo".

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede afirmar que, según los resultados aportados en el caso de alumnado con nacimiento prematuro, es un condicionante claro en el aprendizaje del conocimiento alfabético el nivel de escolarización de los progenitores, tanto de la madre como del padre, a la hora de obtener resultados positivos en cuanto a su adquisición y desarrollo. Por el contrario, en aquellas parejas donde ninguno de los progenitores poseía formación académica superior los resultados demuestran un menor aprendizaje del conocimiento alfabético.

Es cierto que una mejor formación conlleva en múltiples ocasiones un mejor puesto laboral y con ello mayores recursos que favorecen la posibilidad de acceso a recursos extraordinarios que compensen las necesidades que pueda presentar este alumnado. Quedarnos exclusivamente con este hecho podría dar la sensación de que con dinero se consigue todo y por suerte no es así. Si algo ha demostrado este estudio es que no es una cuestión de recursos económicos exclusivamente, sino que se trata de cómo las familias con una mejor formación académica comprenden las necesidades de sus hijos e hijas y buscan soluciones.

Referencias

1. Arango, M., García, M. (2022). El impacto del nacimiento prematuro en el desarrollo del lenguaje oral. *Revista de Neurología*, *74*(4), 219-227. https://doi.org/10.33588/rn.7404.2022007
2. D'haeseleer, E., Vanden-Meerschaut, F., Bettens, K., Luyten, A., Gysels, H., Thienpont, Y., De Witte, G., Heindryckx, B., Oostra, A., Roeyers, H., et al. (2014). Language development of children born following intracytoplasmic sperm injection (icsi) combined with assisted oocyte activation (aoa). *International journal of language & communication disorders*, *49*(6),702–709. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12100

3. Gutiérrez-Fresneda, R. y Mediavilla, A. E. D. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: revista de investigación sobre lectura y escritura*, (16):3. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5055/340-1689-1-PB.pdf?sequence=4
4. Patel, S., y Singh, S. (2023). Preterm birth and language development: A review. *Journal of child psychology and psychiatry*, *64*(1), 102-113. https://doi.org/10.1111/jcpp.13724
5. Spencer-Smith, M., Pascoe, L., Treyvaud, K., Lee, K. J., Thompson, D. K., Cheong, J. L., Doyle, L. W., Anderson, P. J., et al. (2019). Language skills in children born preterm (¡ 30 wks' gestation) throughout childhood: Associations with biological and socioenvironmental factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *40*(9), 735–742. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000742

Identificación de los hábitos de estudio de las futuras personas docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria

Identification of the study habits of future teachers of the Degree in Primary Education Teacher

Raúl Gutiérrez Fresneda; Esther Heredia Oliva; Pedro Esteban Córcoles
Universidad de Alicante

Autor de correspondencia: Raúl Gutiérrez Fresneda, raul.gutierrez@ua.es

Palabras clave: hábitos de estudio, rendimiento académico, futuros docentes, educación superior.

Los hábitos de estudio han sido objeto de investigación durante décadas, especialmente desde que se descubrieron correlaciones significativas entre el éxito académico y la adopción de actitudes positivas hacia el estudio (Cruz y Quiñones, 2011). Estos hallazgos han sido confirmados posteriormente por otros investigadores (Cedeño-Meza et al., 2020; Chilca, 2017), quienes demostraron la influencia que los hábitos de estudio ejercen en el rendimiento académico. Además, pudieron constatar cómo el perfeccionamiento de las técnicas y hábitos de estudio es clave para obtener resultados académicos satisfactorios. La perseverancia en el estudio y la capacidad de retener conocimientos a largo plazo son elementos clave para lograr el éxito educativo. Además, la organización y planificación del tiempo, así como el uso adecuado de diversas técnicas de estudio, resultan esenciales para el estudiante universitario. La formación de hábitos adecuados en el estudio puede favorecer tanto el éxito académico como la memorización de las distintas asignaturas. El alumnado emplea diversas técnicas y estrategias para enfrentarse a las materias, lo que implica esfuerzo, organización y voluntad, sin dejar de lado el impacto emocional que surge de sus propias expectativas y del deseo de aprender más. Sin embargo, a pesar de la importancia del desarrollo de unos buenos hábitos de estudio para el beneficio escolar, se ha observado que un número considerable de estudiantes universitarios no ha integrado una rutina de estudio efectiva en su vida diaria (Mireles-Medina et al., 2020). Esto requiere analizar las causas de esta situación, especialmente en el caso de los estudiantes que se preparan para ser docentes, ya que, como futuros maestros, podrán influir directamente en la mejora del rendimiento académico mediante la enseñanza de buenos hábitos de estudio desde los primeros niveles escolares. Con el objetivo de analizar los hábitos de estudio de los futuros docentes de Educación Primaria que están desarrollando su formación en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, se presenta este trabajo. Se pretende conocer mejor los hábitos de estudio de este grupo, dado el impacto que este hecho presenta tanto a nivel personal como profesional. Para ello, se empleó la Escala de Valoración para la Mejora del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios (EMREU) (Gutiérrez-Fresneda et al., 2023) compuesta por 15 ítems y distribuida en tres categorías: interés manifestado en clase respecto al aprendizaje, modo de organización ante el estudio y planificación frente a los exámenes. La recolección de datos se realizó a través de un formulario en línea y se analizaron con el programa estadístico SPSS 22.0. Los resultados permitieron identificar áreas de mejora en los hábitos relacionados con el interés por el aprendizaje, la organización del estudio y la planificación de los exámenes. A nivel general es relevante destacar que un porcentaje considerable de participantes (37%) afirma que su manera de estudiar no siempre le es productiva. De donde se deduce que los actuales hábitos de estudio que utilizan podrían incorporar acciones de mejora, en donde una mayor atención a la

temporalización y organización podría ser muy una medida muy beneficiosa a la hora de afrontar el aprendizaje. En este sentido, se propone integrar la reflexión sobre los hábitos de estudio en diversas materias del Grado en maestro en Educación Primaria, lo que puede ser de interés en aras a fomentar mejores actitudes hacia el estudio en las futuras personas docentes, lo que podría tener un impacto directo tanto en su desarrollo personal como en el rendimiento de los escolares que estén bajo su tutela durante su labor profesional.

Referencias bibliográficas

1. Cedeño-Meza, J. G., Alarcón-Chávez, B. E., & Mieles-Vélez, J. C. (2020). Hábitos de estudio y rendimiento académico en los estudiantes de segundo nivel de psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Dominio de las Ciencias, 6*(2), 276-301.
2. Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones, 5*(1), 71-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904759
3. Cruz, F., & Quiñones, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 11*(3), 1-17.
4. Gutiérrez-Fresneda, R., Heredia, E., y Esteban, C. (2023). Hábitos de estudio en la educación superior. Escala de valoración para la mejora del rendimiento académico (EMREU). En *J. A. Rodríguez (Ed.), Educación siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones. Volumen 3* (pp. 277-287). Dykinson.
5. Mireles-Medina, A., Arredondo-Salcedo, D., Castañeda-Delgado, J., & Mota-García, M. J. (2020). Análisis de los hábitos de estudio en estudiantes de nivel superior, un caso de estudio. *Revista de Educación Superior, 4*(11), 1-10.

Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas en la formación de futuros docentes

Service-Learning and generic competencies in the training of future teachers

Alba Oliveira-Baleirón; Ana Gigirey-Vilar; Ainhoa Prieto-Álvarez; María Muíño-Piñeiro.
Universidade de Santiago de Compostela

Autor de correspondencia: Alba Oliveira-Baleirón (alba.oliveira@rai.usc.es)

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una de las metodologías con mayor repercusión en Educación Superior, a través de la que se pueden desarrollar diversas competencias genéricas o transversales, mejorando la formación de futuros docentes y contribuir, de esta forma, a su empleabilidad.

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue identificar y analizar las contribuciones más relevantes en los últimos cinco años -completos- en relación a la adquisición de competencias genéricas o transversales a través de la metodología de ApS en Educación Superior, como mejora para la formación de futuros/as maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria, especialmente a través de materias relacionadas con la Educación Física.

Método

Siguiendo las directrices de la Declaración Prisma (Page et al., 2021), se realizó una revisión sistemática de la literatura, haciendo uso de forma explícita de métodos sistemáticos para recopilar y sintetizar los descubrimientos de estudios individuales que abordan una pregunta claramente formulada.

Como estrategia de búsqueda, se emplearon las siguientes palabras clave: Educación Física, Aprendizaje-Servicio, competencias genéricas, competencias transversales, universidad, educación superior, educación primaria y educación infantil). A continuación, se seleccionaron las bases de datos de Web of Science y Scopus (dos de las más importantes a nivel internacional en el ámbito de la información científica), Eric (especializada en educación y, en general, en el ámbito de las ciencias sociales) y Dialnet (la mayor base de datos que contiene textos en idioma español).

Se establecieron los correspondientes criterios de inclusión y exclusión:

Inclusión:

- Palabras clave (descritas anteriormente) en español e inglés.
- Período temporal de búsqueda: últimos 5 años completos (2019-2023).
- Únicamente artículos académicos en forma de artículo científico.
- Referidos a Educación Superior o universidad.
- Se incluye el filtro "education educational research" en la base de datos de Web of Science para refinar el resultado.

Exclusión:

- Libros, capítulos de libro y publicaciones derivadas de actas de congresos.
- Manuscritos diferentes de idioma español e inglés.
- Trabajos centrados en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

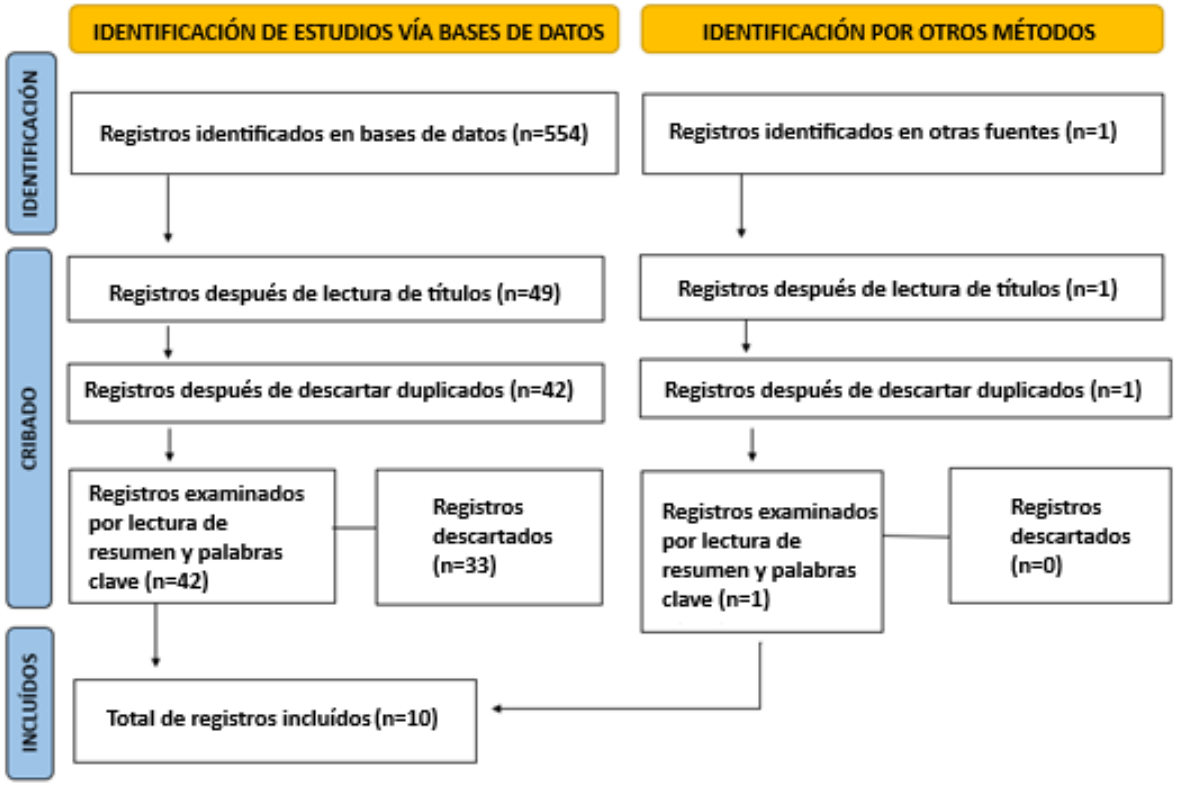
El filtrado de la búsqueda se realizó en base a:

- Lectura y descarte de artículos respecto al título del manuscrito.
- Eliminación de artículos duplicados.
- Lectura y descarte de artículos según el resumen y las palabras clave. Destacar que se identificaron otros estudios ajenos a las bases de datos empleadas, que cumplían los criterios mencionados y guardaban estrecha relación con la temática tratada.

Los registros identificados en bases de datos con la búsqueda principal fueron de 554 artículos. Con la primera fase de cribado, se quedaron un total de 49 artículos. Una vez eliminados los duplicados, pasaron un total de 42 artículos a la tercera fase de cribado. Finalmente, después de la lectura de las palabras clave y resúmenes, se excluyeron 33 artículos, quedando con 9 artículos procedentes de las bases de datos y 1 estudio procedente de otros métodos. Una vez leídos los artículos completos, 10 fueron los que pasaron a la muestra final de estudio (ver figura 1).

Figura 1.

Diagrama de flujo Prisma del proceso de búsqueda.



Resultados

De los 10 artículos analizados, los principales resultados se sintetizan en:

- Martínez-Clares & González-Lorente (2019). Se describe la elaboración de una escala de competencias vinculantes al proceso de inserción laboral de estudiantes universitarios.
- Mella Núñez (2019). Se evalúa la eficacia del ApS pensando en la mejora del rendimiento académico del alumnado universitario de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Batanero (2020). Se determinan los principios básicos y objetivos de la orientación y de la acción tutorial respecto del aprendizaje transversal, así como de las competencias genéricas y específicas para docentes.
- González-Monteagudo & Muñoz García (2020). Se recogen datos cualitativos de egresados del ámbito de las ciencias sociales que tratan sobre empleabilidad, prácticas, competencias y otros aspectos durante el período formativo universitario.
- Santos Pastor et al. (2021). Trabajo en el que se analizan los procesos reflexivos que muestra el alumnado universitario en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de ApS realizados de forma grupal.
- Valenzuela Santoyo et al. (2021). Se analiza de forma comparativa las habilidades de investigación que manifiestan los/as estudiantes de postgrado en Educación de universidades públicas y privadas.

- Ojeda-Nahuelcura et al. (2022). Se evalúa la percepción de las competencias genéricas que posee el profesorado de Educación Física, centrándose en el conocimiento e importancia que se atribuye a estas competencias en el ejercicio profesional, y en definir el nivel de desarrollo de competencias genéricas que la universidad promueve durante el proceso de formación.
- Santos Rego et al. (2022). Se realiza un análisis teórico y una aproximación empírica a la influencia que las competencias transversales (soft skills) pueden tener sobre el grado de empleabilidad de los estudiantes universitarios.
- Cabero-Almenara et al. (2023). Se analiza la competencia digital del alumnado de educación superior en función de su rendimiento académico.
- Samino García (2023). Se investigan los puntos fuertes y débiles de los programas de ApS para identificar los retos de su aplicación, sus posibilidades educativas y el impacto en el alumnado universitario.

Conclusiones

Los artículos analizados subrayan la importancia de las competencias genéricas o transversales en la formación integral de profesionales de la educación y la relación directa que tienen en su empleabilidad una vez terminados los estudios universitarios. En este sentido, la metodología de ApS se muestra como una herramienta favorable para la adquisición de estas competencias y su empleo en el ámbito de la formación universitaria.

Referencias

1. Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo1, J. J., Guillén-Gámez, F. D., & Gaete-Bravo, A.F. (2023) Digital Competence of Higher Education Students as a Predictor of Academic Success. *Tech Know Learn,* 28, 683–702. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09624-8
2. Fernández Batanero, J. M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, 30, 7-20. https://doi.org/10.15304/ie.30.7062.
3. González Monteagudo, J. & Muñoz García, I. M. (2020). Perspectives of non-traditional university graduates on internships: skills, employability and transition to the labour market in Spain. *Práxis Educacional*, *16*(41), 299-318. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.#7214
4. Martínez-Clares, P. & González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios. Validación de una escala. Relieve, *Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, *25*(1), 1-18. https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164
5. Mella Núñez, I. (2020*). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela].https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do
6. Ojeda Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes, T., & Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos*, 43, 521–532. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796
7. Page, M. J., Mckenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020:

una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

8. Samino García, R. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*, *19*(1), 4-24. https://doi.org/10.3926/ic.2093

9. Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., & García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, 27, 9–29. https://doi.org/10.18172/con.4574

10. Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences, 12*(4), 265. https://doi.org/10.3390/educsci12040265

11. Valenzuela Santoyo, M. E., Valenzuela Santoyo, A. C., Reynoso González, O. U., & Portillo Peñuelas, S. A. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en Educación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8, 4-16. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766

Actividad musicomotora y funciones ejecutivas en Educación infantil.

Musicomotor activity and executive functions in early childhood education.

María Montes Mota [1]; Adriana Nielsen Rodríguez[1]; Ángel Ramón Romance García[1]
[1] Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Arte y el Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Málaga, España.

Autor de correspondencia: María Montes Mota mariamontesmota@gmail.com

Palabras clave: actividad física, música, educación infantil, funciones ejecutivas, actividad músico-motora.

Fundamentación

En este estudio se realizó un análisis de la literatura científica relacionada con el impacto que producen las actividades que coordinan música y el movimiento en las funciones ejecutivas del alumnado de Educación Infantil, destacando su efecto positivo en el desarrollo cognitivo y emocional en los discentes.

En la actualidad, cada vez son más los discentes que presentan dificultades relacionadas con la atención y la flexibilidad cognitiva, en muchos casos, debido al uso excesivo de las nuevas tecnologías, que pueden fomentar la distracción y disminuir la capacidad de concentración. Existen estudios como el de Ra et al. (2018) que encontraron una relación significativa entre un mayor uso de las nuevas tecnologías y un aumento de los síntomas del TDAH.

A través de la música y el movimiento, se pueden estimular las funciones ejecutivas de manera integral y lúdica, de manera que se mitigue el efecto del déficit de atención. De esta forma, se desarrollan una mejor capacidad de concentración, una mayor flexibilidad mental y una mayor disposición para aprender.

Música y movimiento deberían ser empleados de forma temprana, desde la etapa de Educación Infantil, ya que constituyen los pilares de la formación individual para el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, dentro de esta etapa, la Educación Musical y la Expresión Corporal nutren el desarrollo del niño y la niña en muchas esferas. Tanto la música como el movimiento corporal permiten el autoconocimiento, la autoexpresión y la comunicación con el otro (Lã & Gervilla, 2023).

Objetivo

El objetivo de nuestro trabajo fue el de realizar una revisión de los estudios que versan sobre el impacto de la música y el movimiento sobre las funciones ejecutivas en la Educación infantil, analizando las ventajas de implementar actividades musicomotoras así como conocer cuáles son sus implicaciones a nivel docente.

Metodología

Para esta revisión bibliográfica se emplearon las principales bases documentales que recogen trabajos de investigación desarrollados en los últimos cinco años.

Entre los múltiples resultados encontrados podemos destacar cuatro de ellos que son los que se analizarán en más profundidad en el siguiente apartado.

Resultados

En primer lugar, analizamos un estudio llevado a cabo en Grecia y cuyo objetivo fue el de examinar el impacto de la música y las actividades de movimiento en el desarrollo del pensamiento creativo de los discentes. Para ello, se diseñó e implementó un programa educativo de tres meses, basado en un enfoque experimental, que evaluó aspectos como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración del pensamiento, así como los cambios en el comportamiento creativo derivados del programa, en discentes de 5 años (Chronopoulou & Riga, 2012).

Los resultados revelaron un crecimiento significativamente superior en estas variables en el grupo experimental en comparación con el grupo de control, destacando la influencia del programa en fomentar la libertad de expresión, la exploración y el pensamiento crítico (Chronopoulou & Riga, 2012).

Los hallazgos evidencian el impacto favorable de las intervenciones ya que aunque ambos grupos iniciaron con niveles similares de creatividad, el grupo experimental no presentó un incremento estadísticamente significativo en el pensamiento creativo. En consecuencia, este estudio proporciona pruebas sustanciales para concluir que ciertos modelos de intervención educativa en los que la música y las actividades de movimiento tienen un papel protagonista, pueden favorecer a un mayor desarrollo de la creatividad infantil (Chronopoulou & Riga, 2012).

En segundo lugar, nos encontramos con otros estudios que versan sobre la música y el movimiento y su impacto en la autorregulación infantil, entendida esta como la capacidad de gestionar las emociones, la cognición y el comportamiento. Por un lado, encontramos una estudio realizado por Williams y Berthelsen (2019), el cual tenía como objetivo investigar la eficacia de una intervención de educación preescolar enfocada en movimientos rítmicos sincronizados con música para potenciar la autorregulación y las funciones ejecutivas (Williams & Berthelsen, 2019).

Este estudio, realizado en comunidades desfavorecidas, incluyó a 113 estudiantes de entre 4 a 5 años divididos en dos grupos: uno participó en 16 sesiones de un programa de ritmo y movimiento en 8 semanas, y el otro siguió con la programación habitual del aula (Williams & Berthelsen, 2019).

Las actividades diseñadas tenían como objetivo entrenar habilidades claves como la atención, el control emocional, la inhibición, la flexibilidad y la memoria de trabajo a través de actividades de movimientos coordinados. Los resultados mostraron mejoras significativas en la regulación emocional, cognitiva y conductual según las evaluaciones proporcionadas por los docentes y los análisis de las funciones ejecutivas realizados antes y después de la implementación del programa. Sin embargo, aunque los resultados son positivos, el estudio resalta la importancia de continuar investigando para asegurar que no se trata de una asociación casual (Williams & Berthelsen, 2019).

Otro estudio analizó la eficacia de una intervención centrada en música y movimiento para mejorar la autorregulación en discentes de 3 a 4 años. En este caso se aplicó el programa denominado “Ritmo y Movimiento para la Autorregulación” (RAMSR) y fue llevado a cabo por docentes generalistas en comunidades desfavorecidas. Participaron 213 estudiantes de ocho centros preescolares, los cuales se dividieron en dos grupos. Uno de ellos llevó acabó entre 16 y 20 sesiones de actividades rítmicas y movimiento, mientras el grupo de control continuó con el currículo estándar (Williams et al., 2023).

Se evaluaron como variables principales la autorregulación y las funciones ejecutivas, y secundariamente, la preparación escolar y la integración motora visual. Finalmente, los resultados revelaron que los discentes del grupo experimental mostraron mejoras significativas en habilidades de autorregulación. Además, los informes de los docentes confirmaron la viabilidad de implementar el programa incluso por docentes sin formación musical (Williams et al., 2023).

En tercer lugar, otros estudios reportaron que las actividades de música y movimiento mejoran significativamente el control inhibitorio (Warabud Suppalarkbunlue & Moriguchi, 2023). Para ello, diseñaron el programa de entrenamiento de música y movimiento (MMT), y se empleó un diseño cuasi-experimental para analizar las consecuencias sobre las Funciones Ejecutivas de los discentes. Estudiantes de entre 4 y 5 años participaron tres veces por semana, en sesiones de 45 minutos, durante ocho semanas. Los infantes fueron divididos en dos grupos: uno que participó en el programa y otro que continuó con actividades regulares (Warabud Suppalarkbunlue & Moriguchi, 2023).

Tras la intervención, el grupo que siguió el programa MMT mostró mejoras significativas en su capacidad para controlar los impulsos en comparación con el grupo de control. Por lo tanto, los resultados sugieren que las actividades de música y movimiento son beneficiosas para mejorar el control inhibitorio en los discentes, lo que implica que tales actividades podrían incorporarse más frecuentemente en el currículum preescolar (Warabud Suppalarkbunlue & Moriguchi, 2023).

Discusión

Los estudios examinados demostraron que intervenciones de música y movimiento ayudan a desarrollar diversas habilidades, como la coordinación rítmica y la expresión libre, además de generar múltiples beneficios en las funciones ejecutivas, como el control inhibitorio, la regulación emocional y la flexibilidad cognitiva.

Asimismo, las actividades de música y movimiento no solo son beneficiosas en el desarrollo cognitivo, sino que también promueven un desarrollo integral del estudiante potenciando la creatividad infantil, desarrollando la libertad de expresión y el fomento del pensamiento crítico.

Por todo ello, las actividades musico-motoras se muestran como herramientas pedagógicas muy útiles para apoyar el desarrollo integral de los discentes en edad preescolar.

Finalmente, podemos decir que los docentes pueden beneficiarse de la formación continua en música y movimiento, ya que al contar con conocimientos sobre cómo estas actividades pueden influir positivamente en el desarrollo cognitivo y emocional de los discentes podrán implementar, con garantía, prácticas educativas basadas en este enfoque pedagógico. Incorporando estas estrategias, los docentes no solo mejoran las habilidades cognitivas y emocionales de los discentes, sino que también contribuyen a un aprendizaje más significativo y motivador.

Conclusión

A raíz de la evidencia encontrada, podemos afirmar que las actividades musicales y de movimiento contribuyen significativamente a la mejora de las funciones ejecutivas.

Referencias:

1. Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Creative Education*, *3*, 196-204. https://doi.org/10.4236/ce.2012.32031

2. Lã, F. M. B., & Gervilla, M. Q. (2023). *Didáctica de la Música y la Expresión Corporal en Educación Infantil*. Narcea. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=951625

3. Ra, C. K., Cho, J., Stone, M. D., De La Cerda, J., Goldenson, N. I., Moroney, E., Tung, I., Lee, S. S., & Leventhal, A. M. (2018). Association of Digital Media Use With Subsequent Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Adolescents. *JAMA*, *320*(3), 255-263. https://doi.org/10.1001/jama.2018.8931

4. Warabud Suppalarkbunlue, K. L., Nuanchan Chutabhakdikul, & Moriguchi, Y. (2023). Promoting Inhibitory Control in Preschool Children Through Music-Movement Activities in the Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, *37*(2), 275-291. https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2111482

5. Williams, K. E., Bentley, L. A., Savage, S., Eager, R., & Nielson, C. (2023). Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities: A clustered RCT. *Early Childhood Research Quarterly*, *65*, 115-128. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.008

6. Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*. https://doi.org/10.1177/0305735619861433

Competencias genéricas y práctica docente en las aulas universitarias

Generic competencies and teaching practice in university classrooms

Alba Oliveira-Baleirón; Ana Gigirey-Vilar; Ainhoa Prieto-Álvarez;
José Eugenio Rodríguez-Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

José Eugenio Rodríguez-Fernández (geno.rodriguez@usc.es)

Introducción

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior abrió las puertas a una forma diferente de entender los procesos educativos, entrando en escena la necesidad de que los/as estudiantes tuvieran una formación más amplia en cuanto a formación práctica, una conexión más estrecha con la comunidad y, también, una formación más allá del contenido específico de la titulación, pues el mercado laboral así lo exige (Santos Rego et al., 2022) En este sentido, el *Proyecto Tuning* (González & Wagenaar, 2003), un programa europeo de cooperación interuniversitaria, proponía la medición de la labor de los/as estudiantes, distinguiendo por una parte las competencias genéricas o transversales (comunes a todas las áreas) y las competencias específicas (propias de cada área o titulación). Mella (2020) hace referencia a estas competencias genéricas o transversales como aquellas que no se pueden comprender a corto plazo, sino que requieren un aprendizaje más largo por parte del alumnado y, al mismo tiempo, de acompañamiento práctico, vivencial y experiencial, fruto de una combinación de conocimiento, comprensión, habilidades y capacidades.

El panorama educativo ha cambiado y la forma de potenciarlo e interpretarlo también, siendo necesario también un cambio en la formación que se ofrece desde las aulas universitarias, para proporcionar una formación más amplia a los/as estudiantes, aspecto que les beneficie además para su futura empleabilidad una vez terminados sus estudios (González Monteagudo & Muñoz García, 2020).

Objetivo

El objetivo de este estudio fue analizar el tipo de prácticas docentes que realiza el profesorado universitario para que el alumnado adquiera una mejor formación en cuanto a las competencias genéricas o transversales.

Método

En este estudio de carácter descriptivo, participaron un total de 133 docentes en las Facultades de Ciencias de la Educación de las tres universidades gallegas. Como instrumento de recogida de datos se empleó el cuestionario COMGAP (Cuestionario sobre Competencias Genéricas de Estudiantes-Docentes Universitarios), instrumento que recoge información sobre competencias genéricas o transversales relacionadas con la práctica docente, la empleabilidad y conocimientos en relación con las nuevas metodologías docentes que priman la experiencia, la vivencia y el aprendizaje significativo. El cuestionario fue enviado a través de Microsoft Forms (valorado a través de una escala Likert, en la que n=1 era nunca y n=5 era siempre) y los datos fueron analizados a través de herramientas básicas de Microsoft Office.

Resultados

Las prácticas menos realizadas en el aula se correspondieron con:

- Visitas de profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo y experiencias.
- Organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias…)
- Fomento de la asistencia del alumnado de la materia a otras actividades o seminarios de otras asignaturas.

Las prácticas más implementadas en el aula fueron:

- "Procuro que en mis clases exista un buen clima de relaciones interpersonales"
- "Uso siempre que puedo el trabajo en equipo como estrategia didáctica"
- "Empleo la evaluación continua y diversidad de pruebas que debe realizar el alumnado: ensayos, informes, portafolios, trabajos teóricos y prácticos, exposiciones…"
- "Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico: debates, preguntas en clase, etc…"

En relación con el conocimiento y práctica de la metodología de Aprendizaje-Servicio, los resultados fueron:

- Conocen lo que es y como se implementa esta metodología: 83%.
- Reconocen haber empleado el Aprendizaje-Servicio en alguna ocasión: 60%.

Conclusiones

Existen claras evidencias sobre la utilidad de los procesos reflexivos (con los que están conectados metodologías como el Aprendizaje-Servicio) para concienciar al alumnado de lo que aprende y de lo que necesita aprender. En Educación Superior se confiere especial importancia a las competencias genéricas o transversales a la hora de diseñar los programas educativos, evidenciándose la necesidad de ofrecer al estudiantado universitario una formación de calidad que les proporcione las competencias necesarias para tomar decisiones que tendrán un enorme peso en su futuro, sobre todo, laboral.

Referencias

1. González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
2. González Monteagudo, J. & Muñoz García, I. M. (2020). Perspectives of non-traditional university graduates on internships: skills, employability, and transition to the labour market in Spain. *Práxis Educacional*, *16*(41), 299-318. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.#7214
3. Mella Núñez, I. (2020*). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela].https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do
4. Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences, 12*(4), 265. https://doi.org/10.3390/educsci12040265

Evaluación y promoción de la actividad física desde las escuelas en Educación Infantil

Evaluation and promotion of physical activity from schools in Early Childhood Education

Adriana Nielsen Rodríguez[1]; María Montes Mota[1]; Ángel Ramón Romance García[1]
[1]Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Arte y el Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Málaga, España.

Autor de correspondencia: Adriana Nielsen Rodríguez - adriananielsen@uma.es

Palabras clave: actividad física, metodología activa, psicomotricidad, recreo, educación infantil.

Fundamentación

El periodo entre los 0-6 años supone un momento crítico del desarrollo en el que se establece una fuerte conexión entre el desarrollo motor y el crecimiento del cerebro (Tortella et al., 2019). Durante los primeros años, los/as niños/as aprenden con y a través del cuerpo y el movimiento, por lo que la psicomotricidad, la actividad y el juego son esenciales en estas edades (Lundy & Trawick-Smith, 2020; Routen et al., 2018).

Sin embargo, la población infantil dedica entre 39.49-40.64 minutos/hora de su tiempo libre (Nielsen et al., 2018; World Health Organization, 2019) y entre un 73-89% de la jornada escolar a actividades sedentarias (Tucker et al., 2015). Por ello, la OMS publicó un informe en el que recomienda que los/as niños/as entre 3-5 años realicen como mínimo 180 minutos/día de actividad física (AF), de los cuales al menos 60 serán aeróbica y de intensidad moderada a vigorosa (AFMV). Además, se establecen unos mínimos de AF durante la jornada escolar de 180-225 minutos/semana (UNESCO, 2015; World Health Organization, 2019).

La legislación educativa también enfatiza en la necesidad de ofrecer al alumnado experiencias de aprendizaje basadas en el movimiento, la experimentación y el juego motor (Aznar et al., 2021). Pero la psicomotricidad como tal no está contemplada en el currículum de Infantil, ni se establece un horario ni un tiempo mínimo para su práctica (Nielsen-Rodriguez et al., 2021).

Surge así la necesidad de cambiar nuestro paradigma educativo para otorgar la debida importancia al aprendizaje motor, dando una mayor relevancia a la psicomotricidad y al juego que tiene lugar mayoritariamente durante los recreos. Con ello, se beneficiaría la salud física, cognitiva y psicosocial, el rendimiento académico y, de manera general, el desarrollo global y armónico de los/as niños/as (Barbosa et al., 2016).

Objetivo

Nuestro objetivo se centra en (I) evaluar la cantidad e intensidad de AF realizada por el alumnado de Educación Infantil durante la jornada escolar para, posteriormente, (II) identificar aquellos momentos o situaciones que puedan contribuir a que alcancen las recomendaciones mínimas.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo ex-post-facto, descriptivo, comparativo y transversal. Se seleccionaron 4 centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación

Infantil, aplicando un reclutamiento por muestreo no probabilístico de conveniencia. La muestra estuvo formada por 73 niñas y 83 niños (N=156) de entre 4-6 años. Todos los procedimientos fueron revisados y aprobados por los equipos directivos. Además, la participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los datos.

Para medir la AF del alumnado se empleó el acelerómetro triaxial ActiGraph wGT3X-BT® por considerarse el más válido y fiable, siguiendo las indicaciones y recomendaciones formuladas en estudios similares anteriores (Barbosa et al., 2016; Cliff et al., 2009; Tucker et al., 2015). La AF se midió durante 5 días consecutivos durante el horario escolar, colocando los acelerómetros sobre la cadera de cada participante 10 minutos antes del inicio de la jornada escolar y retirándose 10 minutos después de la salida (Cliff et al., 2009).

Finalmente, seleccionamos los puntos de corte de Pate, et al. (2006) para clasificar la AF como sedentaria, ligera, moderada, vigorosa y AFMV. Una vez extraídos, refinados y clasificados los datos, se analizaron con el paquete estadístico SPSS® 24.0, expresando los resultados generales como porcentajes, medias y desviaciones estándar, detallándolos posteriormente de manera fraccionada.

Resultados.

Los datos revelaron que el alumnado de Infantil pasa la mayor parte del tiempo de clase de forma sedentaria. Examinando la Tabla 1 observamos que los 4 centros muestran niveles similares tanto de sedentarismo como de las diferentes intensidades de AF. Estos/as niños/as pasan en torno al 80% de la jornada escolar en actividades sedentarias, mientras que la AFMV apenas representa un 12.9% de media en total (11.6%, 12.3%, 14.0% y 13.9% respectivamente). Con respecto a las distintas intensidades, las cifras son bastantes aproximadas entre ellas, oscilando entre los 17.8 y 20.7 minutos/jornada la AF ligera, entre 17.7 y 21.3 minutos/jornada la moderada y entre 17.2 y 23.9 minutos/jornada la vigorosa.

Tabla 1.
AF diaria en minutos y porcentaje realizada por el alumnado en horario escolar.

	Centro 1 (N = 46)			**Centro 2*** (N = 39)			**Centro 3** (N = 47)			**Centro 4** (N = 24)		
	M	*DT*	*%*	*M*	*DT*	*%*	*M*	*DT*	*%*	*M*	*DT*	*%*
Sedentaria	247.3 ± 11.6		82.4	280.0 ± 11.5		77.7	240.2 ± 12.3		80.6	237.5 ± 11.0		79.1
Ligera	17.8 ± 3.2		5.9	19.0 ± 3.0		5.3	17.9 ± 3.4		6.0	20.7 ± 2.6		6.9
Moderada	17.7 ± 4.1		5.9	20.6 ± 3.7		5.7	20.0 ± 4.1		6.7	21.3 ± 3.5		7.1
Vigorosa	17.2 ± 5.2		5.7	23.9 ± 5.9		6.6	21.8 ± 6.4		7.3	20.6 ± 5.9		6.9
AFMV	34.9 ± 8.9		11.6	44.6 ± 8.1		12.3	41.9 ± 9.6		14.0	41.8 ± 9.0		13.9
AFLV	52.7 ± 11.5		17.5	63.5 ± 10.3		17.6	59.7 ± 12.3		19.9	62.5 ± 11.0		20.8

Nota 1: N = Muestra; M = Media; DT = Desviación Típica; AFLV = Actividad física de ligera a vigorosa. Nota 2: *Centro con una jornada escolar de 360 minutos diarios (300 minutos para los otros centros).

Del tiempo total de permanencia en los centros, los períodos de mayor actividad se concentran en las sesiones de psicomotricidad y los recreos. En lo referido a la psicomotricidad y su eficacia para incrementar la AF del alumnado, es reseñable que, de una sesión de 60 minutos, obtenemos un tiempo real de AF total (AFLV) de 17.2 minutos/hora de media, ocupando el comportamiento sedentario una media de 42.8 y la AFMV una media de 12.6 minutos/hora (Tabla 2).

Los recreos también influyen en la AF realizada durante la jornada escolar. En estos centros los/as niños/as presentan una media de comportamiento sedentario de 39.3 minutos durante un recreo de 60 minutos, mientras que la AFMV alcanza niveles medios de 14.9 minutos y la AFLV es de 20.7 minutos (Tabla 2).

Tabla 2.
AF realizada durante el recreo y las sesiones de psicomotricidad.

	Recreo (REC = 601)		**Psicomotricidad** (PSI = 379)	
	M	*DT*	*M*	*DT*
Sedentaria	39.3	± 6.3	42.8	± 5.2
Ligera	5.8	± 1.4	4.6	± 1.1
Moderada	6.7	± 2.1	5.6	± 1.7
Vigorosa	8.2	± 3.9	7.1	± 3.2
AFMV	14.9	± 5.5	12.6	± 4.5
AFLV	20.7	± 6.3	17.2	± 5.2

Note: REC = Horas de recreo registradas; PSI = Sesiones de psicomotricidad de 1 hora registradas; M = Media; DT = Desviación Típica; AFLV = Actividad física de ligera a vigorosa.

Discusión y conclusiones.

A pesar de la heterogeneidad de los centros participantes, el patrón revelado es consistente entre ellos y con otros estudios análogos, informando que en Educación Infantil predominan las actividades sedentarias, siendo los niveles de AF de cualquier intensidad alarmantemente bajos (Barbosa et al., 2016; Tortella et al., 2019; Tucker et al., 2015).

Estas cifras están lejos de las recomendaciones oficiales, ya que, durante la jornada escolar, el alumnado cumpliría de media, el 68% (40.8 minutos/día) de las recomendaciones de AFMV y un 33.1% (59.6 minutos/día) de las relativas a AF total. Por ello, es imprescindible conocer e identificar las estrategias y oportunidades que existen para promover el movimiento en la primera infancia.

En lo concerniente a la psicomotricidad, nuestro estudio, en consonancia otros, muestra el escaso tiempo que se dedica a estas sesiones (Nielsen et al., 2018). Sin embargo, son fundamentales para los niveles de AF del alumnado, por lo que es importante no sustituirlas ni reducir su duración para transferir ese tiempo a otras actividades más sedentarias. Además, habría que aumentar el tiempo semanal destinado a la psicomotricidad y aprovechar al máximo cada sesión.

El juego libre de los recreos también es fundamental para promover el AF. En nuestro estudio, coincidiendo con otras investigaciones, encontramos que incluso se obtienen mejores resultados que en las sesiones de psicomotricidad (Lundy & Trawick-Smith, 2020) en términos de sedentarismo (39.3 vs. 42.8 minutos), AFMV (14.9 vs. 12.6 minutos) y AF total (20.7 vs. 17.2 minutos). Por ello, adoptar medidas como aumentar el número de recreos y/o aprovechar otros momentos de juego libre es fundamental para aumentar las oportunidades de AF.

Aunque las escuelas son un entorno clave para promover la AF en la primera infancia, tal vez la conclusión más evidente de este trabajo es que en los centros educativos no se implementan suficientes prácticas favorecedoras de la AF. Comprender, promover y evaluar la AF en niños muy

pequeños es todo un reto, por lo que animamos al profesorado a integrar la AF en sus clases mediante opciones asequibles que puedan ajustarse a sus horarios, planes de estudios y posibilidades.

Referencias.

1. Aznar, P., Morte, J.L., Serrano, R., & Torralba, J. (2021). *La educación física en la educación infantil de 3 a 6 años*. INDE.
2. Barbosa, S.C., Coledam, D.H., Stabelini, A., Elias, R.G., & Oliveira, A.R. (2016). School environment, sedentary behavior and physical activity in preschool children. *Revista Paulista de Pediatría*, *34*(3), 301-308. https://doi.org/10.1016/j.rpped.2016.01.001
3. Cliff, D.P., Reilly, J.J., & Okely, A.D. (2009). Methodological considerations in using accelerometers to assess habitual physical activity in children aged 0–5 years. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *12*(5), 557–567. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.10.008
4. Lundy, A., & Trawick-Smith, J. (2020). Effects of Active Outdoor Play on Preschool Children's on-Task Classroom Behavior. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01086-w
5. Nielsen, J.V., Klakk, H., Bugge, A., Andreasen, M.L., & Skovgaard, T. (2018). Implementation of triple the time spent on physical education in pre-school to 6th grade: A qualitative study from the programme managers' perspective. *Evaluation and Program Planning*, *70*, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.06.001
6. Nielsen-Rodriguez, A., Romance, R., & Dobado-Castaneda, J.C. (2021). Teaching Methodologies and School Organization in Early Childhood Education and Its Association with Physical Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(7), 3836. https://doi.org/10.3390/ijerph18073836
7. Pate, R.R., Almeida, M.J., McIver, K.L., Pfeiffer, K.A., & Dowda, M. (2006). Validation and Calibration of an Accelerometer in Preschool Children. *Obesity*, *14*(11), 2000-2006. https://doi.org/10.1038/oby.2006.234
8. Routen, A.C., Johnston, J.P., Glazebrook, C., & Sherar, L.B. (2018). Teacher perceptions on the delivery and implementation of movement integration strategies: The CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *International Journal of Educational Research*, *88*, 48-59. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.003
9. Tortella, P., Haga, M., Ingebrigtsen, J.E., Fumagalli, G.F., & Sigmundsson, H. (2019). Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5-Years-Old Children in an Outdoor Playground. *Frontiers in Public Health*, *7*, 197. https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00197
10. Tucker, P., Vanderloo, L.M., Burke, S.M., Irwin, J.D., & Johnson, A.M. (2015). Prevalence and influences of preschoolers' sedentary behaviors in early learning centers: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, *15*, 128. https://doi.org/10.1186/s12887-015-0441-5
11. UNESCO (2015). *Educación física de calidad (EFC): guía para los responsables políticos*. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000231340

World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664

Efecto de una enseñanza exprés en el aprendizaje del uso y manejo del Desfibrilador Externo Automatizado por estudiantes de secundaria y bachillerato.

Effect of an express teaching on the learning of the use and handling of the Automatic External Defibrillator by secondary and high school students.

Marcos Mecías-Calvo[1]; María Muíño-Piñeiro[1]; Iván González-Gutiérrez[2,3]; Martin Barcala-Furelos[1]
[1]Universidade de Santiago de Compostela
[2]Universidad Pontificia de Salamanca
[3]Universidad Europea del Atlántico

Autor de correspondencia: Marcos Mecías Calvo (marcos.mecias@usc.es)

Palabras clave: Educación para la salud; Descarga; Primeros auxilios; Adolescentes; Educación física.

Introducción

La recomendación de que toda la población utilice desfibriladores externos semiautomáticos (DEA) en casos de parada cardiorrespiratoria (RCP) está respaldada por varios estudios que enfatizan la importancia de los programas de desfibrilación de acceso público, ya que han demostrado mejorar significativamente los resultados de las víctimas de un paro cardíaco extrahospitalario (PCEH) (Brooks et al., 2022; Smith et al., 2017; Torney et al., 2020), y las tasas de supervivencia se triplican, en algunos casos, cuando las personas no profesionales administran la desfibrilación (Rossi et al., 2024).

La desfibrilación temprana es crucial, ya que las tasas de supervivencia disminuyen significativamente con cada minuto que pasa sin intervención (Brooks et al., 2022). Así, es esencial capacitar a la población en general sobre el soporte vital básico y el uso de los DEA. Además, los estudios indican que las comunidades con una formación generalizada registran tasas más altas de iniciación a la RCP y uso del DEA (Giamello et al., 2024; Oliveira et al., 2024). En este sentido, los programas que educan a los ciudadanos sobre cómo reconocer los paros cardíacos y utilizar los DEA pueden contribuir a mejorar la preparación y la respuesta (Siqueira et al., 2023).

En España, con la última reforma educativa (LOMLOE, 2020), se ha introducido la formación de la población en técnicas de reanimación a través de su inclusión en el currículo desde la educación secundaria obligatoria, teniendo cabida y siendo susceptible de impartirse dentro de los contenidos de Educación Física («Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.», 2022), considerándose a esta población como una población diana debido a la obligatoriedad de escolarización para esta etapa.

Si bien existe una fuerte tendencia a favor del uso generalizado de los DEA, persisten algunos desafíos, como garantizar que el público reciba la formación adecuada y sepa cómo responder en caso de emergencia. Abordar estas barreras es crucial para maximizar los beneficios potenciales de los DEA a la hora de salvar vidas.

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue evaluar el aprendizaje en el manejo, uso y aplicación de una descarga eficaz en personal lego tras una experiencia formativa exprés.

Método

Se trata de un estudio cuasi-experimental post-hoc de muestreo no probabilístico sin grupo control en el que han participado 199 estudiantes de secundaria (56,3% mujeres y 43,7% hombres) de entre 14 y 18 años (M=15,47; DE=0,96), cuyo criterio de inclusión fue el no tener formación ni conocimientos previos sobre soporte vital básico. Como materiales de instrucción se utilizó el DEA de entrenamiento Laerdal, un simulador del Desfibrilador Heartstart FR2 + Phillips, y el maniquí Little Anne (Laerdal). La variables para valorar el desempeño de los participantes fueron: (1) tiempo (s; se registró el tiempo desde que los estudiantes tocaron la caja del DEA hasta que presionaron el botón de descarga), (2) objetivo de desfibrilación, (3) objetivo de calidad (si no se cometía ningún error), (4) seguridad (si el escolar no estaba en contacto con el maniquí en el momento de la descarga), (5) errores cometidos que permitían la consecución del objetivo de desfibrilación (intercambio de posición de los parches [error 5.1]; parches ligeramente desplazados hacia el eje longitudinal o en el plano frontal [error 5.2]; y orden de ejecución [error 5.3]: 1º encender el dispositivo, 2º colocar los electrodos sobre el pecho del maniquí, 3º insertar el conector del parche en el enchufe, 4º seguir instrucciones, 5º administrar la descarga). El grupo de estudiantes recibió una breve explicación sobre el uso del DEA de menos de 60 segundos. Luego, en parejas, realizaron una simulación siguiendo el procedimiento (pasos a seguir) hasta la aplicación de una descarga eficaz. Para los análisis estadísticos se utilizó el software SPSS (SPSS v.25, IBM Corporation, Nueva York, NY, EE.UU.), con un nivel de significación de $p < 0.05$. En primer lugar, se utilizaron estadísticas descriptivas que incluyeron la media y desviación estándar para expresar la tendencia central de los datos cuantitativos (tiempo), mientras que se usaron frecuencias y porcentajes para expresar las variables categóricas (descarga efectiva, objetivo de calidad, seguridad y errores). La participación fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los tutores legales de los menores para la transferencia de datos y para su uso en la investigación. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela, respetando los principios éticos de la Convención de Helsinki

Resultados

Un total de 195 participantes (98.0%) lograron simular una descarga efectiva, 182 (91,5%) de manera segura y tan sólo 81 (40,7%) con calidad (sin cometer ningún error), en menos de 1 min tras la capacitación. Los errores más cometidos para no conseguir el objetivo de calidad fueron: intercambio de posición de los parches (error 5.1), cometido por 12 estudiantes (6,1%); parches ligeramente desplazados hacia el eje longitudinal o en el plano frontal (error 5.2), cometido por 40 estudiantes (20,2 %), y el orden de ejecución (error 5.3), cometido por 111 estudiantes (56,1%).

Tiempos empleados en realizar una descarga eficaz

Por último, se analizó el tiempo en los alumnos que cumplieron con una descarga efectiva, y los resultados indicaron que el alumnado invirtió una media de menos de 1 minuto (M=55,02; DE=13,55) en aplicar una descarga efectiva.

Conclusiones

Un programa de formación exprés hace que el alumnado, sin conocimientos previos, sea capaz de aplicar una descarga efectiva en un 98%, lo que hace que este tipo de formación sea factible de llevar a las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato, por ser aplicable a una gran cantidad de estudiantes y ser aplicado en una clase real (50 minutos).

Referencias

1. Brooks, S. C., Clegg, G. R., Bray, J., Deakin, C. D., Perkins, G. D., Ringh, M., Smith, C. M., Link, M. S., Merchant, R. M., Pezo-Morales, J., Parr, M., Morrison, L. J., Wang, T.-L., Koster, R. W., Ong, M. E. H., & on behalf of the International Liaison Committee on Resuscitation. (2022). Optimizing Outcomes After Out-of-Hospital Cardiac Arrest With Innovative Approaches to Public-Access Defibrillation: A Scientific Statement From the International Liaison Committee on Resuscitation. *Circulation*, *145*(13). https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000001013
2. Giamello, J. D., Barile, C., Flego, L., Lauria, G., Silimbri, L., Garrone, S., Nannini, M., Melchio, R., Racca, E., Aimar, B., Gallo, M., & Bertolaccini, L. (2024). Cardiopulmonary Resuscitation Training and Automatic External Defibrillators Deployment: Strengthening Community Response to Cardiac Arrest. *Emergency Care and Medicine*, *1*(3), 210-220. https://doi.org/10.3390/ecm1030022
3. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, *340*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264
4. Oliveira, N. C., Oliveira, H., Silva, T. L. C., Boné, M., & Bonito, J. (2024). The role of bystander CPR in out-of-hospital cardiac arrest: What the evidence tells us. *Hellenic Journal of Cardiology*, S110996662400201X. https://doi.org/10.1016/j.hjc.2024.09.002
5. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, *76*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975
6. Rossi, L., Bricoli, S., & Aschieri, D. (2024). Programmi di pubblico accesso alla defibrillazione: L'esperienza ultraventennale di Progetto Vita a Piacenza, aspetti legislativi attuali e sfide per il futuro. *Giornale Italiano di Cardiologia*, *2024Marzo*. https://doi.org/10.1714/4209.42002
7. Siqueira, R. D. M., De Britto, L. C. V., Arrivabene, K. C. S., & De Barros, M. L. N. M. (2023). Cardiopulmonary resuscitation: The power to save lives. *Brazilian Journal of Health Review*, *6*(5), 22832-22840. https://doi.org/10.34119/bjhrv6n5-307
8. Smith, C. M., Lim Choi Keung, S. N., Khan, M. O., Arvanitis, T. N., Fothergill, R., Hartley-Sharpe, C., Wilson, M. H., & Perkins, G. D. (2017). Barriers and facilitators to public access defibrillation in out-of-hospital cardiac arrest: A systematic review. *European Heart Journal - Quality of Care and Clinical Outcomes*, *3*(4), 264-273. https://doi.org/10.1093/ehjqcco/qcx023
9. Torney, H., McAlister, O., Harvey, A., Kernaghan, A., Funston, R., McCartney, B., Davis, L., Bond, R., McEneaney, D., & Adgey, J. (2020). Real-world insight into public access defibrillator use over five years. *Open Heart*, *7*(1), e001251. https://doi.org/10.1136/openhrt-2020-001251

Autopercepción sobre educación inclusiva en docentes y futuros docentes de Educación Física en función de la edad y género.

Self-perception about inclusive education in teachers and future teachers of Physical Education as a function of age and gender.

Iván González-Gutiérrez[1,2]; Pablo Sánchez-Fernández[1]; Marcos Mecías-Calvo[3]; Martín Barcala-Furelos[3]
[1]Universidad Europea del Atlántico
[2]Universidad Pontificia de Salamanca
[3]Universidad de Santiago de Compostela

Autor de correspondencia: Martín Barcala Furelos (martin.barcala@usc.es)

Introducción

Llegar a establecer un sistema educativo inclusivo es un objetivo necesario que constituye uno de los puntos (4a) de la sección Educación de Calidad dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 establecida por Naciones Unidas (2024). En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), pone énfasis en garantizar una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado.

Para ello la actitud del docente sobre la inclusión es un factor clave para seguir avanzando y adecuando el sistema educativo actual a una educación de calidad para el alumnado (Bidegain & Antola, 2017). En este sentido, dada la importancia de la actuación de cada uno de los docentes y futuros docentes en la educación inclusiva, es necesario saber su autopercepción sobre el conocimiento y las competencias sobre su actitud docente frente a la educación inclusiva (Sevilla Santo et al., 2017; Pegalajar & Colmenero, 2014). Por lo tanto, se hace imprescindible que los profesores conozcan el concepto de diversidad, las estrategias metodológicas, recursos, técnicas, entre otros aspectos (González-Gil et al., 2017; Casanova-Rodríguez, 2024).

En la actualidad existen investigaciones que comparan la autopercepción de estudiantes y docentes sobre la educación inclusiva y los resultados aportados mencionan que los estudiantes presentan mejores actitudes hacia la diversidad y un concepto de inclusión más cercano a la definición de la misma que los profesores (González-Gil et al., 2017). En cambio, se sienten menos competentes a nivel metodológico para trabajar desde una perspectiva inclusiva y para proporcionar a sus alumnos la respuesta que requiere las necesidades que presentan comparado con los docentes (Casanova Rodríguez, 2024; Lledó-Carreres, 2017).

Objetivo

Evaluar la autopercepción que tienen los profesores de educación física sobre la inclusión y la metodología a aplicar según su situación laboral, edad y género.

Método

Se trata de un estudio no experimental de corte transversal cuya muestra fue de conveniencia y oportunidad y en el que han participado 256 personas (22.3% mujeres y 77.7% hombres) de edades comprendidas entre los 18 y 65 años. En relación a la edad, se establecieron dos rangos: "personas más jóvenes" menores de 25 años (N=202) y "personas más adultas" mayores de 25 años (N=54). Como criterios de inclusión se establecieron que las personas participantes tenían que ser docentes de Educación Física ejercientes en educación reglada en las etapas de primaria, secundaria o bachillerato, estar cursando titulaciones oficiales para ejercer en un futuro como profesores de Educación Física en las etapas anteriormente mencionadas, o bien, opositores en Educación Física en cualquier etapa. Se empleó un cuestionario ad hoc basado en el cuestionario validado de González-Gil et al. (2017) de evaluación de la percepción de estos futuros educadores físico deportivos para la inclusión (CEFI-R compuesto de 10 preguntas sobre concepción de diversidad (5 ítems) y metodología a aplicar (5 ítems), empleando una escala de Likert de 1 a 5, siendo el 1 "Totalmente en desacuerdo", 2 "En desacuerdo", 3 "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "De acuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo"(Jebb et al., 2021). En la primera categoría, "Concepción de Diversidad", la puntuación más aproximada al 1 ("Totalmente en desacuerdo") es la respuesta con mayor afinidad a tener una autopercepción óptima sobre la educación inclusiva. En cambio, en la siguiente categoría, "Metodología", la respuesta con mayor relación a autopercibirse de manera óptima sobre la educación inclusiva es la 5 ("Totalmente de acuerdo") (González-Gil et al., 2017).

Para el análisis estadístico se empleó el software Jamovi versión 2.3.28. Se realizó un análisis descriptivo mediante medidas de tendencia central para cada una de las 10 cuestiones del formulario y tablas de frecuencia para la concepción de diversidad y la metodología según la situación laboral, edad y sexo.

El estudio se realizó de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Europea del Atlántico (código de protocolo: CI05/2024).

Resultados

Según la situación laboral, tanto los futuros docentes de Educación Física (N=238) como los docentes ejercientes (N=18) presentaron medias altas en las cuestiones de ambas categorías, "Concepción de diversidad" [Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (M=2.24; M=1.7)] y "Metodología" [Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales (M=3.45; M=3.33)]; [Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria (M=4.06; M=3.89)]. Este hecho reveló que ambos grupos mostraron buena autopercepción sobre la educación inclusiva, pero con diferencias entre ellos. Los docentes en la primera categoría, "Concepción de diversidad", obtuvieron medias menores que los futuros docentes, presentando mejor autopercepción en esta categoría sobre educación inclusiva. En cambio, los futuros docentes en la categoría de metodología tuvieron medias más altas que los profesores ejercientes, mostrando una mejor autopercepción sobre la metodología a utilizar en el ámbito de la educación física inclusiva.

Según la edad, tanto las personas más jóvenes [-24] (N=202) como las más adultas [+25] (N=54) Obtuvieron diferentes medias en las cuestiones de ambas categorías, "Concepción de Diversidad" [Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros (M=2.14; M=2.9)] y "Metodología" [Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes (M=3,56

M=3.66)]. Los más mayores en la categoría "Concepción de Diversidad" tuvieron medias más bajas que los más jóvenes, siendo más afines a presentar mejor autopercepción en esta categoría sobre educación inclusiva. Por otro lado, los de mayor edad en la categoría de "Metodología" obtuvieron medias más altas que los jóvenes, por lo tanto, mostraron mayor afinidad en su autopercepción sobre la metodología a utilizar en el ámbito de la educación inclusiva.

Atendiendo al género, tanto los hombres (N=199) como las mujeres (N=57) presentaron diferentes medias en cada una de las cuestiones sobre ambas categorías, "Concepción de Diversidad" [Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (N=2.27; N=2.02); Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros (N=2.19; N=1.93)] y "Metodología"[Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales (M=3.45; M=3.39)]. Las mujeres en la categoría de "Concepción de Diversidad" obtuvieron medias más bajas que los, mostrando mejor autopercepción en esta categoría sobre la educación inclusiva. Las mujeres en la categoría de "Metodología" mostraron medias más altas que los hombres, siendo más afines a presentar mejor autopercepción sobre la metodología a utilizar en el ámbito de la educación inclusiva.

Conclusiones

Tanto docentes como futuros docentes de Educación Física presentan una buena autopercepción sobre la educación inclusiva. Esto puede ser debido a la irrupción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a la nueva tendencia inclusiva dispuesta en la Ley Educativa actual. Específicamente, los docentes se perciben a sí mismos con mejor autopercepción sobre la concepción de inclusión que los futuros docentes, pero se autoperciben peor sobre la metodología a utilizar. Además, el género influye siendo las mujeres las que mayor nivel de autopercepción tienen. Asimismo, teniendo en cuenta la edad, las personas más adultas muestran un nivel de autopercepción mayor que los jóvenes.

Referencias

1. Naciones Unidas (30 de noviembre de 2024). *Goals 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. https://sdgs.un.org/#goal_section
2. Bidegain, L. A., & Antola, I. N. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233–243. https://doi.org/10.22235/CP.V11I2.1500
3. Carreres, A. L. (2017). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, *3*(3).
4. Casanova Rodríguez, M. A. (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de La Educación, 9*(17), 5-19.
5. González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Baz, B. O. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, *46*(2), 33–40. https://doi.org/10.17811/RIFIE.46.2.2017.33-40
6. Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A Review of Key Likert Scale Development Advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*, *12*, 637547. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.637547/BIBTEX
7. Pegalajar Palomino, M. D. C., & Colmenero Ruiz, M. J. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, *32*(2), 195. https://doi.org/10.14201/ET2014321195213

8. Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M., & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (25).* 83-113.
9. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, *340*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264

La transición al aula: Empoderamiento de familias y educadores en el apoyo a niños/as con necesidades educativas especiales

The transition to the classroom: Empowering families and educators in supporting children with special educational needs

Cristina Santiago González; María Antonieta Elvira-Valdés; Carmen Cecilia Roz Faraco.
Universidad a distancia de Madrid (UDIMA)

Autor de correspondencia: María Antonieta Elvira-Valdés (mariaantonieta.elvira@udima.es)

Palabras clave: Transición al aula, necesidades educativas especiales, empoderamiento familiar, inclusión educativa, trabajo colaborativo.

Introducción

La presente investigación explora el proceso de acogida y adaptación en centros educativos de niños/as con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE), centrándose en la importancia de empoderar a la familia y al educador para facilitar una transición favorable al aula por primera vez. Esta investigación analiza la colaboración entre familia, docente y el profesional de Atención Temprana (en adelante, AT) como elementos clave para una adaptación favorable y efectiva en el entorno escolar, contribuyendo al desarrollo de una acogida positiva y reduciendo el impacto emocional de los cambios que acompañan el ingreso escolar. Tal y como destaca Abellán (2019), la adaptación de los niños/as con NEE se ve influenciada de manera directa por el contexto de apoyo y la red de recursos disponibles, factores que aumentan su bienestar y mejoran su integración en el centro educativo.

La incorporación al centro escolar es un momento decisivo y, en muchos casos, complejo para las familias, quienes enfrentan preocupaciones particulares al tratarse de niños/as con NEE. Asimismo, para el personal docente supone un reto en términos de atención personalizada y de manejo del aula, dada la necesidad de combinar las demandas del grupo con la atención específica del alumnado. Del Toro y Sánchez (2020) subrayan que la inclusión y los apoyos deben estar adaptados a las necesidades individuales del alumnado para una integración exitosa.

El periodo de acogida, definido como el tiempo de adaptación y familiarización del niño/a y su familia en el centro escolar, resulta fundamental para el desarrollo de una relación de confianza entre éstos, los docentes y el entorno educativo. Este periodo permite que los niños/as conozcan progresivamente los espacios, el personal y los compañeros/as que formarán parte de su entorno natural, teniendo una repercusión favorable (García-Grau et al., 2022). La presencia de la familia en este periodo inicial se traduce en un apoyo emocional que facilita la seguridad y comodidad del niño/a, promoviendo una transición más amable y llevadera hacia el entorno escolar. Según Abellán (2019), un entorno seguro y confiable disminuye el estrés de la adaptación y favorece una respuesta emocional positiva en los niños/as con NEE. En el caso de este alumnado, la acogida debe incluir adaptaciones adicionales, como espacios accesibles y personal de apoyo, que permitan una inclusión efectiva. Del Toro y Sánchez (2020) destacan que el periodo de acogida representa una oportunidad para crear un puente de apoyo entre el niño/a y su entorno escolar.

La AT es fundamental para preparar a la familia y al entorno educativo en la incorporación del alumnado con NEE. Como señala Díaz (2019), la AT centrada en la familia y en el entorno natural

del niño/a aumenta el bienestar y la estabilidad emocional de estos menores. Se subraya la necesidad de que el profesional de AT actúe como un mediador entre la familia y el docente, facilitando una transición organizada y adaptada a las necesidades de cada niño/a. La participación de la familia en el periodo de acogida y su colaboración activa en el proceso de adaptación se reflejan en un entorno más seguro y acogedor, que responde a las necesidades específicas de los niños/as con NEE.

El rol del docente es clave para el éxito del proceso de acogida, y su formación en prácticas inclusivas es esencial para generar un ambiente positivo. Según Del Toro y Sánchez (2020) la preparación del docente para recibir y acompañar a niños/as con NEE es esencial para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad. De manera similar, Gallego (2023) destaca la importancia de la formación docente para una educación inclusiva, aspecto que resulta decisivo en esta investigación. En este contexto, la coordinación entre el docente y el profesional de AT es fundamental para implementar adaptaciones curriculares y para ajustar el entorno a las necesidades individuales del niño/a (Díaz, 2019). La creación de espacios de comunicación regular entre el docente, la familia y el profesional de AT refuerza un clima de confianza y compromiso mutuo.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar el proceso de acogida y adaptación de niños/as con NEE en los centros educativos, con énfasis en el empoderamiento de la familia y el educador para facilitar una transición favorable al aula por primera vez. En cuanto a los objetivos específicos, esta investigación se propone:

1. Comprender la historia y evolución de la AT centrada en la familia y en los entornos naturales.
2. Investigar modelos de prácticas centradas en la familia y en el contexto educativo que favorezcan la inclusión de niños/as con NEE.
3. Contrastar el rol de la familia, el niño y el docente en el aula de educación infantil durante el periodo de acogida, identificando prácticas de apoyo y empoderamiento que faciliten la transición.

Metodología

La investigación se fundamenta en una revisión exhaustiva de literatura y estudios de caso sobre el proceso de acogida de niños/as con NEE en entornos educativos. Se emplea un enfoque cualitativo que incluye el análisis de fuentes documentales actuales y relevantes en el ámbito de la AT y la educación inclusiva, así como el análisis de estudios de casos prácticos en centros educativos. Estos elementos enriquecen la comprensión de las necesidades del niño/a, de la familia y del equipo docente.

Para enriquecer el análisis, se revisaron guías y protocolos de adaptación existentes en diversos contextos educativos, lo que permite identificar buenas prácticas que abordan tanto el rol del profesional de AT como el papel activo del docente en la transición y acogida de estos estudiantes. Este enfoque proporciona una visión integral del proceso de acogida y adaptación, facilitando la identificación de estrategias efectivas para el empoderamiento de familias y educadores.

Resultados

La colaboración entre familias y docentes es fundamental en la transición escolar de niños/as con NEE, ya que fomenta un entorno seguro y reduce el estrés asociado a la adaptación. El

empoderamiento de ambos agentes facilita la personalización de estrategias, permitiendo a los docentes responder a las necesidades del grupo sin descuidar el acompañamiento individual. La comunicación constante entre familia y escuela resulta esencial para una adaptación exitosa, facilitando el ajuste de estrategias pedagógicas en función de las necesidades emergentes de los niños/as.

La AT emerge como un pilar en la preparación del entorno escolar para los niños/as con NEE, mejorando su desarrollo emocional y social, y promoviendo un ambiente inclusivo. Este apoyo anticipado facilita la integración y previene posibles dificultades de adaptación. Las estrategias que incluyen a la familia en el proceso de acogida inicial ayudan al niño a establecer vínculos de seguridad en el aula. Estas prácticas contribuyen a una transición progresiva y cómoda para los niños/as con NEE, mientras que permiten a los docentes adaptar sus prácticas en tiempo real.

La implementación de prácticas inclusivas que involucran activamente a la familia en el proceso de acogida no solo beneficia a los niños/as con NEE, sino que también permite a los docentes adaptar sus métodos en tiempo real. Este enfoque colaborativo crea un ecosistema de apoyo que potencia el desarrollo integral del alumnado, al tiempo que fortalece la capacidad de respuesta del entorno educativo ante las diversas necesidades que puedan surgir durante el periodo de adaptación.

Discusión

El empoderamiento familiar es esencial para una experiencia de acogida más armónica y menos disruptiva para niños/as con NEE. Este enfoque inclusivo fomenta la colaboración entre padres y docentes, mejorando la calidad de vida del niño/a al ajustar la intervención al entorno familiar y escolar.

La comunicación frecuente entre la familia, el docente y los profesionales de AT permite personalizar la enseñanza e identificar rápidamente necesidades adicionales. Este diálogo continuo fomenta un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

Además, la implementación de protocolos específicos para la transición de niños/as con NEE reduce la incertidumbre y aumenta la efectividad de las estrategias de inclusión. Estos protocolos facilitan una transición organizada y permiten evaluar y ajustar continuamente las prácticas implementadas.

Conclusión

Los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de una planificación cuidadosa y colaborativa del periodo de acogida para niños/as con NEE y sus familias. Un enfoque basado en la inclusión y el respeto por las necesidades individuales facilita la adaptación al aula y reduce el estrés asociado al ingreso escolar. La colaboración entre familia, docente y profesional de AT mejora significativamente la calidad del proceso de acogida, contribuyendo al desarrollo de una relación de confianza duradera.

Se destaca la necesidad de formar a los docentes en prácticas inclusivas y gestión de la diversidad en el aula, proporcionándoles los recursos y apoyos necesarios para una labor efectiva (Gallego, 2023). Asimismo, es necesario establecer canales de comunicación y coordinación permanentes entre la familia, el docente y el profesional de AT, actuando como un equipo transdisciplinar en favor del bienestar del niño/a.

Finalmente, esta investigación enfatiza la importancia de un enfoque colaborativo y centrado en la familia para asegurar una transición favorable al centro escolar para niños/as con NEE. La

coordinación entre los actores principales contribuye a crear un entorno inclusivo, seguro y acogedor que favorece el bienestar del niño/a y facilita su adaptación. El empoderamiento de la familia y el docente emerge como un factor esencial en el proceso de acogida y en la promoción de una educación inclusiva y de calidad.

Referencias

1. Abellán, C.A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania, 55*, 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
2. Del Toro, V. y Sánchez, E. (2020). Introducción del modelo centrado en familia en España desde una perspectiva de la calidad de vida familiar. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 9-21.
3. Díaz, C. (2019). *Guía básica sobre atención temprana y transformación*. Confederación Plena Inclusión España.
4. Gallego, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, *54*(4), 11–27. https://doi.org/10.14201/scero.31473
5. García-Grau, P., Murillo, C.P., Rico, G.M., Pérez, M.C. y Mora, C.T. (2022). Enfoques, prácticas recomendadas, modelos y procedimientos en atención temprana centrados en la familia. *Siglo Cero*, *53*(4), 131-148. https://doi.org/10.14201/scero2022534131148

El pensamiento crítico de los futuros docentes a un paso de terminar la carrera. Reflexiones en torno a la labor de la educación superior.

The critical thinking of future teachers one step away from finishing their degree. Reflections on the work of higher education.

Magalí Denoni Buján
Universidad de Zaragoza

Autor de correspondencia: Magalí Denoni Buján mdenoni@uniza.es

Fundamentación

El pensamiento crítico ha evolucionado como un constructo teórico enriquecido por diversos autores. Ennis (1987) lo define como la capacidad reflexiva del pensamiento razonado para determinar qué creer y qué hacer. Kuhn (1991) enfatiza su aplicación en la vida cotidiana, destacando la importancia de los argumentos razonados. Facione (1990) y Jiménez-Aleixandre (2010) identifican habilidades esenciales como interpretación, análisis, inferencia, evaluación y explicación. Halpern (2013) actualiza el concepto, describiéndolo como la aplicación de habilidades cognitivas y la disposición para usarlas, subrayando su relevancia en la toma de decisiones en el mundo real, como elecciones profesionales o políticas (Halpern y Butler, 2018; Halpern y Dunn, 2021). Esta disposición es crucial para evaluar el pensamiento crítico (Poondej y Lerdpornkulrat, 2015). Hogan, Steward y Dwyer (2012) añaden que el pensamiento crítico también implica metacognición y una actitud de cuestionamiento.

El pensamiento crítico se divide en habilidad, relacionada con análisis y evaluación, y disposición, vinculada con la búsqueda de la verdad y la mente abierta (Facione et al., 2002; Liu et al., 2024). Esta disposición, de la que nos ocuparemos en esta investigación, se asocia con variables como nivel académico, creatividad científica (Fernández-Vilanova y Solaz-Portolés, 2022; Frisby, 1991), resiliencia (Cieza y Palomino, 2020) y rendimiento académico (Ren et al., 2020). El pensamiento flexible y fluido también se relaciona con el pensamiento crítico (Liu et al., 2024), al igual que el aprendizaje reflexivo y la participación en prácticas de alto impacto (Álvarez-Huerta et al., 2023).

La enseñanza del pensamiento crítico es posible y ha sido demostrada por varias investigaciones (Afshar y Rahimi, 2014; Gormley, 2018; Halpern, 2013). En educación superior, se considera clave para los graduados y se reconoce la necesidad de mejorar su formación (Davies, 2015; Davies y Barnett, 2015; Lithoxoidou y Papadopoulou, 2024; Rieckmann, 2012). Muchas universidades poseen entre sus competencias transversales, sellos de su formación, el pensamiento crítico. Lo que nos preguntamos en esta investigación es ¿el alumnado a punto de graduarse es competentemente crítico? ¿Posee el alumnado cuando acaba su carrera una disposición al pensamiento crítico óptima?

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es conocer la disposición al pensamientos crítico de los inminentes graduados de magisterio. Dado que la universidad en la que cursan sus estudios tiene como sello entre sus competencias clave el pensamiento crítico, nos proponemos además

reflexionar acerca de los resultados y la labor que la universidad pudo haber realizado ejerciendo influencia en dichos resultados.

Metodología

La muestra se compone de 18 alumnos y alumnas que cursan, en su último curso de la carrera de magisterio, una asignatura optativa en modalidad evaluación continua. El instrumento utilizado ha sido la escala de Disposición del Pensamiento Crítico (CTDS; adaptación al español de Bravo et al., 2020; instrumento original de Sosu, 2013). La misma consta de 11 ítems que miden la apertura crítica y el escepticismo reflexivo, dos componentes de la disposición hacia el pensamiento crítico. Cada ítem se califica en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). La consistencia interna de la escala es de α=.77. El cuestionario se administró al alumnado en clase, donde tenían indicado, de manera voluntaria, hacer la compleción del mismo. El análisis de los datos de llevo a cabo con el programa SPSS en su versión 26.

Resultados

Los resultados indican medias elevadas en el alumnado destacando las que indican el uso de múltiples fuentes ($\bar{x}$= 4,22), la importancia de entender puntos de vista ajenos ($\bar{x}$=4,28), la importancia de las justificaciones que se realizan en las elecciones que se hacen ($\bar{x}$=4,28) y la reevaluación de las experiencias ($\bar{x}$= 4,17). Por su parte, las medias más bajas son las que se refieren a el desafío de las propias creencias a partir de encontrar nuevos y buenos argumentos ($\bar{x}$= 3,39) y el pensar en la visión general de una discusión cuando se la mantiene ($\bar{x}$=3,78).

Discusión

El objetivo de la presenta investigación era conocer el nivel de pensamiento crítico del alumnado de 4º de carrera, pronto a culminar sus estudios en el grado de magisterio en una universidad cuyo eje transversal es el pensamiento crítico. Abordado este constructo desde su perspectiva de la disposición, encontramos un nivel alto del mismo en el alumnado, los datos reflejan una tendencia general hacia la reflexión crítica y la consideración de múltiples perspectivas y fuentes en la toma de decisiones. En este sentido, la posibilidad de enseñanza del pensamiento crítico ha sido demostrada por varios estudios (Afshar y Rahimi, 2014; Gormley, 2018; Halpern, 2013). Asimismo, teniendo en cuenta las existencias de asignaturas denominadas punto de control, para el desarrollo de las diferentes competencias transversales que en la universidad en cuestión se establecen, podemos suponer que los resultados se deben, al menos en parte, a la labora que durante los tres primeros años en la formación se ha brindado. Sin embargo, considerando los resultados en su conjunto, coincidiendo con algunos autores, existe aún trabajo por hacer (Davies y Barnett, 2015; Lithoxoidou y Papadopoulou, 2024).

Conclusiones

A modo de conclusión, hemos de destacar los buenos resultados encontrados, pero también hemos de matizar que cuestiones vinculadas con la perspectiva general y el cambio de las propias creencias. Estas dos cuestiones, requiere aún de un trabajo más a fondo para el desarrollo de una disposición al pensamiento crítico óptima en los futuros docentes.

Referencias

1. Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking abilities and dispositions. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
2. Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
3. Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. American Philosophical Association.
4. Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Graó.
5. Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315885278
6. Halpern, D. F., y Butler, H. A. (2018). Is critical thinking a better model of intelligence?. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of human intelligence* (pp. 183–196). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316817049.013
7. Halpern, D. F., y Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence, 9*(2), 22. https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022
8. Poondej, C., y Lerdpornkulrat, T. (2015). The reliability and construct validity of the critical thinking disposition scale. *Journal of Psychological and Educational Research, 23*(1), 23.
9. Hogan, M., Steward, J., y Dwyer, C. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition Learning, 7*, 219-244. https://doi:10.1007/s11409-012-9092-1
10. Facione, P. A., Facione, N. C., Blohm, S. W., y Giancarlo, C. A. (2002). *California critical thinking skills test: Test manual*. The California Press.
11. Liu, X., Han, X., Wang, T., y Ren, X. (2024). An account of the relationship between critical thinking and fluid intelligence in considering executive functions. *Thinking Skills and Creativity, 52*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101538
12. Fernández-Vilanova, J., y Soláz-Portolés, J. J. (2022). Relaciones entre creatividad científica, pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico y género en la educación secundaria. En Esteve F., Fernández-Sogorb, A., Martinez-Roig, R., y Álvarez-Herrero, J. (Eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 354-365). Octaedro.
13. Frisby, C. L. (1991). A meta-analytic investigation of the relationship between grade level and mean scores on the Cornell Critical Thinking Test (Level X). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23*(4), 162–170. https://psycnet.apa.org/record/1991-20272-001
14. Cieza G. L. C., y Palomino C. R. (2020). Resiliencia y disposición al pensamiento crítico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en psicología, 23*(1), 109-125.
15. Ren, X., Tong, Y., Peng, P., y Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence, 82*, 101487.

16. Álvarez-Huerta, P., Muela, A., y Larrea, I. (2023). Disposition Towards Critical Thinking and Student Engagement in Higher Education. *Innovative Higher Education, 48*, 239–256. https://doi.org/10.1007/s10755-022-09614-9
17. Afshar, H. S., y Rahimi, M. (2014). The Relationship among Critical Thinking, Emotional Intelligence, and Speaking Abilities of Iranian EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 136*, 75-79. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.291
18. Gormley, J. W. T. (2017). *The Critical Advantage: Developing Critical Thinking Skills in School*. Cambridge: Harvard Education Press.
19. Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. En M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41–92). Springer.
20. Davies, M., y Barnett, R. (2015). Introduction. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-125). Palgrave Macmillan US.
21. Lithoxoidou, A., y Papadopoulou, V. (2024). Critical incidents analysis in teacher education: assessing student-teachers' Critical Thinking. *Thinking Skills and Creativity, 101476*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101476
22. Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures, 44*(2), 127–135. https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005

La neurociencia del sueño y el rendimiento académico en estudiantes.

The neuroscience of sleep and academic performance in students.

Carolina Altair de la Encina Vázquez.
Universidad Camilo José Cela. España.
Autor de correspondencia: Carolina Altair de la Encina Vázquez.
cadelaencina@gmail.com

Palabras clave: Sueño, rendimiento académico, aprendizaje, neurociencia del sueño, estudiantes.

Fundamentación

En la actualidad, la unión entre la neurociencia y la educación, conocida como *neuroeducación*, ha comenzado a arrojar luz sobre los procesos biológicos y neurológicos que subyacen al aprendizaje y al desarrollo cognitivo. Uno de los factores más críticos, desconocidos y, a menudo, subestimados en este contexto es el *sueño*. Numerosos autores afirman que la privación de sueño es una de las grandes epidemias de este siglo.

La investigación en neurociencia del sueño ha demostrado que, no solo es esencial para el descanso físico, sino que también juega un papel fundamental en la consolidación de la memoria, el aprendizaje y el rendimiento cognitivo. El ser humano necesita suficientes horas y de calidad para funcionar de manera óptima tanto física como cognitivamente. Sin embargo y a pesar de esta creciente evidencia, el impacto del sueño en el rendimiento académico en los estudiantes no siempre recibe la atención que merece en la práctica.

Objetivo

El objetivo principal de esta revisión sistemática es investigar cómo el sueño afecta el rendimiento académico de los estudiantes, analizando los mecanismos neurocientíficos que explican esta relación.

Para la consecución de este objetivo, se ha considerado necesario conocer aspectos relevantes del tema como qué es el sueño, sus funciones, las fases del sueño, los cronotipos, conceptualizar estudiante, definir el rendimiento académico, conocer los factores determinantes del mismo, plasmar la relación entre ambos conceptos: sueño y rendimiento académico, para finalmente, analizar la muestra de artículos científicos y que se vislumbre qué aporte tienen para cada uno de los objetivos.

Metodología

En este trabajo se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica correspondiente al área de neurociencia y educación, enfocándose en la parte del sueño como respuesta biológica y necesidad fisiológica del ser humano. Para su elaboración se han seguido las directrices de la declaración PRISMA (Page et al., 2021) para asegurar la transparencia y reproducibilidad del proceso de búsqueda y selección de los estudios que formarán la base del presente trabajo.

Se incluyen los estudios que abordan la relación entre el sueño y el rendimiento académico, aquellos que utilizan metodologías científicas robustas, incluyendo diseños experimentales, longitudinales o estudios de cohorte y artículos publicados en revistas revisadas por pares y se excluyen estudios con metodologías débiles, datos insuficientes, o enfocados en poblaciones diferentes a estudiantes.

Resultados

En un diagrama de flujo, se refleja el número total de registros identificados (N= 2152), sin embargo y dadas las limitaciones de estudio (por idioma, población de estudio y país) en total fueron seleccionados ocho artículos, comprendidos entre los años 2017 y 2024 que revelaron con consistencia la importancia del sueño adecuado en la consolidación de los factores críticos para el aprendizaje y por ende para el rendimiento académico.

Para una mejor organización los resultados, se muestra en tres tablas, los hallazgos de cada uno de los artículos frente a los objetivos específicos, en base a esto y haciendo referencia primer objetivo específico de esta investigación, que es analizar la relación entre la calidad y la cantidad del sueño y cómo estas variables afectan al rendimiento académico; en su totalidad, se ha evidenciado una relación consistente entre la calidad y la cantidad de sueño y el rendimiento académico.

Con respecto al segundo objetivo del trabajo, revisar qué contribución presentan los cronotipos en el rendimiento académico, se muestra la evidencia de que los cronotipos, es decir, las preferencias individuales en cuanto a los ciclos de actividad y descanso, juegan un papel determinante en la capacidad de los estudiantes para rendir académicamente.

Y por último en aquello que hace referencia al tercer objetivo, abordar aquellas propuestas sobre nuevas líneas de acción a seguir para mejorar la relación sueño y rendimiento académico, se han identificado diversas recomendaciones en la literatura revisada.

Discusión

El objetivo de esta revisión sistemática fue indagar en la evidencia disponible sobre la relación entre la neurociencia del sueño y el rendimiento académico, en consonancia con los objetivos planteados en este trabajo. A lo largo de este proceso, se ha puesto de manifiesto la importancia del sueño en el ámbito educativo, destacándose cómo la calidad y la cantidad de sueño influyen significativamente en el rendimiento académico, así como el papel que juegan los cronotipos en dicho rendimiento. Además, se exploran las propuestas actuales para futuras investigaciones y las estrategias recomendadas para optimizar esta relación.

A partir de la revisión exhaustiva de la literatura sobre la neurociencia del sueño y su impacto en el rendimiento académico, se concluye que el sueño es un componente esencial para el óptimo funcionamiento de los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje. En su totalidad se afirma que la privación del sueño o la mala calidad de este afectan funciones clave como la consolidación de la memoria, la atención sostenida y la resolución de problemas, lo que puede traducirse en un descenso significativo del rendimiento escolar.

Conclusiones

En síntesis, se reafirma la importancia vital del sueño y qué papel tan importante juega en el rendimiento académico desde una perspectiva neurocientífica. El sueño es un factor clave que influyen en las capacidades cognitivas de los estudiantes. Las propuestas para investigaciones futuras y las estrategias de intervención en el entorno educativo sugieren que es necesario replantear ciertas prácticas pedagógicas y estructurales, considerando el sueño como un elemento central para el éxito académico y parte de una vida saludable, y pese a esto el sueño continúa siendo subestimado tanto por los estudiantes como por las instituciones educativas.

Por otro lado, se destaca la necesidad de integrar el sueño dentro de un enfoque holístico de salud, donde se reconozca su papel junto a otros pilares fundamentales como la alimentación equilibrada, el ejercicio físico regular y el bienestar emocional. Estos factores no pueden considerarse de forma

aislada, ya que se influyen mutuamente en el desarrollo cognitivo y físico de los estudiantes. Fomentar hábitos saludables en estas áreas mejoraría el rendimiento académico y el bienestar general.

Referencias

1. Albares, J. (2027). *Sueño y aprendizaje: Nuevas perspectivas en neurociencia*. Ediciones Neurológicas.
2. Campos, A. L. (2010). Neurociencia aplicada al rendimiento académico: El impacto del sueño en los procesos de aprendizaje. Editorial Psicología y Educación.
3. Carrillo Mora, P., Ramírez-Peris, J., & Magaña Vázquez, M. (2013). *Neurociencia del sueño y la memoria: Mecanismos de consolidación de información*. Editorial Universitaria de México.
4. García-Real, T. J., & Losada-Puente, L. (2022). *Relación entre sueño, dispositivos tecnológicos y rendimiento académico en adolescentes de Galicia (España).*
5. Kosha, A. (2022). *The neurobiology of sleep: From basic science to clinical practice*. Sleep Medicine Reviews, 56(2), 321-335.

Integrando saberes: la razón pedagógica y la mentoría como estrategias para una formación docente reflexiva y transformadora

Integrating knowledge: pedagogical reason and mentoring as strategies for a reflective and transformative teacher training

Milton Fernando Trujillo-Losada
Universidad del Valle (Colombia)

Autor de correspondencia: Profesor Milton Trujillo, milton.trujillo@correounivalle.edu.co

Palabras clave: razón pedagógica; formación docente; mentoría; saberes prácticos; reflexión crítica.

Objetivo

En un contexto global de transformación educativa, la formación docente enfrenta el desafío de integrar eficazmente los conocimientos teóricos con las demandas prácticas del aula. La separación tradicional entre teoría y práctica ha generado una brecha que dificulta la construcción de una práctica pedagógica sólida, capaz de abordar los retos contemporáneos de la educación. Este trabajo explora dos estrategias clave para la formación docente en el siglo XXI: la Razón Pedagógica y la mentoría, propuestas como enfoques complementarios que permiten superar esta división y promueven una pedagogía reflexiva, ética e inclusiva.

Metodología

La metodología del proyecto combinó análisis documental y grupos focales para explorar la relación entre teoría y práctica en la formación docente. En primer lugar, se realizó un análisis de documentos académicos seleccionados de bases de datos como SCOPUS, Web Of Science, Redalyc y Scielo, centrado en los conceptos de docencia, formación, teoría y práctica. Esto permitió identificar 230 documentos clave, junto con 190 adicionales provenientes de la producción académica de Iberoamérica. Además, se analizaron documentos políticos y normativos de organismos internacionales y nacionales, y se revisaron 66 documentos maestros de programas de licenciatura en Colombia. Complementando esta fase, se llevaron a cabo 22 grupos focales en 12 ciudades colombianas, con 125 participantes, quienes compartieron sus experiencias y percepciones sobre la formación docente. A través de entrevistas semiestructuradas con líderes de experiencias innovadoras en la formación docente, se profundizó en tres prácticas significativas que integran teoría y práctica.

Resultados y Discusión

La Razón Pedagógica se presenta como un marco integral que va más allá de las concepciones tradicionales que separan la teoría de la práctica. Esta estrategia integra el saber práctico, profesional y pedagógico para ofrecer una aproximación holística a la práctica educativa. Los futuros docentes, al incorporar estos saberes, pueden construir una práctica reflexiva y contextualizada, donde las acciones educativas estén estrechamente vinculadas con las demandas reales del aula. La Razón Pedagógica trasciende los enfoques positivistas y técnicos, y promueve una lógica educativa que permita a los educadores del siglo XXI desarrollar su labor de manera crítica y ética, alineada con las necesidades y dinámicas cambiantes de los contextos educativos

contemporáneos. Dentro de este enfoque, la mentoría emerge como una estrategia clave para implementar la Razón Pedagógica en la formación docente. La mentoría fomenta la relación directa entre docentes experimentados y novatos, facilitando la transmisión de conocimientos técnicos y el desarrollo de habilidades prácticas. Sin embargo, su valor va más allá del acompañamiento técnico, pues se convierte en un espacio para la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas. A través de la orientación personalizada y la retroalimentación constructiva, los mentores ayudan a los futuros docentes a contextualizar y aplicar los principios teóricos en situaciones reales. Esta relación mentor-aprendiz refuerza los objetivos de la Razón Pedagógica al crear un ambiente de aprendizaje situado donde los docentes novatos pueden enfrentar y resolver problemas prácticos bajo la guía de un profesional experimentado.

Conclusiones

La integración de la Razón Pedagógica y la mentoría ofrece una propuesta sólida para la formación docente en el siglo XXI. Estas estrategias no solo favorecen la conexión entre teoría y práctica, sino que también promueven un enfoque ético, reflexivo e inclusivo que prepara a los futuros educadores para enfrentar los desafíos del aula contemporáneo. Al incorporar los conceptos de Phrónesis y Paideia, este enfoque resalta la importancia de una formación integral que aborde tanto los conocimientos académicos como las competencias sociales, éticas y emocionales, fundamentales para el ejercicio profesional en la educación.

Redes sociales en dialecto: innovación didáctica universitaria para clase de cultura italiana

Social networks in dialect: didactic innovation for a university course on Italian culture

Carlos Navas-Vallejo
Departamento de Traducción e interpretación. Universidad de Granada

Carlos Navas-Vallejo carlosnavas@ugr.es

Palabras clave: Traducción, didáctica de la traducción, cultura italiana

Fundamentación

Uno de los principales retos a la hora de enseñar la lengua y la cultura italianas al alumnado universitario de Traducción es hacer que el contacto lingüístico y cultural se convierta en un hábito, es decir, que forme parte de su vida y no se limite al horario académico. Además, es imprescindible fomentar el pensamiento crítico y contrastivo a la hora de adquirir estas competencias lingüísticas y culturales (Marangon, 2016). De hecho, resulta frecuente que el alumnado hablante nativo de lenguas romances afines como el castellano, el portugués, el catalán o el francés se confíe y crea que la lengua y la cultura italiana son idénticas a la propia (Carlucci y Díaz Ferrero, 2007).

En este sentido, las redes sociales son una herramienta indispensable en la actualidad. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras o L2, nos permiten integrar en nuestra cotidianidad actividades como el acceso a vídeos en otros idiomas o el contacto con personas de otros países. Asimismo, algunos autores las han empleado para el fomento de competencias afines al perfil del traductor (Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho, 2014; Bolaños-García-Escribano y Ketola, 2018). Este aprendizaje va más allá de la adquisición de competencias lingüísticas, dado que también fortalece diversas competencias interpersonales, como la curiosidad y la motivación del alumnado a profundizar en la temática y buscar más recursos de los que le proporcionamos en el aula. Esa curiosidad y esa cotidianidad son lo que necesitamos para que la lengua y cultura italianas, en este caso, lleguen a sus vidas y no se vayan jamás.

En el caso de las redes sociales en dialecto, cada vez son más los creadores de contenido italianos que se suman a estas iniciativas para divulgar su lengua y tradiciones, y así evitar que se pierdan con el paso del tiempo (Chichi, 2024). Se trata de una labor realmente compleja, puesto que en Italia el uso del dialecto frente al italiano puede estar asociado en ocasiones a diversas connotaciones negativas. Por ello, esta iniciativa didáctica también pretende difundir el trabajo de estos creadores de contenido en España. Por dialectos o *dialetti* (en italiano) en esta comunicación se alude a lenguas romances (en ocasiones, minoritarias), derivadas del latín, que se hablan en diferentes partes de Italia. Algunas de las más conocidas son el romanesco, el toscano, el napolitano, el siciliano o el sardo (Pellegrini, 1970).

Objetivo

El objetivo de esta comunicación es analizar los resultados de una experiencia didáctica innovadora en el aula de cultura italiana. Esta experiencia se centra en la indagación del alumnado

sobre los dialectos italianos presentes en diferentes redes sociales como Instagram, Facebook o TikTok.

Metodología

En este estudio, han participado 20 alumnos y alumnas de la asignatura Cultura de la lengua italiana del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Se trata de una asignatura obligatoria para el alumnado que ha elegido el italiano como lengua C (segunda lengua extranjera) en sus estudios. En esta asignatura, se afrontan diferentes temáticas relacionadas con la cultura italiana de utilidad para el trabajo del traductor. Entre ellas, destacan la historia, política y economía reciente, el cine italiano o los dialectos y minorías lingüísticas presentes en Italia.

Los datos se han recogido por medio de un archivo de Google Docs donde cada alumno y alumna ha añadido el recurso que consideraba más importante. Se ha elegido este formato porque así el alumnado puede visualizar los recursos que han añadido otros compañeros y compañeras. El objetivo de este enfoque, basado en el aprendizaje colaborativo, es que puedan enriquecerse con las propuestas de sus compañeros y, quizás, poder identificar a compañeros con intereses comunes.

El documento consiste en una tabla con las siguientes columnas o casillas: Nombre del alumno; nombre del canal; red social; ámbito; dialecto; uso del dialecto, el italiano o ambos; descripción de los contenidos; tres características lingüísticas; utilidad del recurso; enlace al recurso.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan y se discuten algunos de los resultados más relevantes de esta experiencia didáctica. El número total de recursos de redes sociales aportadas por el alumnado es de 20. Como se puede comprobar en la Figura 1, la red social más empleada es Instagram, seguida, en menor medida, por Tiktok y Youtube.

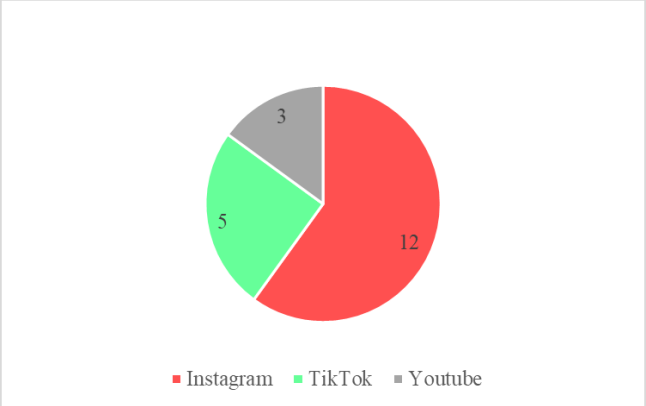


Figura 1. Tipos de redes sociales en dialecto consultadas.

En cuanto al tipo de dialecto, en la Figura 2 se puede observar que el alumnado ha cubierto la gran mayoría de los dialectos italianos, casi sin repetir ninguno. Los únicos que se han repetido en dos ocasiones son el toscano, el napolitano, el siciliano y el sardo.

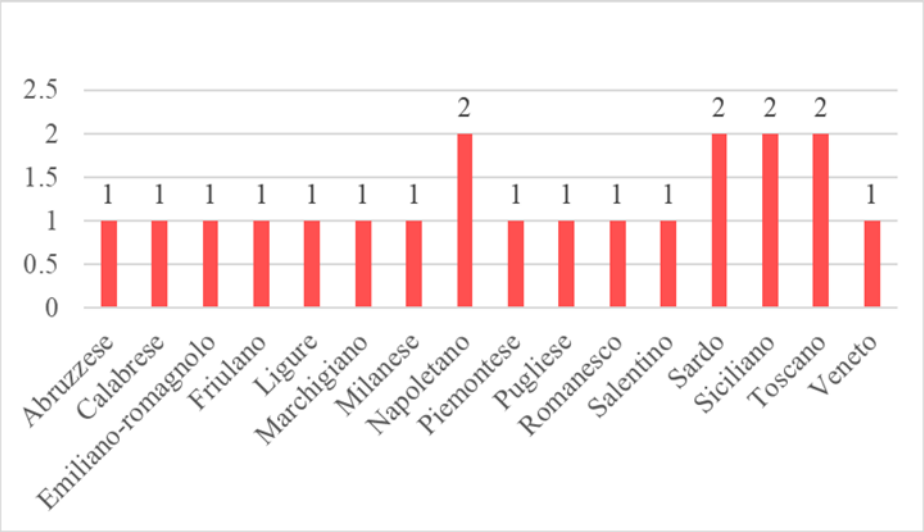


Figura 2. Dialectos empleados en las redes sociales consultadas.

Este hecho resulta especialmente curioso dado que, si bien esta actividad se ha realizado con posteridad a la lección sobre dialectos italianos: 1) el alumnado no ha referido ningún recurso empleado en clase y 2) en cualquier caso, se muestra un conocimiento de la geografía lingüística italiana.

En cuanto a las lenguas en que se presentan estos recursos, en la Figura 3 se muestra que 16 están solo en dialecto, 3 en dialecto e italiano, y 1 en inglés y dialecto.

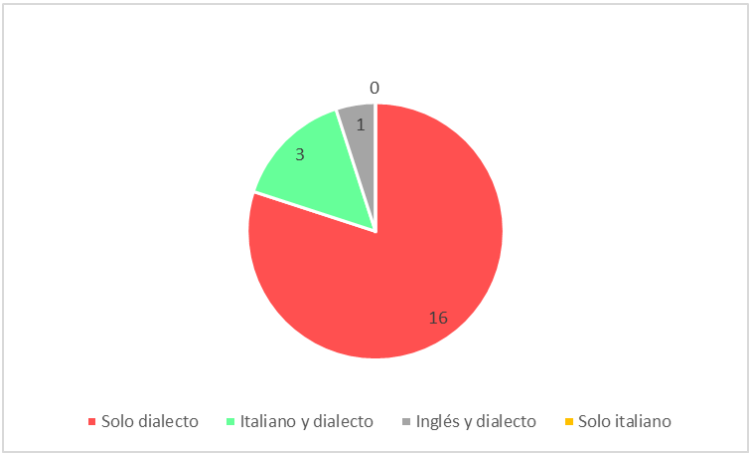


Figura 3. Lenguas empleadas en las redes sociales consultadas.

En lo relativo al contenido de estos recursos, la mayoría son redes sociales donde se presentan distintas expresiones en dialecto y sus significados. No obstante, también hay 2 recursos de humor, 1 de memes, 1 de rap y 1 de cantautores en dialecto.

Conclusiones

Esta actividad didáctica de carácter innovador ha suscitado en gran medida el interés del alumnado de Traducción hacia los dialectos como un componente fundamental de la cultura italiana e imprescindible para la actividad profesional del traductor e intérprete. Los resultados muestran que el alumnado se ha involucrado en ofrecer recursos con la mayor diversidad de dialectos posible. En futuros estudios, sería interesante cuantificar de manera empírica este aprendizaje sobre la cultura italiana. En definitiva, las redes sociales son un recurso didáctico y cultural que no deberíamos subestimar para la formación de los futuros traductores de italiano.

Agradecimientos

Esta publicación está financiada por la concesión a Carlos Navas Vallejo de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario con referencia FPU22/01347 por parte del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

Referencias

1. Bolaños-García-Escribano, A., & Ketola, A. (2018). Social media platforms in translator training: Socialising or separating? Trans-Kom, 11(2).
2. Carlucci, L., & Díaz Ferrero, A. M. (2007). Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. Sendebar, 18, 159-190. https://doi.org/10.30827/sendebar.v18i0.689.
3. Chichi, M. (2024). Paremie e frasi fatte dialettali nei social network. Alcuni casi studio siciliani. Lingue e Linguaggi, Article 61. https://doi.org/10.1285/i22390359v61p525.
4. Marangon, G. (2016). El método contrastivo en la didáctica de las lenguas afines (italiano/español). In Il Mezzogiorno italiano: riflessi e immagini culturali del Sud d'Italia (pp. 905-911). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705603.
5. Olvera-Lobo, M.-D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2014). Academic use of custom social networks in translation training. Perspectives, 22(2), 282-289. https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.706310.
6. Pellegrini, G. B. (1970). La classificazione delle lingue romanze e i dialetti italiani. Forum Italicum, 4(2), 211-237. https://doi.org/10.1177/001458587000400206.

Cuadros que hablan: Traducción accesible en los museos para una educación sostenible

Talking paintings: Accessible translation in museums for a sustainable education

Carlos Navas-Vallejo
Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada

Autor de correspondencia: Carlos Navas-Vallejo carlosnavas@ugr.es

Palabras clave: Traducción, audiodescripción, sostenibilidad

Fundamentación

La sostenibilidad se ha convertido en uno de los debates más candentes en el ámbito de la educación en la actualidad. De hecho, diversas normativas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) de las Naciones Unidas para 2030 instan a una educación «inclusiva, equitativa y de calidad». De acuerdo con Huete García (2013, pp. 57-58), el contexto educativo (formal, informal y no formal) es uno de los lugares donde siempre más ha proliferado la exclusión social de las personas con discapacidad.

El papel de los museos es esencial para paliar este proceso, como instituciones de educación no formal. Sutton *et al.* (2017) y Chung *et al.* (2019) apuntan a que los museos tienen la capacidad de contribuir simultáneamente a los 17 ODS. De hecho, la definición más reciente de «museo» del International Council of Museums (2022) ya relaciona los términos de accesibilidad y sostenibilidad. Por lo tanto, surge la cuestión de cómo puede ser inclusiva y sostenible la educación de los museos si no es accesible.

La Traducción Accesible es una disciplina dentro del ámbito de la Lingüística que se encarga de modalidades como el subtitulado para personas sordas, la lectura fácil, la interpretación en lengua de signos y la audiodescripción. Estas modalidades permiten hacer cognitiva y sensorialmente accesibles la cultura, el patrimonio y el ocio (Seibel *et al.,* 2020).

En esta comunicación, nos centraremos en la audiodescripción, es decir, en la accesibilidad sensorial visual. Esta modalidad de Traducción Accesible traduce en palabras la información visual presente en el museo como, por ejemplo, los expositivos y su disposición en las salas, y las cartelas. (Soler Gallego, 2012). Su objetivo es crear un discurso comprensible para el usuario con discapacidad visual. Al mismo tiempo, se pretende proporcionar una experiencia lo más completa posible, desde el punto de vista sensorial y educativo (Eardley *et al.,* 2017).

Cada vez son más los museos que empiezan a integrarla entre sus servicios. Por ejemplo, de manera pregrabada en sus audioguías o incluso en visitas guiadas en directo. Asimismo, sus receptores potenciales no solo se limitan al colectivo de personas con discapacidad visual, sino que también puede resultar de utilidad para otros grupos de población como niños, personas migrantes, personas mayores o cualquiera que esté interesado en profundizar un poco más en los aspectos visuales de una obra de arte.

A continuación, se comentan los objetivos y la metodología que se sigue en el estudio en que se enmarca la presente comunicación.

Objetivo

El objetivo de esta comunicación es avanzar en el conocimiento sobre el potencial didáctico de la audiodescripción en los museos como un instrumento educativo, accesible y sostenible.

Metodología

La metodología de este estudio se centra en el análisis teórico de la literatura sobre el ámbito de la audiodescripción museística y la propuesta de 5 características por las que la audiodescripción puede favorecer la educación sostenible en los museos. Por tanto, se reflexiona sobre de qué manera la audiodescripción puede contribuir a la difusión del conocimiento científico sostenible en los museos, como una herramienta educativa.

Resultados y discusión

A continuación, en base a la literatura científica de este ámbito, se exponen 5 elementos que hacen de la audiodescripción una herramienta didáctica indispensable en los museos para que su discurso sea accesible y sostenible.

1. **Accesibilidad**. La audiodescripción favorece la accesibilidad del discurso educativo. Se trata de un tipo de accesibilidad sensorial de los contenidos, pero también es accesibilidad cognitiva. De hecho, cuando se diseña una AD, se reestructura el mensaje del museo para que sea más fácil de comprender y percibir. Además, siempre se explican los términos y conceptos desconocidos para el receptor (Agencia Española de Normalización y Certificación, 2005).
2. **Versatilidad**. Como indica el título de esta comunicación, no todo son cuadros audiodescritos. Una de las características de la audiodescripción es que se puede integrar en diferentes tipos de museos. Es una herramienta muy versátil para que el discurso de un museo o una exposición en concreto llegue a un público más diverso (Navas, Vallejo, en prensa). A modo de ejemplo, el grupo TRACCE de la Universidad de Granada (HUM-770) ha trabajado con audiodescripción en museos como el Parque de las Ciencias de Granada (proyecto TACTO), el Museo CajaGranada (CITRA), o el Museo Arqueológico de Granada y el BioDomo (AL-MUSACTRA).
3. **Adaptabilidad**. La audiodescripción puede adaptarse a diferentes niveles de aprendizaje y preferencias previas. Para una visita autónoma, se pueden usar las audioguías, donde un locutor narra la AD. En ocasiones, se pueden crear varias pistas de AD, como en el proyecto AL-MUSACTRA (https://tracce.ugr.es/almusactra/). Por ejemplo, una audiodescripción más breve y otra más extensa, o una para un público adulto y otra para niños. Si lo que buscamos es una visita presencial, también se puede integrar. En estos casos, los visitantes tienen la posibilidad de interactuar con el guía y se genera una experiencia más personalizada (Soler Gallego, 2012). Esta adaptación a las necesidades y ritmos de aprendizaje resulta fundamental para una educación inclusiva (Naciones Unidas, 2022).
4. **Multisensorialidad**. Conocer la realidad a través de otros sentidos siempre ha suscitado la curiosidad de las personas de todas las edades. La audiodescripción puede permitir esto. Esta herramienta multimodal puede implementarse con diferentes actividades multisensoriales como exploraciones táctiles de maquetas, uso de música, efectos y paisajes sonoros, e incluso la exploración olfativa y gustativa de elementos relacionados con la obra de arte (Kellouai, 2023; Soler Gallego y Luque Colmenero, 2019; Eardley *et*

al., 2017). En este sentido, el aprendizaje multisensorial facilita una experiencia educativa inolvidable para toda la vida y para cualquier perfil de visitantes (Shams y Seitz, 2008).

5. **Concienciación**. Cuando vamos con niños o adolescentes a un museo, participar una visita guiada audiodescrita puede permitirles conocer otras realidades, aquellas de las personas con discapacidad visual. De este modo, la audiodescripción se convierte en el punto en común entre los visitantes con y sin discapacidad y facilita un ambiente de tolerancia y de concienciación sobre lo importante que es la accesibilidad en la sociedad (Navas Vallejo, en prensa). En definitiva, las soluciones de accesibilidad son útiles para todas las personas.

Conclusiones

Como conclusión, conviene recordar que es fundamental la colaboración entre los museos, los educadores, los profesionales de la traducción y las asociaciones de personas con discapacidad para lograr que estos entornos educativos sean cada vez más accesibles y sostenibles. La educación es un compromiso de todos.

Agradecimientos

Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i TED2021-129667B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/ 501100011033/ por la "Unión Europea NextGenerationEU/PRTR", así como de la concesión a Carlos Navas Vallejo de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario con referencia FPU22/01347 por parte del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

Referencias

1. Agencia Española de Normalización y Certificación (2005). Norma UNE 153020. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. AENOR.
2. Chung, N., Tyan, I., & Lee, S. J. (2019). Eco-Innovative Museums and Visitors' Perceptions of Corporate Social Responsibility. Sustainability, 11(20).
3. Eardley, A. F., Fryer, L., Hutchinson, R., Cock, M., Ride, P., & Neves, J. (2017). Enriched Audio Description: Working Towards an Inclusive Museum Experience. In S. Halder & L. C. Assaf (Eds.), Inclusion, Disability and Culture: An Ethnographic Perspective Traversing Abilities and Challenges (pp. 195-207). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55224-8_13.
4. Huete García, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. REVISTA ESPAÑOLA DE DISCAPACIDAD, 1(2).
5. International Council of Museums [ICOM] (2022). ICOM approves a new museum definition. ICOM Museum. https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/.
6. Kellouai, C. (2023). Accesibilidad museística y experiencias multisensoriales en el arte contemporáneo: El contexto marroquí y el Museo Muhammad VI [PhD Thesis University of Granada]. https://hdl.handle.net/10481/81906.
7. United Nations (2022). Sustainable Development Goals, retrieved on 13/05/2024 from https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/.
8. Navas-Vallejo, C. (en prensa). Nuevos enfoques en la traducción accesible mediante la audiodescripción museística sostenible. In G. de Sterck, F. Gómez Cáneba, & S. Roiss (Eds.), Accesibilidad desde un enfoque traductológico. Peter Lang.

9. Seibel, C., Carlucci, L., & Martínez Martínez, S. (2020). Multimodalidad y traducción intersemiótica accesible en entornos museísticos. Lingue e Linguaggi, 35(0), Article 0. https://doi.org/10.1285/i22390359v35p223.
10. Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. Trends in Cognitive Sciences, 12(11), 411-417. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006.
11. Soler Gallego, S. (2012). Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI. Ediciones Tragacanto.
12. Soler Gallego, S., & Luque Colmenero, M. O. (2019). Multisensorialidad en la Alhambra: Visitas para personas ciegas y con baja visión a la exposición temporal de arte Bab Al-Saria. In A. Pazos-López & A. Alonso (Eds.), Museo. Imagen. Sentidos (pp. 413-442). Eikón Imago, 14. https://digibug.ugr.es/handle/10481/59633.
13. Sutton, S., Wylie E., Economopoulos, B., O'Brien, C., Shapiro, S., & Xu, S. (2017). Museums and the Future of a Healthy World: 'Just, Verdant and Peaceful'. Curator: The Museum Journal 60(2), 151-174. doi:10.1111/cura.12200.

Violencia escolar, Sentido de pertenencia y Logro educativo: efectos sobre la Inclusión educativa

School violence, sense of belonging and educational achievement: effects on educational inclusion.

Blanca Julissa Ramírez Ruiz
Universidad de las Américas y el Caribe
Autor de correspondencia: Blanca Julissa Ramírez Ruiz, bramirez@unac.edu.mx

Palabras clave: Inclusión educativa, violencia escolar, sentido de pertenencia, logro educativo.

Resumen

La investigación denominada "Violencia escolar, Sentido de pertenencia y Logro educativo: efectos sobre la Inclusión educativa", tiene como objetivo describir la correlación e influencia que existe entre las variables Sentido de pertenencia, la Violencia escolar y el Logro educativo con la Inclusión educativa en el aula en alumnos de sexto grado de las escuelas México, de acuerdo con los datos estadísticos del cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019, a través de un Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA).

Fundamentación

La (UNESCO, 2016) define a la inclusión como un enfoque educativo que valora a la diversidad de manera positiva y beneficia el proceso de enseñanza aprendizaje al enriquecer la atención del alumno a través de diversas actividades que minimicen la exclusión, no sólo de las personas con discapacidad, si no de todas aquellas que por alguna condición específica son vulnerabilizadas, por tanto, es imprescindible detectar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que pudieran enfrentarse y los factores que propician la atención a la diversidad.

En ese tenor, el plan de acción referido en La Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, establece un cambio de paradigma en la educación, incorporando, desde la política educativa el término de educación inclusiva como respuesta al logro de una Educación para Todos (Naciones Unidas, 2018).

La concreción de estos lineamientos internacionales en el contexto mexicano se evidencia en el Artículo 3º Constitucional, en el que se expresa la obligatoriedad de la educación y que además debe ser inclusiva (entre otras características) considerando las diferencias personales, para generar medidas específicas o Ajustes Razonables para la eliminación de las BAP (DOF, 2019b).

Del Artículo antes citado, se desprende la Ley General de Educación (LGE), especificando el concepto de inclusión, en el que se hace referencia a que la Educación Inclusiva es la respuesta para valorar la diversidad del alumnado, respondiendo a ésta de manera adecuada para lograr aprendizajes, evitando la exclusión, por lo que es necesario detectar, anticipar y minimizar factores que pudieran ser una BAP al impedir el ingreso, la continuidad de su educación, participación y aprendizaje de todos y todas (DOF, 2019a).

Sin embargo, aunque existe legislación en respuesta a esta demanda global y nacional por una educación inclusiva y de atención a la diversidad, es preciso y emergente analizar los factores que

intervienen, específicamente, la Violencia escolar, el Sentido de pertenencia y el Logro educativo. Para este efecto, se utilizan los datos de la prueba a gran escala, ERCE 2019 que, al ser analizados, permiten tomar decisiones para mejorar la calidad educativa, pues mide factores relacionados con el sistema escolar de cada país y los avances en los objetivos de aprendizaje propuestos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018), creando espacios en los que se eliminen las brechas de la desigualdad.

Definiremos a la Violencia escolar como la acción intencionada (Pacheco-Salazar, 2018; Treviño Villarreal et al., 2023; Valle-Barbosa et al., 2019) de exclusión, agresión física (reflejada en empujones, golpes o patadas), y psicológica, (referida a amenazas, levantamiento de falsos y distribución de información privada) entre los actores educativos. El Sentido de partencia como el gusto de ser parte de la escuela y sentirse orgulloso de ésta. Y al logro educativo como la aproximación a los aprendizajes meta establecidos en el currículo, en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Objetivo

El objetivo de la investigación es determinar la relación que existe entre el Sentido de pertenencia, la Violencia escolar y el Logro educativo con la Inclusión educativa en el aula en alumnos de sexto grado de las escuelas México, de acuerdo con datos del ERCE 2019, a través de la herramienta estadística denominada MANOVA.

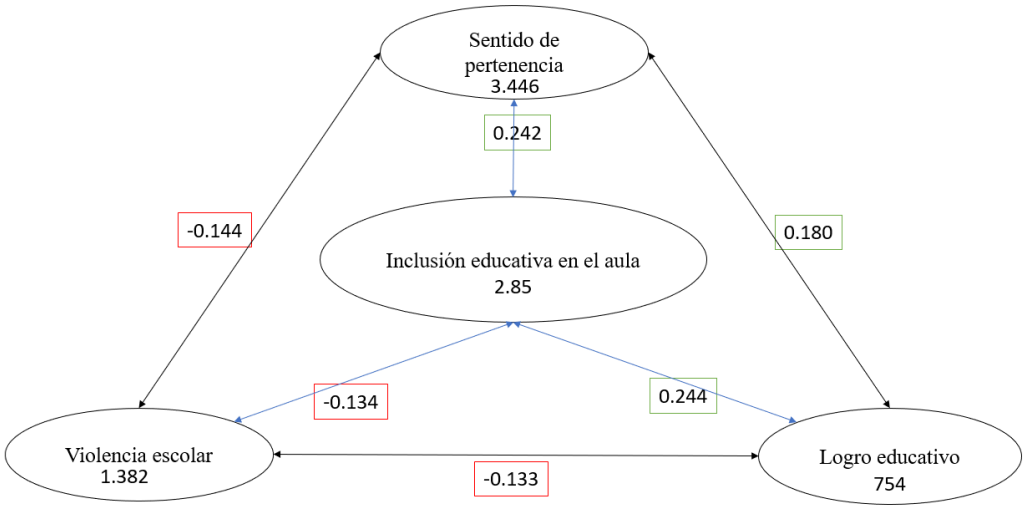
Metodología

La investigación realizada es correlacional y explicativa, “mide variables y su relación en términos estadísticos” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 109), para determinar la existencia o no de una relación entre los factores (Sentido de pertenencia, Logro educativo, Violencia escolar), asociados con la Inclusión educativa en el aula, más allá de la generalidad de las culturas, prácticas y políticas con las que se asocia (Booth & Ainscow, 2015). Es explicativa en tanto que, de manera indirecta, se favorece la explicación de las hipótesis realizadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 110) en torno a la relación que guardan los factores. También, al ser no experimental transeccional, pretende comprobar o falsear información de situaciones latentes, sin tener que influir directamente en ellas para modificar factores (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 174).

Los datos que se analizan se toman de la base de datos del ERCE 2019 que contiene información de 19 países, en particular se focaliza en lo correspondiente a los datos de sexto grado de educación primaria de México. Se realiza un proceso de análisis, tomando como referencia las seis fases del ciclo de vida del análisis de datos: Preguntar, Preparar, Procesar, Analizar, Compartir y Actuar, propuestas por Google (2022). Y como se ha dicho, se utiliza la herramienta estadística denominada MANOVA.

Resultados

Imagen 1. Diagrama correlacional de factores



En el diagrama 1 se observa: 1.- La correlación que existe entre los factores de análisis representados por los óvalos; 2.- La correlación que existe entre los factores y la Inclusión educación. Los rectángulos indican la relación existente entre los factores y las flechas indican la relación que se está analizando.

Del diagrama se nota que existe una correlación significativa de manera negativa entre Violencia escolar de - 0.144 y -0.133 con el Sentido de pertenencia y el Logro educativo, respectivamente. Lo que manifiesta que, cuando las alumnas y los alumnos sufren de Violencia escolar tienen un menor Sentido de pertenencia como Logro educativo y viceversa. También, se expone que, con un valor de 0.180, el Sentido de pertenencia se correlaciona de forma positiva y significativa con el Logro educativo. Lo que quiere decir que, las alumnas y los alumnos que se perciben parte de la institución educativa al advertir Sentido de pertenencia también obtienen un mayor Logro educativo y viceversa, por tanto, un educando que presenta avances en el Logro educativo, se siente parte de su escuela y orgulloso de pertenecer a ésta.

La Violencia escolar se relaciona directamente de manera negativa con el factor de Inclusión educativa, arrojando un valor de – 0.134, lo que revela que, un educando que sufre Violencia escolar no se siente incluido. El Sentido de pertenencia mantiene una relación positiva con la Inclusión educativa en el aula con un valor de 0.242. Dicho de otra manera, las y los estudiantes que se identifican con un alto Sentido de pertenencia también perciben una mayor Inclusión educativa en el aula. El Logro educativo se relaciona estadísticamente, de manera directa y positiva con la Inclusión educativa en el aula, con un valor de 0.244, por tanto, se puede afirmar que las alumnas y los alumnos que obtienen mejores resultados en el Logro educativo se sienten Incluidos en el aula.

Discusión

Es importante considerar el Sentido de pertenencia, la Violencia escolar y el Logro educativo, como factores asociados a la Inclusión educativa en el aula retomando y analizado los resultados de los instrumentos aplicados en el ERCE 2019 para el conocimiento del contexto. El Sentido de pertenencia es importante para aminorar la exclusión y evitar el abandono escolar (Fernández Menor & Parrilla Latas, 2021). La Violencia escolar por otra parte, puede ser considerada como una BAP que impide a los educandos lograr el aprendizaje (Domínguez Rodríguez et al., 2020) por eso es preciso detectarla y estudiarla, con el propósito de eliminarla para generar espacios

inclusivos, de respeto y no violencia. Finalmente, el Logro educativo se estudia como un fin de la inclusión educativa, asegurando la atención a la diversidad y el aprendizaje de cada uno de los educandos que asisten a las escuelas (SEP, 2022).

Conclusiones

En este trabajo se ha determinado la relación que existe entre el Sentido de pertenencia, la Violencia escolar y el Logro educativo con la Inclusión educativa, así como la relación entre cada una de ellas, a partir de los datos obtenido de alumnos de sexto grado de las escuelas México, localizados en la base de datos del ERCE 2019. Esta relación se obtiene a través de la herramienta estadística denominada MANOVA. Se encontró que el factor que tiene mayor relación con la Inclusión educativa es el Logro educativo (0.244), seguido de Sentido de pertenencia (0.242) y por último la violencia escolar (-0.134). Esto nos indica que es necesario enfocarse en la implementación de acciones (tanto a nivel escolar y social como de políticas educativas y públicas) que impacten en el logro educativo y en el sentido de pertenencia, y de este modo construir una educación más inclusiva. Además, es urgente reforzar acciones que minimicen la violencia en las escuelas, hacer que los educandos se sientan bienvenidos y crear estrategias de enseñanza diversificada que permitan a todos el acceso y alcance del currículo, destacando la importancia de cada centro educativo como gestor y responsable.

Referencias

1. Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)* (1ra ed.). Fundación Educación + Ecosocial.
2. DOF. (2019a). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
3. DOF. (2019b). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
4. Domínguez Rodríguez, V., Tellado González, F., & Deaño Deaño, M. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula abierta*, *49*(4), 373-384.
5. Fernández Menor, I., & Parrilla Latas, M. A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Prisma Social: revista de investigación social*, *33*, 183-201.
6. Google. (2022). *Certificado profesional de Google Data Analytics. Aspectos básicos: Datos, datos, en todas partes.* Coursera. https://www.coursera.org/professional-certificates/google-data-analytics
7. Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Ciudad de México). Mc Graw Hill Education. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612
8. Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. *Santiago*, *(LC/G.2681-P/Rev.3)*.
9. Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes.

Revista electrónica de investigación educativa, *20*(1), 112-121.
10. SEP. (2022). *Acuerdo Educativo Nacional—Implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.*
11. Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., Treviño Villarreal, D. C., & González Medina, M. A. (2023). Variables orientadas a la prevención de la violencia contra las mujeres en bachillerato. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *13*(26). https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1493
12. UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une aducación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos—UNESCO Biblioteca Digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
13. Valle-Barbosa, M. A., Torre, A. M. de la, Robles-Bañuelos, R., López, M. G. V., Flores-Villavicencio, M. E., & González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, *79*(2), Article 2. https://doi.org/10.35362/rie7923180

Midiendo la diferenciación en el aula: un marco para la investigación

Measuring differentiation in the classroom: a framework for research

David González Gándara
Universidad Internacional de la Rioja [1]

Autor de correspondencia: David González Gándara david.gonzalez.gandara@unir.net

La diferenciación en el aula, entendida en su sentido más amplio, como el enfoque que permite que el alumnado pueda hacer cosas diferentes en función de sus características personales se presenta, a todas luces, como la manera de asumir el reto de conseguir la inclusión en nuestras aulas, haciéndolas un lugar acogedor para la mayor cantida posible de diferentes tipos de personas. Diferentes propuestas, como la instrucción diferenciada (Maulana, 2023, Tomlinson, 2014), o el diseño universal para el aprendizaje (Gordon et. Al, 2016) han tratado de sistematizar propuestas concretas que faciliten al profesorado su puesta en práctica. Estas dos vías para llevar la inclusión a las aulas se solapan en muchos aspectos y aunque sus respectivas autoras se han afanado en establecer las diferencias, en la práctica son casi equivalentes (Griful-Freixenet, 2020). Para los propósitos de esta propuesta, las diferencias entre ellas no son relevantes. Por este motivo utilizaré el término genérico de *diferenciación en el aula*.

Aunque ya hace muchos años que se han planteado los principios teóricos de los diferentes enfoques de la diferenciación, las personas dedicadas a la investigación educativa no terminan por encontrar la manera de crear un cuerpo de evidencias suficientemente sólido que consiga un consenso completo en cuanto a la eficacia de este enfoque para garantizar que todo el alumnado consiga adquirir el aprendizaje programado en los currículos escolares, lo que ha propiciado algunas voces críticas, sobre todo en el caso del diseño universal para el aprendizaje (Tirado Ramos, 2023, Lohmann, 2018). Algunas de estas voces críticas simplemente aprovechan la oportunidad de la falta de consenso en un marco de investigación intentando desacreditar el enfoque por una supuesta falta de rigor. En otros casos se reconoce el valor de las propuestas y se apela a una mejora en la sistematización de los procesos de investigación.

En definitiva, se necesita avanzar hacia un marco de investigación robusto que permita construir un cuerpo de evidencias para sustentar unos modelos teóricos muy prometedores para conseguir aulas inclusivas.

Un marco para la observación de aula

Las mayores dificultades para llevar a cabo estudios de investigación sobre la diferenciación en el aula es la de establecer un criterio para decidir cuándo se está llevando a cabo la diferenciación y cuándo no y en qué grado. Para resolver este problema, en la literatura se encuentran algunos intentos para medir la diferenciación. Por ejemplo, el CPS (Classroom Practices Survey) (Archambault et al. 1993) propone una escala de seis grados para el profesorado, del tipo “anima a los estudiantes a hacer preguntas de alto nivel”. La escala DCOS (Differentiated Classroom Observation Scale) tratan de mejorar algunos problemas encontrados en la anterior (Gentry, 1999), aunque con el mismo enfoque general. Se han usado otratambién otras escalas de observación de aula, como la ICALT como base (Maulana et al., 2023). El problema de este tipo de instrumentos es que, aunque se han testado para garantizar su validez, dependen demasiado en consideraciones

de la persona que los rellena. Se incrementa su subjetividad cuando se ofrecen varios grados. Aunque sus autores aportan pruebas de validez y de confiabilidad, el paso de los años ha demostrado que los estudios basados en ellas no han conseguido una suficiente aceptación por parte de la comunidad.

También ha habido intentos de aumentar la aceptación de las medidas basándose en reforzar la justificación matemática (Williams, 2012). El problema aquí es que el aula presenta un sistema demasiado complejo para que pueda ser totalmente cuantificable. Este camino es una vía muerta.

Para superar estos problemas se presenta esta propuesta, empleada en la investigación del proyecto RIADIE, del grupo de investigación IN-DIV de la Universidad Internacional de La Rioja. Este proyecto está destinado a identificar y documentar buenas prácticas de inclusión en el aula. Con este objetivo, se ofrece tanto un método para registrar lo sucedido en la sesión de una manera más objetiva, de tal manera que refuerce la solidez de estudios de investigación ofreciendo una fuente de datos más para la triangulación de éstos. Se pretende así contribuir a mejorar la aceptación colectiva de los estudios publicados.

El sistema consiste en la representación gráfica de las actividades que realiza el alumnado en cada momento de la sesión. Se asigna una simbología a cada tipo de actividad, dependiendo de si esta es o no independiente de lo que esté haciendo el resto del alumnado o si necesita o no información de alguna actividad previa, o si las siguientes actividades dependen de la información que surja de esta. Se crea una nueva línea en caso de que un alumno o alumna, o un grupo de ellos siga un itinerario diferente de actividades.

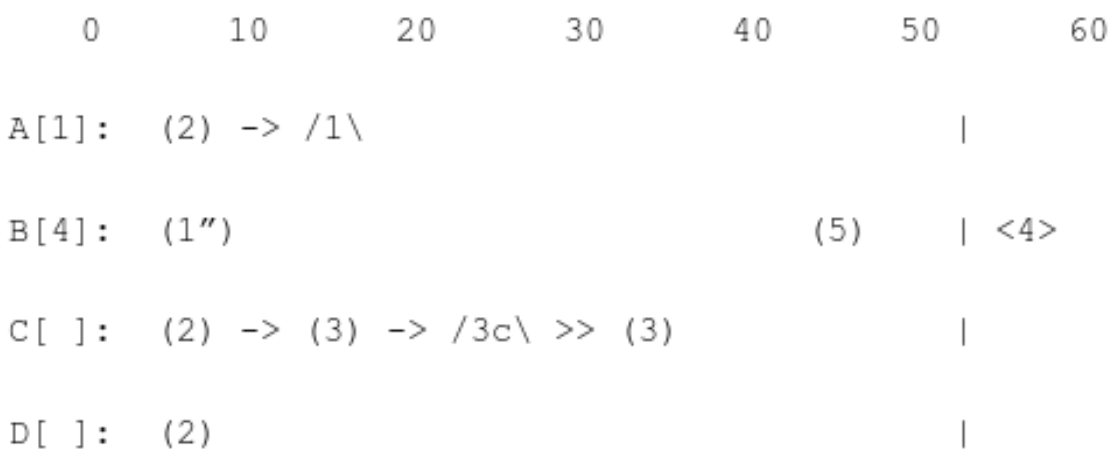


Figura 1: Narrativa visual didáctica del aula

La figura 1 es un ejemplo del resultado de esta representación gráfica, que podemos llamar *narrativa visual didáctica.* Se han utilizado números para distinguir las diferentes actividades, y letras mayúsculas para representar al alumnado. En los corchetes se podría indicar las barreras al aprendizaje y la participación a las que el alumnado es más vulnerable. Algunas actividades se han enmarcado con los signos “/ \”, representando que sólo puede formar parte de un itinerario; por ejemplo, porque se necesita la presencia de docente. Las actividades enmarcadas por “()” representan las que son compatibles con que el resto del alumnado realice otras actividades

diferentes, por ejemplo, trabajo individual en un proyecto. Las actividades marcadas con "< >" son las que se hacen con todo el alumnado al mismo tiempo: una proyección, una explicación… También se han utilizado los símbolos "- >" y "»". El primero indica que las actividades suponen una secuencia necesaria, por la razón que sea, mientras que el segundo indica que ha habido un feedback. El signo de "|" se utiliza para indicar que varios itinerarios convergen o se separan. Además de estos símbolos, los números que indican la actividad se han acompañado de letras minúsculas, superíndices, apóstrofes y comillas. Esto permite, si se desea, indicar que, aunque se vea en el mapa que diferente alumnado realiza la misma actividad, hay una diferencia en el nivel (multinivel), en el sistema de accesibilidad (lectura fácil, pictogramas, audio...)

Una vez completado el mapa con todos los itinerarios que se han producido se pueden obtener diferentes medidas relacionadas con la diferenciación de las actividades: el número de diferentes itinerarios observados, el número de actividades independientes, el número de minutos de la sesión en las que el alumnado haya realizado actividades diferentes, , la cantidad de diferentes niveles y opciones de accesibilidad ofrecidas, etc. Este sistema de observación es escalable, no es necesario utilizar toda la simbología propuesta. Y permite que las personas observadoras puedan incorporar nuevas capas de información, nuevos símbolos, etc.

Conclusión

La propuesta para un marco metodológico de observación ofrece la posibilidad de obtener variables muy valiosas para la triangulación de datos, que puede hacer mucho más robustos diseños de investigación cualitativos o mixtos en estudios de caso detallados. En este tipo de investigación las muestras son pequeñas, por los que esta triangulación se presenta especialmente importante. La literatura hasta el momento ha consistido en pocas fuentes diferentes de datos propiciando que el estado de la investigación no disfrute de suficiente aceptación, y que algunos autores consideren la investigación sobre diferenciación en el aula poco rigurosa.

Por otra parte, aporta un aspecto gráfico a las observaciones que las hacen mucho más manejables para el tratamiento de datos, a la par que proporciona un excelente medio para difundir tanto los resultados de observaciones como también propuestas didácticas, que habitualmente carecen de información clara que permitan a las personas destinatarias hacerse una idea clara de lo que se propone que sucederá en la clase, limitándose en muchos casos a describir en secuencia las actividades que se proponen para el alumnado.

Referencias

1. Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S., Hallmark, B. W., Emmons, C., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
2. Gentry, M. L. (1999). Promoting student achievement and exemplary classroom practice practices through cluster grouping: A research-based alternative to heterogeneous elementary classrooms. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented, University of Connecticut.
3. Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. (2016). Universal design for learning. Peabody: CAST professional Publishing.

4. Griful-Freixenet, Jú., Struyven, K., Vantieghem, W., Gheyssens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review, Educational Research Review.
5. Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Gauvreau, A. N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. Journal of Special Education Apprenticeship, 7(2), n2.
6. Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Moorer, P., Smale-Jacobse, A., & Feng, X. (2023). *Differentiated Instruction in Teaching from the International Perspective: Methodological and empirical insights* (p. 318). University of Groningen Press.
7. Tirado Ramos, M. Á. (2023). Decodificando el diseño universal para el aprendizaje:¿ qué evidencia empírica lo respalda?. Supervisión 21, 68(68).
8. Tomlinson, C. A. (2014). Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Ascd.
9. Williams, R., Swanlund, A., Miller, S., Konstantopoulos, S., & Van der Ploeg, A. (2012). Building Measures of Instructional Differentiation from Teacher Checklists. *Society for Research on Educational Effectiveness*.

Análisis de ChatGPT® como herramienta de inteligencia artificial para que el alumnado demuestre conocimientos y capacidad crítica

Analysis of ChatGPT® as artificial intelligence tool for students to demonstrate knowledge and critical thinking skills

Dionisio L. Lorenzo Villegas
Universidad Fernando Pessoa-Canarias

Autor de correspondencia: Dionisio L. Lorenzo Villegas (dionisiolorenzolv@gmail.com)

Fundamentación

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje se están diversificando en la universidad (Laurillard, 2013); y la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la Universidad es un hecho cuyo desarrollo exponencial exige que se considere su efecto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Efecto que puede contar con un aspecto positivo y útil en lo que respecta a los encargos docentes de trabajos bibliográficos individuales o grupales. En esta comunicación se presenta una actividad consistente en aprovechar textos de chatGPT para que el alumnado analice y demuestre conocimientos y capacidad crítica. El análisis referido en este trabajo fue llevado a cabo en la Universidad Fernando Pessoa-Canarias.

Esta actividad está circunscrita a un proyecto de mayor envergadura vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2,3,4 (Instituto Danés de Derechos Humanos, 2020) e incluye medidas de incorporación de la perspectiva de género (Red Española Aprendizaje-Servicio, 2019). Con respecto a su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cabe destacar que la Red Española de ApS ha publicado recientemente un proyecto compilatorio de las 100 experiencias educativas más destacadas y ha puesto en valor su alineación con los objetivos ODS (Batlle y Escoda, 2019, p.102).

Objetivo

La investigación que se presenta aquí fue concebida con los siguientes objetivos:

- Conocer la utilidad de chatGPT como herramienta para que el alumnado demuestre conocimientos y capacidad crítica.
- Conocer la opinión del alumnado sobre esta tarea en comparación con la tradicional de revisión bibliográfica narrativa.

Metodología

La actividad consiste en preparar una exposición grupal basada en el análisis crítico de un texto proporcionado por chatGPT en base a unas consignas indicadas por el profesorado.

La exposición debe consistir en mostrar los errores encontrados en el texto proporcionado por chatGPT y justificados con referencias bibliográficas de rigor científico.

La población de estudio está formada por el alumnado del grado en nutrición humana y dietética (de 18 a 46 años). La muestra consistió en 23 sujetos, siendo 17 mujeres y 6 hombres.

El análisis de los datos corresponde a un diseño preexperimental intragrupo con medida solamente post-tratamiento, cuyas medidas cuantitativas consistieron en el porcentaje de de errores identificados y rigurosamente justificados. El 100% de errores identificados por el docente en cada texto analizado.

El análisis cuantitativo incluye estadística descriptiva (media y desviación estándar).

Resultados

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- 23/23 estudiantes (100,00%) realizaron las pruebas e identificaron el 81,55% de los errores (desvest 16,97).
- 20/23 estudiantes (86,96%) vertieron opiniones en contra de esta tarea alternativa en comparación con la alternativa tradicional de una revisión bibliográfica narrativa.
- 21/23 estudiantes (91,30%) valoraron positivamente la realización del taller de búsqueda bibliográfica.

Discusión

Los resultados sugieren que chatGPT como fuente de textos para analizar es una herramienta beneficiosa y útil para demostrar conocimientos, capacidad crítica y rigor científico.

Los resultados de opinión sugieren poco interés del alumnado por esta actividad como alternativa a la revisión bibliográfica habitual del elemento de evaluación de trabajo grupal. De hecho, esta tarea alternativa exige una revisión bibliográfica para cada enunciado proporcionado por la IA. Cabría destacar que esta tarea se les hace menos aburrida, pero más ardua porque requiere más tiempo.

Con respecto al taller de búsqueda bibliográfica, la mayoría lo considera útil para esta y otras asignaturas. Además, les proporciona herramientas para la realización de búsquedas bibliográficas de rigor diferentes a las que, a día de hoy, pueden realizar las herramientas de IA.

Conclusiones

Con respecto a las conclusiones, cabe destacar las siguientes:

- ChatGPT resulta útil como herramienta proporcionadora de textos que el alumnado puede analizar para demostrar conocimientos específicos y capacidad crítica.
- En general, el alumnado prefiere realizar una revisión bibliográfica antes que analizar textos de IA, aunque valora positivamente el taller de argumentación científica.
- Las técnicas de divulgación como estrategia comunicativa habitual en profesionales de Educación Infantil y Educación Primaria resultan útiles y beneficiosas también en el entorno universitario de otras titulaciones.

Referencias bibliográficas

1. Batlle, R. y Escoda, E. (coords.) (2019). 100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. [100 Good Practices of Service-Learning. Compendium of Social Policy-Oriented Educational Experiences]. Madrid:

Editorial Santillana. Recuperado el 15/enero/2020, de https://aprendizajeservicio.net/2019/12/19/100-buenas-practicas-de-aprendizaje-servicio/

2. Instituto Danés de Derechos Humanos (2020). La guía de los derechos humanos a los ODS. [The Human Rights Guide to the Sustainable Development Goals]. Recuperado el 15/abril/2019, de https://sdg.humanrights.dk/es/goals-and-targets
3. Laurillard, D. (2013). Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies. London and NY: Routledge.
4. Red Española Aprendizaje-Servicio (2019). Decálogo ApS e Igualdad de Género. [Gender Equality and Service-Learning Decalogue] Recuperado el 15/abril/2019, de https://aprendizajeservicio.net/2019/04/15/decalogo-aps-e-igualdad-de-genero/

Impacto educativo de los conciertos didácticos del programa Toca la Banda en la provincia de Albacete

Educational impact of the didactic concerts of the Toca la Banda programme in the province of Albacete

Raquel Bravo Marín[1]; Narciso José López García[2]
Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha)[12]
Autor de correspondencia: Raquel Bravo Marín raquel.bravo@uclm.es

Introducción

La Banda Sinfónica Municipal de Albacete (BSMA), dependiente de la Concejalía de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Albacete, se ha consolidado como un elemento fundamental en la vida cultural y educativa de la ciudad. Fundada en 1859 y profesionalizada en 1991, la BSMA ofrece su música a los ciudadanos y ciudadanas de Albacete, estando presente en los momentos más importantes de la localidad.

Desde hace 25 años organiza, cada mes de febrero, un ciclo de conciertos didácticos, popularmente conocido como *Toca la Banda*, con el objetivo de acercar la música a los estudiantes de los diferentes niveles educativos (Primaria, Secundaria, Conservatorios y Educación Superior) de Albacete y su provincia, fomentando su interés por esta disciplina artística desde edades tempranas. Asimismo, el ciclo culmina con un concierto benéfico específico para las familias que ofrece la oportunidad de revivir la experiencia musical fortaleciendo los vínculos entre la música, la educación, la familia y la comunidad.

El concierto didáctico se puede definir como un evento dirigido a escolares, con una finalidad educativa y que responde a un programa y diseño de actividades interactivas a las que les precede un proceso de reflexión didáctica (Marín y Domínguez, 2015; Palacios, 2015).

Esta estrategia ha permitido que la música trascienda su valor artístico, convirtiéndose en una herramienta pedagógica y social de gran relevancia en la región y, a su vez, ha servido de inspiración y formación, contribuyendo a la culturización y al despertar de vocaciones artísticas.

El Ayuntamiento de Albacete promueve este proyecto desde hace 25 años con el propósito de garantizar la promoción, preservación, difusión y divulgación de la cultura y el arte a través de la música. En este sentido, cabe destacar que, a pesar de los desafíos sociales, económicos y políticos, el programa ha mantenido su continuidad desde el año 2000, incluido el periodo de pandemia de COVID-19 con un formato *online*.

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo fundamental conocer la repercusión social, cultural y educativo-musical del programa Toca la Banda, organizado por la Banda Sinfónica Municipal de Albacete para la sociedad albaceteña.

Entre los objetivos específicos, destacan los siguientes:

- Conocer la evolución de la asistencia de estudiantes a lo largo de este cuarto de siglo.
- Analizar la diversidad del repertorio a través del estudio de las programaciones configuradas por la BSMA.

- Destacar las colaboraciones de diferentes instituciones como el Conservatorio de Danza, el Teatro de Albacete, grupos de música y artistas locales y estudiantes de canto que han participado en las distintas ediciones.
- Codificar el uso de tecnologías en las diversas puestas en escena a lo largo de estos años.
-

Metodología

Para evaluar la importancia y la trascendencia de estos conciertos, se ha realizado una búsqueda, análisis y selección de documentos localizados en la Biblioteca y Archivo Municipales de la localidad, así como en los informes y actas de la propia BSMA. Además, a través del análisis de periódicos locales, tanto en formato físico como digital, se han recopilado y comparado numerosas noticias relacionadas con los eventos. Esta revisión ha proporcionado una amplia cantidad de datos que confirman el impacto positivo de los conciertos y su repercusión en la sociedad albaceteña. Entre los aspectos más destacados de esta investigación, resalta el compromiso constante de la BSMA y del Excmo. Ayuntamiento de Albacete, evidenciado en la inclusión del programa en los presupuestos municipales, con independencia de los cambios producidos en la configuración de las diferentes corporaciones y equipos de gobierno. Esto pone de relieve un interés sostenido en diseñar actividades que combinan un alto valor cultural con un claro enfoque educativo-musical.

Resultados

Durante la investigación se identificó un antecedente significativo: en 1980, la Banda Sinfónica Municipal llevó a cabo un concierto dirigido a aproximadamente 1.200 estudiantes de la provincia de Albacete. Este evento, documentado en la prensa de la época, puede considerarse el inicio de la vocación educativa que caracteriza actualmente a los conciertos didácticos de la BSMA. Desde entonces, la institución ha mantenido un firme compromiso con la formación musical de los jóvenes (Bravo y De Moya, 2017; Bravo, 2021).

Con respecto a los géneros y estilos musicales utilizados se han encontrado referencias a la música de cine, música de dibujos animados, presentación de obras de diferentes compositores y etapas de la historia de la música, canciones infantiles y populares, música pop-rock de la actualidad, marchas de procesión, himnos, pasodobles, etc.

En estos años, alrededor de 180.000 escolares de Albacete y sus pedanías han formado parte de esta iniciativa que ha recibido una valoración excepcional por parte de los centros educativos. Asimismo, se han localizado más de cien referencias en prensa escrita como digital, así como en otras redes sociales, radio y televisión.

Discusión y conclusiones

En el año 2024 se celebró su 25 aniversario, un hecho que evidencia su plena consolidación. A lo largo de su historia, los conciertos didácticos de la BSMA han trascendido la mera interpretación musical, convirtiéndose en una herramienta cultural y educativa fundamental para la ciudad de Albacete. Este esfuerzo constante ha consolidado su papel como elemento esencial en la promoción de valores artísticos y sociales.

Esto confirma que el concierto didáctico permite una nueva consideración hacia el hecho musical, lo que posibilita el trabajo de aspectos interpretativos, críticos y lúdicos que favorecen el desarrollo integral del niño a través de la música. En definitiva, es una actividad fundamental para potenciar la vida cultural de nuestros jóvenes a la vez que se les forma y se les ofrecen diferentes alternativas de entretenimiento.

Bibliografía

1. Bravo, R. (2021). *La vida musical albaceteña. La Banda Municipal de Música (1911-1975).* [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
2. Bravo, R. y De Moya, M.V. (2017). La Banda Sinfónica Municipal de Albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32*(1), 111-125.
3. Marín, M. A. y Domínguez, I. (2015): Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonía, Didáctica de la Música 64,* 29-38.
4. Palacios Jorge, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Revista Eufonía, 64,* 7-18.

Tecnología digital en Educación Física: barreras, motivaciones y razones para su uso

Digital technology in physical education: barriers, motivations, and reasons for its use

Pablo Saiz-González[1], Pablo Uría-Valle[1] y Jacob Sierra-Díaz[1]
[1]Universidad de Oviedo

Autor de correspondencia: Pablo Saiz-González (saizpablo@uniovi.es)

Fundamentación

La integración de las tecnologías digitales en la educación se ha consolidado como un eje clave en la educación del siglo XXI (European Commission, 2022). Estas herramientas no solo permiten personalizar el aprendizaje, sino que su uso también puede fomentar la adquisición de habilidades críticas en una sociedad cada vez más interconectada. Sin embargo, su implementación presenta retos, acentuándose en áreas tan específicas como la Educación Física, donde el carácter práctico y dinámico de la asignatura favorece la aparición de nuevas barreras para su puesta en práctica. A pesar de ello, las tecnologías pueden ofrecer, en determinadas ocasiones, posibilidades para agilizar determinadas tareas, enriquecer el aprendizaje o transferir conocimientos al contexto extraescolar.

Objetivo

Por todo ello, a continuación, presentamos los resultados de dos estudios realizados en el que los docentes de la asignatura manifestaron su opinión acerca de la tecnología durante sus clases. El primer estudio analiza la disposición y las barreras de los profesores de Educación Física hacia la incorporación de tecnologías digitales en sus clases (Saiz-González et al., 2024). El segundo estudio, actualmente en revisión, explora desde una perspectiva cualitativa las herramientas específicas utilizadas por aquellos docentes que manifestaron utilizar tecnología digital habitualmente durante sus clases, sus fines pedagógicos y las implicaciones para el aprendizaje.

Metodología

- **Estudio 1 (Saiz-González et al., 2024):** Se trata de un estudio que siguió una metodología descriptiva transversal basada en una encuesta en línea, completada por 265 profesores de Educación Física en España. El instrumento, basado en un cuestionario cuantitativo tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = nada, 5 = mucho) y en un cuestionario dicotómico, constaba de dos secciones: (1) *Estadísticas demográficas y de uso de la tecnología* (ej. edad, ratio promedio, etapa educativa en la que imparte clase, nivel percibido de competencia digital, etc.). (2) *Preguntas ad hoc*, con dos categorías: (I) interés en el uso de tecnología digital en educación física y en la transferencia del aprendizaje al contexto extracurricular y (II) razones para usar o no usar tecnología digital en educación física. Esta encuesta fue validada por expertos y sometido a una prueba piloto antes de su difusión.
- **Estudio 2 (Saiz-González et al., 2024, under review):** Se trata de un estudio cualitativo que utilizó un diseño transversal basado en análisis temático de las respuestas abiertas de 213 profesores de Educación Física en España. El instrumento constaba de dos secciones: (1) Estadísticas sociodemográficas y profesionales (ej. edad, etapa educativa en la que imparte clase, tipo de institución educativa, años de experiencia docente, etc.). (2)

Preguntas abiertas ad hoc centradas en tres categorías: (I) qué tecnologías digitales utilizan en sus clases de Educación Física, (II) por qué las utilizan y (III) para qué las utilizan. Las respuestas se analizaron mediante análisis temático con el software Atlas.ti, siguiendo un proceso iterativo y validado por expertos. La recopilación de datos se realizó a través de encuestas distribuidas por correo electrónico y redes sociales, utilizando una estrategia de muestreo en bola de nieve para maximizar la participación.

Resultados

- **Motivaciones y barreras (Saiz-González et al., 2024):** Los profesores de educación física expresaron que las razones principales de interés en el uso de tecnología digital estaban relacionadas con (a) el aprendizaje y evaluación, (b) la actividad física, (c) el apoyo a la enseñanza, (d) la comunicación con las familias y (e) el trabajo en equipo entre los estudiantes dentro y fuera del aula. Por el contrario, los participantes identificaron cinco barreras para su implementación: (a) no disponer de acceso suficiente a recursos tecnológicos, (b) no haber recibido la formación necesaria para utilizarla de manera efectiva, (c) falta de apoyo institucional, (d) falta de tiempo para introducirla de manera adecuada y (e) preocupación por la privacidad de los datos de los estudiantes.
- **Razones para su uso cotidiano y tipos (Saiz-González et al., under review)**: Las herramientas más utilizadas fueron las aplicaciones móviles, smartphones/tablets, altavoces, relojes inteligentes y cronómetros, que los participantes utilizaron mayoritariamente para mejorar su proceso de enseñanza (planificar las clases, evaluar y calificar, grabar vídeos, enviar tareas, etc.). Sin embargo, también manifestaron utilizar la tecnología digital con frecuencia para enseñar contenidos concretos, como recurso de trabajo para el alumnado y para promover la transferencia de los aprendizajes derivados de la asignatura al tiempo extraescolar.

Discusión

Ambos estudios destacan la necesidad de superar barreras estructurales y formativas para lograr una integración efectiva de la tecnología en Educación Física. Aunque la tecnología digital tiene el potencial agilizar/facilitar determinadas facetas del proceso de enseñanza, así como de enriquecer el aprendizaje, su implementación debe alinearse con los objetivos pedagógicos y las dinámicas específicas de la asignatura. Es decir, la tecnología no es una receta mágica que cure todos los problemas inherentes a la enseñanza, pero puede ser útil en determinadas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Conocer las motivaciones, barreras, razones para su uso cotidiano y tipo de tecnología utilizada habitualmente por los docentes de Educación Física permite profundizar en la realidad educativa, así como facilitar su uso por parte de aquellos docentes que se encuentren interesados. Esto, sin embargo, implica necesariamente invertir en formación docente, recursos adecuados y promover políticas educativas que respalden su uso (Jastrow et al., 2022; European Commission, 2022). Solo mediante un enfoque educativo que valore tanto el potencial como las limitaciones de la tecnología, será posible introducir en las aulas herramientas que sean realmente útiles para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

1. European Commission. (2022). *DigComp 2.2. The digital competence framework for citizens.* Publications Office of the European Union.
2. Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Digital technology in physical education: A systematic review of research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52*(4), 504–528.
3. Saiz-González, P., Sierra-Díaz, J., Iglesias, D., & Fernández-Rio, J. (2024). Exploring physical education teachers' willingness and barriers to integrating digital technology in their lessons. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13060-9
4. Saiz-González, P., Sierra-Díaz, J., Cecchini, J. A., & Fernández-Rio, J. (under review). Delving into the 'Why, What, and What For' of Digital Technology Use in Physical Education.
5. Sargent, J., & Calderón, A. (2022). Technology-Enhanced Learning Physical Education? A Critical Review of the Literature. *Journal of Teaching in Physical Education*, *41*(4), 689–709. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0136

Metodologías activas para un aprendizaje inmersivo de la historia de la lengua española

Active methodologies for immersive learning of the history of the Spanish language

Santiago Vicente Llavata
Universitat de València

Autor de correspondencia: Santiago Vicente Llavata (Santiago.Vicente@uv.es)

Fundamentación

La irrupción del mundo digital en nuestras aulas ya resulta una realidad asentada, aunque todavía no consolidada. Si bien no hace mucho todavía se echaba en falta una formación avanzada en competencia digital por parte del profesorado (Cortina-Pérez, Gargallo-Vigil, Jiménez-Jiménez y Trujillo-Torres, 2014), lo cierto es que, tras la pandemia de la covid en 2020, el desarrollo intensivo de las tecnologías emergentes en la sociedad en general y, en particular, en el ámbito de la educación, ha sido significativo.

Objetivo

La investigación-acción que se presenta ha perseguido introducir metodologías poco exploradas en el proceso de aprendizaje de la historia de la lengua española. En este sentido, el recurso a la dramatización se ha revelado como un revulsivo pedagógico a la hora de movilizar conocimientos y experiencias didácticas significativas dentro de este ámbito de conocimiento.

Más allá del objetivo didáctico fundamental de consolidar el aprendizaje de la pronunciación castellana medieval y clásica, el diseño del proyecto contempla otros objetivos complementarios. Así, el primero de ellos consistió en facilitar el conocimiento del alumnado en torno al patrimonio histórico-artístico y natural de la Universitat de València mediante la grabación de las secuencias dramatizadas en diferentes espacios emblemáticos. En segundo lugar, otro objetivo didáctico complementario persiguió que la propia experiencia de aprendizaje sirviese también como forma de autoconocimiento a través de la dinámica de la dramatización, así como a través de la interacción entre los estudiantes.

Metodología

Esta investigación-acción se articuló en cuatro fases: una primera fase (octubre de 2023 – enero de 2024), de carácter formativo, se concretó, por una parte, en la consolidación del aprendizaje referido a los contenidos curriculares del componente fónico de la lengua castellana medieval y clásica, con la atención puesta en su perspectiva didáctica, y por otra, en la formación básica sobre técnicas actorales, con el fin de encarar la dramatización con unas mínimas garantías. En este sentido, se organizó a principios del segundo cuatrimestre un seminario formativo a cargo de un profesor de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia (ESAD). La segunda fase (febrero – abril de 2024) se diseñó con el objetivo de que el alumnado, ya con las herramientas de trabajo disponibles, pudiesen ensayar la secuencia teatral elegida, tanto en su pronunciación como en su dramatización. La tercera fase (finales de abril- principios de mayo de 2024) supuso la puesta en escena con la grabación audiovisual de las secuencias por parte del Taller de Audiovisuales de la Universitat de València. Las grabaciones tuvieron lugar en los diferentes espacios emblemáticos de la Universitat, así como en el claustro del Centre del Carme de Cultura Contemporània (CCCC)

de Valencia. Finalmente, la cuarta fase (junio y julio de 2024) ha tenido como objetivo principal divulgar y difundir los resultados del proyecto desde diferentes ámbitos e iniciativas: desde la organización de una jornada propia para presentar los resultados, hasta la participación en el programa de Radio Calvià (Mallorca) "La importancia de educar", conducido por el profesor Antoni Ballester, y dedicado a temas de educación en forma de diálogos y entrevistas, con el fin de dar a conocer el proyecto de investigación e innovación educativa llevado a cabo.

La característica diferencial de esta acción docente reside en el concepto clave *inmersivo*. Se concibe este concepto desde su potencial para sumergir al estudiante en un entorno lúdico para un aprendizaje contextualizado y vivencial, provisto de sólidas bases teóricas basadas en la teoría del aprendizaje significativo (Ballester, 2018). Dicho componente inmersivo se ha articulado en torno a tres dimensiones: en primer lugar, la atención al propio patrimonio textual, con la selección de obras poco conocidas dentro del canon literario hispánico. En segundo lugar, la selección de espacios emblemáticos de la Universitat de València como entornos propicios para la inmersión del estudiante en una experiencia de aprendizaje enriquecedora. Se grabaron secuencias en una muralla islámica, en el Jardín Botánico, en la Biblioteca Histórica, en el Centre Cultural La Nau, en el Palau de Cerveró y en el Centre del Carme de Cultura Contemporània. En tercer lugar, se han activado dos elementos contextuales de gran valor: se ha utilizado indumentaria de época, cedida por el Teatro Principal de Valencia, así como música antigua de la productora AliaVox, tras el preceptivo permiso para reproducirla.

Resultados

El resultado es un conjunto de siete secuencias dramatizadas, interpretadas por el estudiantado, sobre diferentes obras dramáticas del patrimonio textual hispánico. Se trata de siete vídeos breves, elaborados por el Taller de Audiovisuales de la propia universidad, y acompañados de elementos contextuales coherentes con la naturaleza de cada secuencia dramatizada: texto literario, espacio emblemático, indumentaria y música antigua. Concebido como vídeo-síntesis, se dispone un octavo vídeo, que resume el conjunto de las secuencias, y que puede entenderse como el vídeo promocional, como producto de *marketing*. El resultado de las ocho secuencias puede verse aquí: https://www.youtube.com/playlist?list=PLiPJNI1xCP1t1u829DRntNNxb_aLaABnJ.

Los resultados de evaluación han sido muy positivos, y han redundado en una mejora del éxito académico del alumnado. Al final del proyecto se ha distribuido una encuesta entre el alumnado participante, en la que se disponen las preguntas siguientes: ¿cómo valoras tu aprendizaje durante el proyecto?, ¿cómo consideras que ha sido la organización del proyecto y sus actividades? y ¿cómo valorarías tu experiencia general como participante en el proyecto? En todas ellas, en una escala de 1 a 5, se ha puntuado con un 5. En la pregunta ¿Crees que tu participación y lo aprendido en el proyecto te ayudarán académica o profesionalmente?, todas las respuestas han sido también de 5, excepto en una, en que se ha marcado un 4.

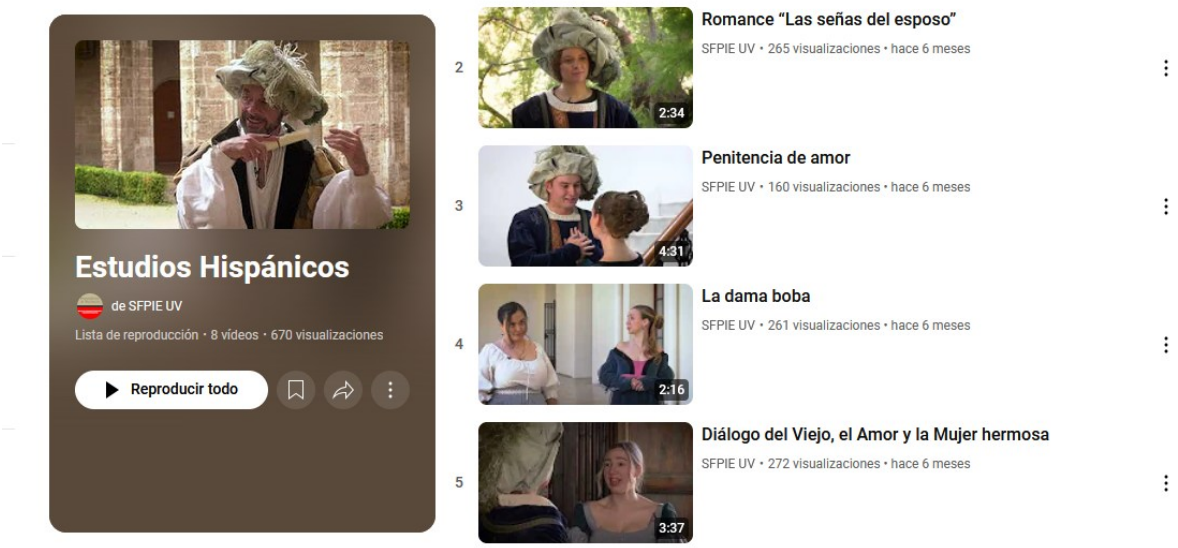


Imagen 1. Vista de las secuencias dramatizadas en el canal de Youtube de la UV

Discusión

Un antecedente de esta investigación-acción fue el proyecto de investigación *Historia de la pronunciación de la lengua castellana: de la Edad Media a nuestros días* (HISPROCAST), dirigido por Mª Teresa Echenique Elizondo desde el Departamento de Filología Española de la Universitat de València durante los años 2010-2012. Dicho proyecto presentó un objetivo fundamental: conocer con mayor profundidad cómo se pronunciaba la lengua castellana en las diferentes etapas históricas, con una incidencia especial en la etapa medieval (Echenique y Satorre, 2013).

A partir de los resultados obtenidos tras la investigación estrictamente científica, se trazó una estrategia de divulgación con la puesta en marcha de la página web https://hisprocast.webnode.es/, donde se recogen las diferentes grabaciones de las lecturas realizadas por el alumnado, que se apuntó de forma voluntaria para realizar dichas prácticas.

En esta ocasión, y tras aquel antecedente, se ha pretendido ofrecer una experiencia completa del proceso de aprendizaje con la puesta en marcha del componente inmersivo, con la contextualización de los elementos que conforman el ámbito de conocimiento de la historia de la lengua española. Si en aquella ocasión el número de estudiantes se situaba en torno a 10 estudiantes por curso, en esta participaron un total de 19 estudiantes: 15 de tercer curso y 4 de cuarto curso del Grado en Estudios Hispánicos: Lengua española y sus Literaturas.

Conclusiones

El proyecto ha cumplido con los objetivos marcados y se han completado con solvencia cada una de las fases diseñadas. Con ello se ha propiciado un aprendizaje profundo e inmersivo de la historia de la lengua española mediante el recurso didáctico de la dramatización.

Uno de los componentes más destacados ha sido, pues, el hecho de haber llegado a crear unos resultados de calidad contrastada mediante los cuales se ha ofrecido al estudiantado la oportunidad de consolidar un aprendizaje profundo sobre la fonología histórica de la lengua castellana medieval y clásica a través de una experiencia inmersiva y contextualizada. Así, la repercusión didáctica de esta investigación-acción ha comportado una mejora en los resultados académicos.

El impacto de esta acción docente reside en su vocación extrapolable a otros entornos profesionales como el de la enseñanza, de modo que pueda ser el estudiantado quien, ya como profesional acreditado, pueda ponerlo en práctica en otros niveles de enseñanza, como en Secundaria y en Bachillerato (Vicente Llavata, 2016), porque, tal como sugirió Lapesa (1996, p. 488), "hay que proporcionar el goce sabroso del manjar literario, no contentarnos con mostrar la lista del menú".

Referencias

1. Ballester, A. (2018). *Método Ballester. El aprendizaje significativo en la práctica*. Círculo Rojo.
2. Cortina-Pérez, Beatriz, Gallardo-Vigil, Miguel Ángel, Jiménez-Jiménez, María Ángeles y Trujillo-Torres, Juan Manuel. (2014). El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura y Educación*, *26*(2), 231-264.
3. Echenique Elizondo, M. T. y Satorre Grau, F. J. (2013). *Historia de la pronunciación de la lengua castellana*. Tirant Humanidades / Université de Neuchâtel.
4. Lapesa, R. (1996). Mi experiencia en la enseñanza del español y de la literatura. En R. Lapesa (Ed.), *El español moderno y contemporáneo* (pp. 483-492). Crítica.
5. Vicente Llavata, S. (2016). La didáctica de la pronunciación del español medieval como cauce para el desarrollo de la competencia literaria en la etapa de Bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 307-321.

Aprendizaje innovador en psicopatología: uso de pacientes virtuales creados con ChatGPT para el diagnóstico en casos clínicos

Innovative learning in psychopathology: Use of virtual patients created with ChatGPT for diagnosis in clinical cases

Alexandra Morales[1]; Damián Hervás-Begines[1]; Iván Fernández-Martínez[1]; María T. Gonzálvez Maestre[12]

[1]Centro de Investigación en Infancia y Adolescencia, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante, España
[2]Universidad Internacional de Valencia

Autor de correspondencia: Alexandra Morales alexandra.moraless@umh.es

Palabras clave: Pacientes virtuales; Inteligencia artificial; Psicopatología; Razonamiento clínico; Educación médica

Fundamentación

Psicopatología es una de las primeras asignaturas clínicas que cursan los futuros psicólogos. La actualización de los métodos pedagógicos es fundamental para adaptarse a las demandas de la sociedad y a los avances tecnológicos. En este contexto, las tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) permiten transformar la educación mediante la creación de pacientes virtuales capaces de simular interacciones clínicas complejas y realistas. Estas herramientas ofrecen a los estudiantes un entorno seguro y controlado en el que pueden perfeccionar sus habilidades diagnósticas y de razonamiento clínico mediante la práctica constante y la retroalimentación inmediata (Courteille et al., 2008; Kleinheksel, 2014; Yadav et al., 2023).

Una reciente revisión sistemática evaluó la efectividad de los pacientes virtuales en la mejora de las competencias de razonamiento clínico en la educación médica (García-Torres et al., 2024). A partir de 10 estudios revisados, los autores concluyen que el uso de pacientes virtuales con procesamiento de lenguaje natural (PLN) mejora significativamente la precisión en la toma de decisiones clínicas y el razonamiento clínico, al fomentar interacciones más realistas con los simuladores. Además, observaron que la satisfacción de los estudiantes es mayor cuando las interacciones imitan con precisión los desafíos del entorno clínico real, gracias al uso de IA y simulaciones en las conversaciones. Esta revisión subraya el potencial de los pacientes virtuales para complementar la evaluación humana y acelerar procesos de revisión educativa sin comprometer la calidad de los resultados.

Herramientas avanzadas como ChatGPT permiten emular estos escenarios clínicos con un alto nivel de realismo y adaptarse a las respuestas de los estudiantes de manera dinámica. Estudios recientes sugieren que el uso de estas tecnologías promueve un aprendizaje experiencial, fomenta la autonomía y refuerza la confianza de los estudiantes en su capacidad para aplicar conocimientos teóricos en la práctica (p.ej., Isaza-Restrepo et al., 2018; Yadav et al., 2023). Aunque los pacientes virtuales han demostrado ser herramientas eficaces en el ámbito médico para mejorar el razonamiento clínico y la toma de decisiones, su aplicación en la formación en salud mental sigue

siendo escasa. Esta carencia limita la oportunidad de los estudiantes de interactuar con situaciones clínicas complejas de forma segura y controlada. Implementar esta experiencia docente permite evaluar el potencial de los pacientes virtuales basados en IA en la identificación de síntomas y el diagnóstico diferencial, favoreciendo un aprendizaje activo e innovador.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto del uso de pacientes virtuales generados mediante ChatGPT en el aprendizaje clínico de los estudiantes de Psicopatología, centrándose en su capacidad para identificar síntomas relevantes, realizar diagnósticos diferenciales y desarrollar un razonamiento clínico efectivo. Además, se evaluó el nivel de satisfacción y motivación de los estudiantes al interactuar con los pacientes virtuales, así como validar la aceptación de esta herramienta respecto a las metodologías tradicionales (p.ej. uso de casos por escrito). Este trabajo pretende aportar evidencia sobre el uso de la IA como recurso educativo en el ámbito de la psicopatología, contribuyendo al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que mejoren las competencias clínicas de los futuros profesionales de la salud mental.

Metodología

Participaron en esta experiencia docente los matriculados en la asignatura Psicopatología, asignatura de 2º Grado en Psicología de la Universidad Miguel Hernández (N = 148). Los estudiantes que asistieron a las sesiones prácticas tuvieron la oportunidad de interactuar con pacientes virtuales durante un semestre académico en el curso 2024-25. La asignatura consta de 6 sesiones prácticas en las que se abordan diferentes grupos de trastornos psicológicos (p.ej. trastornos de ansiedad, trastornos afectivos, trastornos de la personalidad y psicóticos, etc.). Ingenieros informáticos desarrollaron al menos 2 pacientes virtuales por cada sesión práctica. Se creó un formulario con actividades para los estudiantes que incluía en todos los casos la identificación del diagnóstico más probable. Al inicio de cada sesión, la profesora realizaba un repaso de los principales diagnósticos relacionados con el contenido de las prácticas y presentaba a los pacientes virtuales de la sesión. Cada estudiante accedía al paciente virtual desde su propio dispositivo electrónico, habitualmente un portátil o un iPad. Debían resolver las actividades planteadas para cada paciente virtual (p.ej. indica qué preguntas formularías para realizar diagnóstico diferencial entre trastorno por depresión mayor o trastorno bipolar tipo I) e indicar el diagnóstico más probable a partir de la información obtenida. Tras la resolución de los casos, se realizó una puesta en común para corregir las actividades y resolver dudas de los estudiantes por parte de la profesora. Esta es la primera experiencia piloto que se realiza con pacientes virtuales, por lo que se les pidió a los estudiantes que actuaran como expertos y que evaluarán la adecuación, pertinencia y satisfacción con su interacción con cada paciente virtual al finalizar la sesión. Tras la finalización de la asignatura, se administró una encuesta online a los participantes para evaluar: aprendizaje activo (evaluación de la mejora en la identificación de síntomas y diagnóstico diferencial, satisfacción y motivación (grado de satisfacción con el uso de la herramienta y motivación durante las actividades prácticas), uso de la herramienta (frecuencia y duración de las interacciones con el paciente virtual) y validación de la IA (opiniones sobre el potencial de los pacientes virtuales como alternativa a los métodos tradicionales). La encuesta incluyó preguntas de escala Likert (1-5), opciones múltiples y preguntas abiertas para profundizar en las percepciones y sugerencias de los estudiantes. La encuesta otorgaba hasta 0.25 puntos adicionales a quienes la completaban y aprobaban las evaluaciones finales con al menos un 5.

Resultados

Los resultados sugieren que los pacientes virtuales creados a través de ChatGPT son una herramienta que puede mejorar la precisión diagnóstica y el razonamiento clínico. Los estudiantes destacaron la utilidad del entorno simulado para practicar sin el estrés de interactuar con pacientes reales. La mayoría refirió que le había resultado motivadora la experiencia e informaron de un alto nivel de satisfacción. Los estudiantes accedieron a los pacientes virtuales al menos una vez en cada sesión práctica, utilizando sus dispositivos electrónicos personales. La duración de cada interacción varió según la complejidad del caso clínico presentado, siendo los casos de diagnóstico diferencial los más exigentes en términos de tiempo. La implementación de los pacientes virtuales fue positiva en general, algunos participantes manifestaron dificultades técnicas al inicio, especialmente relacionadas con la interfaz de usuario (poder tener el chat abierto y el formulario de actividades abiertos simultáneamente desde el iPad) y la necesidad de formación básica previa para optimizar su uso. Los docentes involucrados señalaron que el uso de pacientes virtuales permitió un seguimiento detallado del progreso de los estudiantes y promovió discusiones grupales más profundas sobre los casos clínicos. El diagnóstico diferencial realizado en cada caso se vio enriquecido por la experiencia de interacción de cada estudiante.

Discusión

La implementación de pacientes virtuales generados con ChatGPT en la formación en psicopatología representa un avance significativo al proporcionar simulaciones realistas y detalladas de escenarios clínicos. Este enfoque fomenta un aprendizaje experiencial en el que los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos de manera activa y recibir retroalimentación inmediata y específica. La capacidad de personalizar las interacciones de acuerdo con las necesidades individuales de cada estudiante refuerza la flexibilidad y adaptabilidad de esta tecnología. No obstante, la adopción de estos simuladores plantea algunos desafíos. Entre ellos, la necesidad de capacitar a los estudiantes en el uso de la herramienta para reducir la ansiedad tecnológica y garantizar un tiempo de interacción eficaz con el paciente virtual. También es fundamental validar y estandarizar los sistemas de evaluación automatizados para asegurar que las calificaciones sean precisas y justas. Estudios previos han mostrado que la incorporación de pacientes virtuales mejora no solo las habilidades de razonamiento clínico, sino también la empatía y la capacidad de los estudiantes para gestionar situaciones clínicas complejas (Isaza-Restrepo et al., 2018; García-Torres et al., 2024). Estas investigaciones coinciden en que la interacción en entornos digitales interactivos reduce el estrés de las primeras experiencias clínicas y promueve un aprendizaje autónomo y seguro.

Conclusiones

Los pacientes virtuales basados en IA, como los generados mediante ChatGPT, pueden ser una herramienta eficaz en la enseñanza de la psicopatología, al ofrecer un aprendizaje más dinámico y aplicado. Los resultados sugieren que esta tecnología tiene un amplio potencial de expansión hacia otras áreas de la formación en salud mental. Futuros estudios deben evaluar el impacto a largo plazo de su implementación y explorar cómo pueden integrarse de manera efectiva en diversos entornos educativos.

Referencias

1. Courteille, O., Bergin, R., Stockeld, D., Ponzer, S., & Fors, U. (2008). The use of a virtual patient case in an OSCE-based exam: A pilot study. *Medical Teacher, 30*(3), e66–e76. https://doi.org/10.1080/01421590801910216:contentReference[oaicite:0]{index=0}
2. García-Torres, D., Vicente Ripoll, M. A., Fernández Peris, C., & Mira Solves, J. J. (2024). Enhancing clinical reasoning with virtual patients: A hybrid systematic review combining human reviewers and ChatGPT. *Healthcare, 12*(22), 2241. https://doi.org/10.3390/healthcare12222241
3. Isaza-Restrepo, A., Gómez, M. T., Cifuentes, G., & Argüello, A. (2018). The virtual patient as a learning tool: A mixed quantitative qualitative study. *BMC Medical Education, 18*(1), 297. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1395-8
4. Kleinheksel, A. J. (2014). Transformative learning through virtual patient simulations: Predicting critical student reflections. *Clinical Simulation in Nursing, 10*(6), e301–e308. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2014.03.002
5. Yadav, V., Shrivastava, T., Naqvi, W. M., & Bhurane, A. (2023). A study to design a learning tool "virtual patient" for functional diagnosis and clinical reasoning of respiratory dysfunction in the undergraduate physiotherapy curriculum. *Cureus, 15*(3), e35867. https://doi.org/10.7759/cureus.35867

Eficacia de los programas de acoso escolar en el contexto educativo español. revisión sistemática

School bullying in the spanish educational context. Systematic review

Carmen M. ª Agudo Villarejo
Universidad de Jaén

Autor de correspondencia: Carmen M.ª Agudo Villarejo cagudo@ujaen.es

Fundamentación

El acoso escolar es una forma de maltrato entre iguales cuyo término en inglés es bullying (Olweus, 1998). Este tipo de daño hace referencia a agresiones reiteradas, producidas durante un determinado tiempo (mínimo 6 meses), llevadas a cabo hacia uno o un grupo de alumnos, en las que predomina un desequilibrio de poder de parte del agresor hacia la víctima (Smith, 2016). El acoso escolar es un problema mundial que va en aumento (Nieto-Sobrino et al., 2023), que queda reflejado en los distintos estudios realizados al respecto.

Las consecuencias del acoso escolar repercuten en toda la comunidad educativa, lo que lleva a considerar esta cuestión como un problema de salud pública (Karanikola et al., 2018).

La institución escolar es un elemento esencial en la educación de la sociedad, uno de cuyos principales propósitos es desarrollar en ella actitudes responsables que se ajusten a las normas sociales (Martín-Antón et al., 2020). Silva et al. (2017) apuntan que la promoción de escuelas seguras que mejoren el clima escolar, en las que participe la comunidad educativa al completo, formando parte de los programas de intervención enfocados a prevenir/erradicar el acoso escolar.

Aunque son muchos los programas de intervención que se han desarrollado para reducir el problema, en su mayoría son unos modelos estándar que se dirigen a la comunidad escolar sin hacer distinción entre los participantes del acoso escolar (Bradshaw, 2015), así como muchos van encaminados a etapas educativas superiores obviando que el fenómeno del acoso escolar también comienza en los primeros años de escolarización, concretamente en la etapa de Educación Infantil (EI) y se manifiesta mediante comportamientos agresivos (Bautista, 2020).

La evaluación de los distintos programas dirigidos a la prevención del acoso escolar, muestra resultados positivos en los niveles de victimización e intimidación (Gaffney et al., 2021). Por último, hay que señalar que se precisa investigar de manera más exhaustiva para averiguar los componentes específicos de los programas de prevención y erradicación de acoso escolar que funcionan mejor para reducir las conductas agresivas (Gaffney et al., 2021).

Objetivo

Realizar una revisión sistemática sobre la eficacia de programas de intervención llevados a cabo en centros educativos de España para prevenir y erradicar el acoso escolar.

Metodología

El método usado fue la revisión sistemática, siguiendo la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) redactada por Page et al. (2021).

La búsqueda se ha realizado durante los meses de junio a octubre de 2023 en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus (SJR). El tema principal de esta investigación es el análisis de las investigaciones realizadas sobre el acoso escolar en el contexto español en todas las etapas educativas.

Resultados

Se obtienen 16 artículos que componen la tabla de los resultados donde se reflejan un resumen significativo de la muestra seleccionada, haciendo mención al año de publicación y autores, objetivo de la investigación, participantes, instrumentos de evaluación y resultados.

Discusión

Los 16 estudios que componen la muestra se han realizado en España y son trabajos de investigación sobre programas de intervención para prevenir y erradicar el acoso escolar desarrollados en centros educativos, lo que revela que dicho problema va en aumento, coincidiendo con lo expuesto por Ferrer et al. (2019).

Todos los programas analizados trabajan la educación socio-emocional, como clave para disminuir los problemas relacionados con el acoso escolar.

El 60% de los programas analizaos van destinados a la prevención del acoso en todas sus formas: física, verbal, psicológica, social, sexual y ciberbullying (Hamodi & Jiménez, 2018). El 25% se centran en ciberbullying y el 25% está propuesto para trabajar el acoso en su forma social.

Del 100% de los trabajos analizados, solo el 10% se destinan a la etapa de educación infantil, el 30% a educación primaria, el 25 % a la educación secundaria quedando el 35% restante destinados a educación primaria y educación secundaria de manera conjunta.

Estos resultados apoyan las estadísticas realizadas en algunos estudios e informes (Martínez et al., 2019; Oñate & Piñuel, 2006) donde se observa que la educación primaria y la educación secundaria son las etapas en las que aparecen más casos de acoso escolar.

Tras la escasa obtención de programas destinados a la educación infantil (10% ya indicado), se comprueba que no se espera que surjan casos de este acoso en dichas edades, al contrario de los resultados revelados en algunos informes como es el caso del realizado por el MEFP (2022) que afirma que el reporte de casos de acoso escolar en menores de 7 años está en un 10.3%.

Todas las investigaciones analizadas en esta revisión coinciden en tomar como muestra participante del estudio al alumnado, centrándose en ellos sin dar importancia a la comunidad educativa para concienciar sobre este problema y lograr unos resultados positivos que perduren en el tiempo puntualizan Del Rey et al. (2012). Además, Martínez-Carrera et al. (2024) coinciden con la idea inicial de este estudio, en la importancia de diseñar y aplicar programas de intervención para erradicar y/o prevenir el acoso escolar.

Conclusiones

Está aceptado socialmente que el acoso escolar es un problema creciente que requiere estudios e intervenciones para reducirlo y erradicarlo, por lo que las investigaciones sobre programas de intervención han aumentado en España.

Las agresiones entre iguales, se dan en todas las etapas educativas teniendo una mayor prevalencia en EP y ES, por ello, se observa que el mayor porcentaje de programas de intervención de acoso escolar están destinados a niños de estas etapas.

Los programas de intervención para prevenir y erradicar el acoso escolar, son eficaces ya que los resultados de las 16 investigaciones seleccionadas son positivos tras su puesta en práctica en los centros escolares, concretamente, en el descenso de manifestaciones agresivas, de victimización y en la mejora del clima de aula.

Referencias

1. Bautista, B. (2020). Facing bullying from early childhood education. *Revista de Innovación Didáctica de Madrid, 64*, 70-84.
2. Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322-232. http://dx.doi.org/10.1037/a0039114
3. Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2012). The ConRed program, an evidence-based practice. *Comunicar, 39,* 129-138. https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03
4. Ferrer, R., Albaladejo, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(4), 2-13. https://doi.org/10.3390/ijerph16040580
5. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37-56. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002
6. Hamodi, C. & Jiménez, L. (2018). Prevention models of bullying: ¿What can be done in early childhood education? *Revista de investigación educativa de la Rediech, 9*(16), 29-50. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106
7. Karanikola, M., Zavrou, R., & Hatziioannou, A. (2018). School bullying victimization: A public health issue. *Hellenic Journal of Nursing, 57*(2), 138-146.
8. Martín-Antón, J. L., Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A., & Monsalvo, E. (2020). Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primay Education Students. *Frontiers in Psycohology, 11*, 1124-1134. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124
9. Martínez-Carrera, S., Sánchez-Martínez, C., Martínez-Carrera, I., & Díaz-Diéguez, M. A. (2024). Teachers' Perceptions and Position Regarding the Problem of Bullying and Its Socio-Educational Prevention. *Behavioral Sciences, 14*(3), 229. https://doi.org/10.3390/bs14030229
10. Martínez, I., Gómez, E., & Goig, R. (2019). Bullying in secondary education: prevalence and approach through a case study. *Comunitaria: Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales, 17*, 71-91. https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4
11. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Informe del curso 2021-2022. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español* (VI). Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26880/19/0
12. Nieto-Sobrino, M., Díaz, D., García-Mateos, M., Antón-Sancho, Á., & Vergara, D. (2023). Incidence of Bullying in Sparsely Populated Regions: An Exploratory Study in Ávila and Zamora (Spain). *Education Sciences,13*(2), 174. https://doi.org/10.3390/educsci13020174

13. Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
14. Oñate, A. & Piñuel, I. (2006). *Estudio CISNEROS X. Violencia y Acoso escolar en España*. https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisnerosxviolencia_acoso-2006120p.pdf.
15. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffman, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, .S. E., Chour, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & McGuinness, L.A. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016
16. Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences, and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(9), 519-532. https://doi.org/10.1111/spc3.12266
17. Silva Piñeiro, R. (2018). Los proyectos de caminata rumbo a la escuela para el conocimiento del entorno y favorecer actitudes y hábitos saludables desde educación infantil. Educación, 27(53), 177-202.

Estrategia lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el Grado

Octavo de la Institución Educativa Los Gómez del municipio de Itagüí, Colombia

Samuel Pastrana Ruiz

Autor de correspondencia: Samuel Pastrana Ruiz spastranar@libertadores.edu.co

Palabras clave: estrategias educativas, ambiente educacional, convivencia, disciplina escolar.

Fundamentación

Según Cadenas, (2016), la buena convivencia significa educación, liderazgo y creación de valores y su fortalecimiento, ya que enfatiza el crecimiento general, la autodisciplina, el autocontrol y al mismo tiempo impulsa la motivación.

La zona de estudio está ubicada en la vereda Los Gómez la cual tiene un contexto de pobreza en estratos 1 y 2 donde existe una presencia clara de consumos de sustancias psicoactivas, pandillas, focos de poblaciones venezolanas con bajos recursos y mujeres que laboran en la prostitución más fuera de la de vereda.

Se observó dificultades de convivencia en el grado octavo características como grupo de más de 40 estudiantes, altos ruidos, problemas de escucha, hiperactividad (mucho de pie), egoísmo, indiferencia y demás. Por medio de la implementación de la lúdica que se pudo estrechar las buenas relaciones y disminuir los problemas de convivencia escolar presentados en el aula.

Debido a esto se hizo necesario el diseño de una estrategia que mejoró la convivencia escolar, ya que se dificultaba el desarrollo de las metas sociales y educativas las cuales propiciaron desenlaces en el rendimiento académico y la salud mental de estudiantes y docentes.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar una estrategia lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado octavo de la I.E Los Gómez de Itagüí, Antioquia.

Objetivos específicos

- Identificar los factores que afectan la convivencia escolar en el grado octavo de la I.E. Los Gómez.
- Diseñar una estrategia lúdico-pedagógica que mejore la convivencia escolar en la I.E. Los Gómez.
- Aplicar la estrategia lúdico-pedagógica diseñada que favorezca la convivencia escolar de los estudiantes de grado octavo en la I.E. Los Gómez.

- Evaluar el impacto de la implementación de la estrategia lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar de los estudiantes de grado octavo de la I.E Los Gómez.

Metodología

El presente proyecto se basa en el diseño de investigación no experimental, puesto que se buscó desarrollar una estrategia lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grupo, lo cual implicó un enfoque descriptivo y aplicado, más que la realización de un experimento controlado. El primer objetivo se centró en identificar los factores que afectan la convivencia escolar en el grado octavo. A partir de este análisis, el segundo objetivo propuso el diseño de una estrategia lúdico-pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. El tercero, se enfocó en aplicar la estrategia lúdico-pedagógica para favorecer la convivencia escolar de los estudiantes En consecuencia, el último objetivo estuvo orientado a evaluar el impacto de la implementación de la estrategia lúdico-pedagógica; es decir, su incidencia positiva o negativa en la convivencia. Por lo tanto, el diseño de esta investigación es no experimental, ya que ninguno de los objetivos propuestos buscó intencionalmente controlar o manipular variables, o identificar una relación de causa y efecto, sino describir las características del fenómeno y, por tanto, efectuar una estrategia pedagógica.

El enfoque de investigación es cualitativo, el cual se basa en una lógica y proceso inductivo de explorar y describir, para luego generar perspectivas teóricas (Hernández et al., 2014). Por tanto, no sigue un proceso estrictamente definido como se suele desarrollar con la metodología cuantitativa, sino que, permite ajustar las técnicas y estrategias a medida que emergen los hallazgos durante la investigación; es decir, que, de cierto modo, el enfoque cualitativo es más flexible en la adaptación de las técnicas y preguntas. Sin embargo, prioriza en la profundidad del análisis subjetivo y comprensivo de la realidad que se estudia.

Por otra parte, el tipo de investigación es descriptivo, ya que este alcance busca especificar las características, perfiles, factores, etc., de grupos o comunidades determinadas como población objeto del estudio (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, en la presente investigación se buscó recopilar información precisa sobre la situación actual que afecta la convivencia escolar en el grado octavo, sin pretender establecer relaciones causales directas, sino más bien generar una comprensión profunda que permitió describir en detalle dichos factores. Como resultado de este análisis, se estableció una estrategia pedagógica orientada a favorecer la convivencia escolar en el grado octavo, aplicarla y luego evaluar su progreso.

Resultados y discusión

Los resultados del primer objetivo se analizaron en función de los temas principales de la entrevista para identificar los factores que afectan la convivencia escolar, que fue realizada a nueve estudiantes y tres docentes del grado octavo de la I.E Los Gómez.
Los estudiantes perciben el ambiente escolar como mayormente positivo, destacando la seguridad, comodidad y relaciones interpersonales como factores clave. Algunos asocian su bienestar con la convivencia grupal, mientras que otros lo vinculan con su desempeño personal. Sin embargo, existen diferencias en la percepción de seguridad, lo que sugiere la necesidad de reforzar medidas inclusivas y preventivas.

Diseño de estrategia lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar

A partir de la identificación y comprensión de los principales factores que afectan la convivencia escolar en el grado octavo de la I.E. Los Gómez, se propuso diseñar la siguiente estrategia lúdico-pedagógica, con la cual se buscó alcanzar algunos el segundo objetivo.

Tabla 1
Actividades para la convivencia

Número	Nombre de la Actividad
1	Círculo de identidades
2	Escucha y responde
3	Viviendo la experiencia de otros
4	Debate
5	Expreso y manejo mis emociones
6	El mural de la convivencia

Desarrollo de estrategia lúdico-pedagógica

Círculo de identidades

En la biblioteca, los estudiantes participaron en una dinámica de reconocimiento mutuo en la que cada uno mencionaba el nombre de un compañero y destacaba sus cualidades positivas. Se resaltaron valores como la empatía, el compañerismo y la solidaridad, no se permitía hablar de cosas negativas del compañero. Esta actividad generó un ambiente positivo de empatía, de amor y fortalecimiento de lazos de amistad.

Figura 1. *Actividad 1. Círculo de identidades*

Nota: Imagen tomada por el autor

Escucha y responde

En grupos, los estudiantes analizaron casos prácticos de conflictos escolares, como malentendidos entre compañeros o con docentes. A través del diálogo, propusieron estrategias de resolución para fomentar el respeto y la comprensión mutua. La actividad reforzó la escucha activa, favoreciendo que todos los alumnos establecieran silencio para tomar los apuntes del grupo que socializaba el conflicto.

Figura 2.

Actividad 2. Escucha y responde

Nota: Imagen tomada por el autor

Viviendo la experiencia de otros

Cada grupo dramatizó un problema de convivencia y luego propuso una solución creativa. Al finalizar, se abrió un espacio de reflexión donde los estudiantes compartieron sus emociones al interpretar sus roles y analizaron alternativas de acción. Esta actividad promovió la introspección, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades para la convivencia.

Figura 3.

Actividad 3. Viviendo la experiencia de otros

Nota: Imagen tomada por el autor

Debate

Los estudiantes participaron en un debate sobre temas conflictivos como la legalización de las drogas, la adopción en parejas del mismo sexo, el matrimonio igualitario, la eutanasia etc. Donde se fomentó un ambiente de respeto donde todas las opiniones fueron escuchadas promoviendo la tolerancia y el pensamiento crítico.

Figura 4.

Actividad 4. Debate

Nota: Imagen tomada por el autor

Expreso y manejo mis emociones

Usando figuras de soles y nubes para representar emociones positivas y negativas, los estudiantes plasmaron sus sentimientos y reflexionaron sobre sus deseos y necesidades. En un sol se escribía los lindos momentos y en la nube los momentos de tristeza que se habían vivido luego se pidió convertir los tristes en alegres y se invitó a la socialización de estos por algunos compañeros voluntariosos, promoviendo así la comunicación asertiva y el autocontrol.

Figura 5.

Actividad 5. expreso y manejo mis emociones

Nota: Imagen tomada por el autor

El mural de la convivencia

En grupos, los estudiantes elaboraron murales con frases y dibujos sobre la convivencia escolar. Se destacaron ideas sobre el respeto, la empatía y la solidaridad, con mensajes como: "En el colegio aprendemos a convivir, no solo a estudiar" y "Respetemos nuestras diferencias de pensamiento y opinión". Al final, se discutió el compromiso personal y todo el salón aporto para la elaboración de este.

Figura 6.

Actividad 6. El mural de la convivencia

Nota: Imagen tomada por el autor

Evaluación del impacto de la estrategia lúdico-pedagógica

La evaluación mediante entrevistas semiestructuradas reflejó una valoración positiva de las actividades, destacando su impacto en la mejora de la convivencia escolar. Los estudiantes consideraron las dinámicas innovadoras y útiles, sugiriendo que deberían mantenerse de forma periódica para fortalecer la cohesión grupal.

El **debate** fue especialmente significativo, ya que permitió a los participantes expresarse con mayor seguridad y comprender la diversidad de perspectivas, fomentando el respeto y la escucha activa.

Conclusiones

Las estrategias lúdico-pedagógicas enmarcan un enfoque que combinan el juego y el aprendizaje para promover la armonía, el respeto mutuo y la cooperación entre los estudiantes, creando un ambiente escolar positivo.

Se reconocieron mejoras en la comunicación y la confianza dentro del grupo, aunque también se señaló que el cambio es un proceso gradual. Se identificó la necesidad de eliminar actitudes negativas, como las burlas, y mantener reglas que favorezcan un ambiente respetuoso. En general, la estrategia fue efectiva, pero su impacto requiere continuidad y compromiso para generar cambios sostenibles.

Referencias

1. Cárdenas. J. (2016). Los talleres para la convivencia: propuesta para el aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada tarde del Colegio Entre Nubes sur oriental I.E.D. (tesis de Maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia
2. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° Ed.). México, D.F., México: Mc Graw Hill Interamericana. http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1

Entre héroes y princesas. Análisis de los estereotipos de género en las aulas de Educación Infantil. Un estudio de caso y una propuesta de intervención coeducativa.

Between heroes and princesses: Analysis of gender stereotypes in early childhood classrooms. A case study and a coeducational intervention proposal.

Sonia Gavilá Ferreira
UNED Denia y Maristas Denia (Alicante – España)
Sonia Gavilá Ferreira (soniagf@maristasmediterranea.com)

Palabras clave: Educación infantil, estereotipos – Coeducación**,** Pre-school, Stereotypes, Coeducation

Introducción

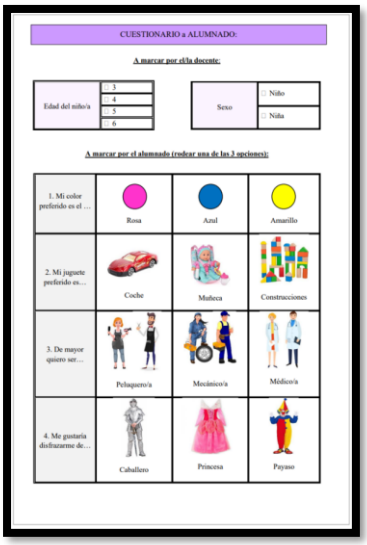
Los estereotipos de género continúan presentes en la educación infantil, influyendo en la construcción de la identidad y en la percepción de roles sociales desde edades tempranas. La escuela, como reflejo y constructora de valores sociales, desempeña un papel fundamental en la transmisión de estos estereotipos, por lo que la coeducación se presenta como una estrategia clave para fomentar la igualdad. Este estudio tiene como objetivo analizar la presencia de conductas estereotipadas de género en el segundo ciclo de Educación Infantil y proponer una intervención coeducativa para su deconstrucción.

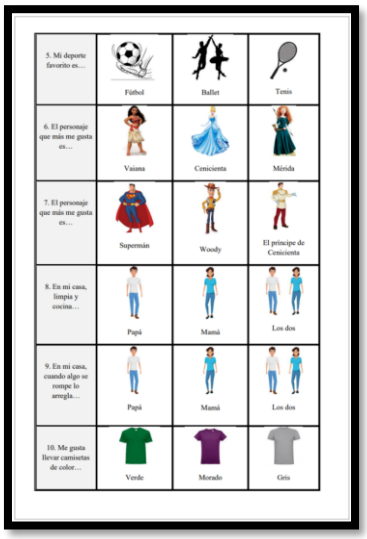
Objetivos

El estudio persigue los siguientes objetivos: (1) identificar estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil; (2) analizar la actitud de familias y docentes frente a esta problemática; (3) examinar la influencia del entorno escolar y familiar en la reproducción de estos estereotipos; y (4) diseñar una propuesta de intervención coeducativa centrada en la reconfiguración de los espacios de juego.

Metodología

Se empleó un diseño metodológico mixto en un estudio de caso desarrollado en un centro educativo. La muestra estuvo compuesta por 130 participantes: alumnado de 3 a 5 años, docentes y familias. Se utilizaron cuestionarios para el alumnado, entrevistas para el profesorado y grupos de discusión con las familias. Además, se aplicaron escalas de apreciación para observar situaciones de aprendizaje relacionadas con la elección de juguetes, juegos, colores y roles en la literatura infantil.





MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

	Alumnado								Profesorado		Familias		Total	
	3 años		4 años		5 años		6 años							
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Número de integrantes	18	21	27	15	17	6	6	4	5	1	10	0	82	47
	38		42		22		10		6		10		**130**	

Resultados y discusión

Los resultados revelaron la persistencia de estereotipos de género en la elección de juegos y juguetes, el reparto de tareas y la identificación con personajes de literatura infantil. Se observó que los niños son más reacios a elegir actividades tradicionalmente femeninas, mientras que las niñas muestran mayor flexibilidad. En cuanto a la percepción del profesorado y las familias, aunque reconocen avances en la igualdad de género, todavía se evidencian prácticas que refuerzan modelos tradicionales.

La literatura previa respalda estos hallazgos. Estudios como los de Henriques y Marchão (2016) o Rodríguez (2016) confirman que la socialización de género sigue vigente en el aula. Además, se reafirma la necesidad de formación docente en coeducación, como indican Subirats (2009) y Zacarés (2006).

Propuesta de intervención

Como respuesta a los resultados obtenidos, se diseñó una intervención centrada en la transformación de los patios escolares en espacios coeducativos. Se propuso la reorganización

del uso del espacio y la introducción de juegos que fomenten la inclusión y la participación equitativa. Además, se planteó una formación específica para el profesorado y actividades de sensibilización dirigidas a las familias.

Conclusiones

El estudio confirma la presencia de estereotipos de género en la Educación Infantil y la necesidad de implementar estrategias coeducativas. La intervención propuesta busca generar cambios en la percepción del género desde una edad temprana y fomentar una educación basada en la igualdad de oportunidades. La implicación de toda la comunidad educativa es clave para el éxito de estas iniciativas.

Referencias

1. Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación, 14*(20), 339-360.
2. Rodríguez, Y. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de educación infantil de la Región de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
3. Subirats, M. (2009). La escuela mixta, ¿garantía de coeducación? *Participación Educativa: La educación, factor de igualdad*. Zacarés, A. (2006). La igualdad de los procesos educativos. *Segundas jornadas de Igualdad de Género*.

Instrumentos de medición del clima laboral docente: una revisión sistemática bajo directrices prisma

Instruments for measuring teachers' work climate: a systematic review under prisma guidelines

Adriana Samaniego Benavidez [1]*, Verónica Paredes Tello[2*], Emilio Álvarez-Arregui [1*],
[1] [Universidad de Oviedo, Spain]
[2] [Universidad Católica de Cuenca, Ecuador]

*Autor de correspondencia: Adriana Samaniego Benavidez alvarezemilio@uniovi.es

Palabras clave: Clima laboral docente, calidad educativa, satisfacción docente, eficacia en el desempeño.

Introducción

El clima laboral en las instituciones educativas a nivel mundial es un factor clave que influye en el desempeño, satisfacción y eficacia docente, siendo determinante para el éxito de las organizaciones y el bienestar de los trabajadores. Según Robbins y Judge (2018), el clima laboral se define como el ambiente interno que perciben los empleados de una organización. En el ámbito educativo, Llorens et al. (2013) lo conceptualizan como el conjunto de percepciones que los docentes tienen sobre las condiciones en las que desarrollan su trabajo, incluyendo experiencias emocionales positivas, autonomía, propósito y relaciones saludables (Huppert, 2009; Álvarez-Arregui et al., 2023). Estas condiciones permiten a los docentes alcanzar metas profesionales y rendir al máximo, lo que a su vez incrementa su satisfacción laboral y personal (Chughtai, 2018).

Uno de los avances más significativos en este campo es el desarrollo de instrumentos para medir el clima laboral en contextos educativos. Aunque es un tema relativamente nuevo, su relevancia en el éxito académico de los estudiantes lo ha convertido en un área de estudio prioritario (García, González, & Rodríguez, 2017; Hernández, 2015; Quinteros-Durand et al., 2023). Mejorar el clima laboral en las instituciones educativas no solo impacta positivamente en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, sino también en la salud mental de los docentes (Carroll et al., 2021; Randall et al., 2021).

Este estudio se centra en la revisión sistemática de instrumentos para medir el clima laboral docente a nivel internacional, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA (Matthew et al., 2021). El objetivo es identificar y analizar los instrumentos más utilizados, así como los factores clave que influyen en la percepción del clima laboral docente.

Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es realizar una revisión sistemática de los instrumentos utilizados para medir el clima laboral docente en diferentes contextos educativos, identificando sus propiedades psicométricas y los factores clave que influyen en la percepción del clima laboral.

Método

Se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA (Matthew et al., 2021). La búsqueda de artículos se llevó a cabo en las bases de datos Scopus y Web of Science, utilizando las palabras clave "clima laboral docente", "instrumentos de medición" y

"evaluación". Se incluyeron artículos publicados entre enero de 2020 y enero de 2025, en inglés y español, y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios más relevantes.

Resultados

Se identificaron 41 artículos que cumplían con los criterios de inclusión. Los resultados mostraron que los instrumentos más utilizados para medir el clima laboral docente incluyen cuestionarios y escalas que evalúan dimensiones como el liderazgo, la satisfacción laboral, la autonomía y las relaciones interpersonales. Los hallazgos indican que un clima laboral positivo está asociado con un mayor compromiso docente, mejor rendimiento académico de los estudiantes y una mayor satisfacción laboral (Buonomo et al., 2020; Lourenço et al., 2024).

Discusión Y Conclusiones

La revisión sistemática permitió identificar que el liderazgo efectivo, la disponibilidad de recursos y un ambiente de trabajo colaborativo son factores clave para mejorar el clima laboral docente. Se concluye que es fundamental implementar estrategias que fomenten la participación docente en la toma de decisiones y que promuevan un entorno de respeto y colaboración. Futuras investigaciones deberían centrarse en validar estos instrumentos en diferentes contextos educativos y explorar el impacto de nuevas metodologías de liderazgo y gestión en el clima laboral docente.

Bibliografía

1. Álvarez-Arregui, J., García, R., & López, M. (2023). Emotional experiences and professional climate in secondary education: A qualitative analysis. *International Journal of Educational Research, 124*, 101-110.
2. Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2020). The role of collective efficacy and hedonic balance in teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103-109.
3. Carroll, T., & McKay, R. (2021). The impact of school climate on student achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 91*(2), 234-256.
4. Chughtai, A. A. (2018). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction among teachers: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(3), 649-670.
5. García, R., González, M., & Rodríguez, A. (2017). Instruments for measuring school climate: A systematic review. *Educational Psychology, 37*(2), 123-145.
6. Hernández, R. (2015). The importance of school climate in educational success: A review. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 765-779.
7. Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2), 137-164.
8. Llorens, S., & Salanova, M. (2013). The impact of a positive organizational climate on teacher effectiveness. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 1005-1017.
9. Lourenço, P., & Ferreira, M. (2024). Teacher job satisfaction and its relationship with school climate. *Journal of Educational Research, 117*(1), 45-57.
10. Matthew, M., et al. (2021). PRISMA: Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses. *BMJ, 372*, n71.

11. Randall, R., & Nielsen, M. (2021). The effect of workplace climate on teacher well-being: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 111*, 101-112.
12. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Organizational Behavior* (18th ed.). Pearson.

La enseñanza de una gramática reflexiva en las aulas de Secundaria y Bachillerato

Teaching reflexive grammar in Secondary and Baccalaureate classrooms

Antonio Miguel Alcázar Hernández
Universidad de La Laguna/IES Granadilla de Abona
Antonio Miguel Alcázar Hernández
aalcher@canariaseducacion.es

Fundamentación

La enseñanza de la gramática en Secundaria y Bachillerato había estado estigmatizada durante décadas por las leyes educativas, pues la sintaxis sólo se limitaba a etiquetar palabras, por lo que se limitaba a una enseñanza memorística y mecanicista. Muchos lingüistas, como Bosque (1991), Bosque y Gallego (2016), Izquierdo Zaragoza (2017), España y Gutiérrez Rodríguez (2018), Alcázar Hernández (2023a) han reivindicado la necesidad de cambiar el enfoque de esta enseñanza. Así, a partir de la publicación de la LOMLOE, esto ha cambiado. Así, en la materia de Lengua Castellana y Literatura en los cursos de ESO y Bachillerato se pasa de etiquetar a reflexionar. Este es el gran paso que enmarca la nueva ley, pero ¿saben o están preparados los/las docentes para preparar ejercicios de reflexión gramatical? Hudson y Walmsley (2005), Aars, Clayton y Wallis (2012), Izquierdo Zaragoza (2017), Bravo (2018), Alcázar Hernández (2023b) nos advierten de la escasa formación de los docentes, de que los docentes no enseñan gramática reflexiva y que no conocen herramientas para enseñar este tipo de gramática. Por ello, este trabajo pretende evidenciar el desarrollo de la competencia comunicativa a través de una encuesta a discentes que han realizado ejercicios de reflexión. Así, el docente enseñará una gramática pedagógica, implícita y reflexiva (Izquierdo Zaragoza, 2017; Alcázar Hernández, 2023) que mejorará la competencia comunicativa del alumnado. Asimismo, se explicarán los tipos de ejercicios que se pueden realizar con el alumnado de dichas etapas educativas potenciando la reflexión lingüística (Bosque, 2018a; Bosque y Gallego, 2018b), no el simple etiquetado tradicional, haciendo que el alumnado aprenda activamente a través de distinto tipo de actividades mediante las nuevas tecnologías.

Objetivos

- Mejorar la competencia comunicativa del alumnado.
- Evidenciar el desarrollo de dicha competencia a través de ejercicios de reflexión gramatical.
- Dotar de ejercicios y herramientas al profesorado y al alumnado para trabajar la reflexión gramatical.
- Incorporar las nuevas tecnologías al estudio de la gramática española, potenciando la competencia comunicativa del alumnado.

Metodología

En este trabajo se expondrán distintos tipos de actividades para fomentar la reflexión gramatical: análisis directo, secuencias agramaticales, análisis inverso, ejercicios de secuencias ambiguas, pares mínimos, ejercicios de elección de análisis y chistes (Bosque y Gallego, 2016; Alcázar Hernández, 2023) a través del empleo de las nuevas tecnologías. Tras esto, se propondrán una serie de actividades para cada uno de los tipos explicados anteriormente que sirvan de ejemplificación para docentes y discentes para poder implementarlas en el aula. Dichas actividades ya han sido puestas en práctica. Además, se evidenciarán los resultados de una encuesta de estudio exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, págs. 100-101) y de muestreo aleatorio (Arnáez Vadillo, 2022) realizada a estudiantes sobre la mejora o no de la competencia comunicativa al trabajar con este tipo de ejercicios.

Resultados

Al realizar la encuesta entre 100 discentes, destaca que el alumnado afirma que ha mejorado la competencia comunicativa al llevar a cabo ejercicios de reflexión gramatical. Además, el alumnado sostiene que son más difíciles los ejercicios de reflexión gramatical, pero son más interesantes y útiles.

Tras seguir el enfoque de la enseñanza de una gramática pedagógica, implícita y reflexiva (Izquierdo Zaragoza, 2017; Alcázar Hernández, 2023b), se observa cómo el alumnado es capaz de comprender la lengua en su contexto. Asimismo, se proponen unos ejercicios de reflexión gramatical para las enseñanzas de Secundaria y Bachillerato.

Discusión

Los resultados nos muestran de forma empírica la mejora de la competencia comunicativa a través de la reflexión gramatical. El estudio realizado únicamente nos muestra las apreciaciones de 100 estudiantes del instituto IES Granadilla de Abona. Sería conveniente extender la encuesta a todos los discentes de Tenerife, después a Canarias, y a España, en general. Esta labor es más compleja, debido a la falta de formación del profesorado (Bravo, 2018; Alcázar Hernández, 2023b). Dentro de un par de años, debido a la gran cantidad de cursos de actualización gramatical y de gramática reflexiva que se ofertan, podría extender dicho estudio y verificar o refutar los resultados obtenidos.

Conclusiones

Este estudio junto con las investigaciones de muchos lingüistas (Bosque, 1991; Bosque y Gallego, 2016; Izquierdo Zaragoza, 2017; España y Gutiérrez Rodríguez, 2018; Alcázar Hernández, 2023a) nos presentan la necesidad de que los docentes de la enseñanza media enseñen la gramática desde otra perspectiva, impartan la gramática de forma reflexiva, implícita y pedagógica. La LOMLOE también promueve este tipo de enseñanza a través de la competencia específica 9 (Decreto 30/2023, pág. 548).

El problema se encuentra en que los docentes no están bien formados. Esperemos que, con el auge de los cursos de actualización gramatical y de enseñanza reflexiva que se imparten en

muchas comunidades de España, este aspecto mejore. Por tanto, sería conveniente que las consejerías de educación de todas las comunidades y el ministerio de educación deliberaran sobre este ámbito y se plantearan que la mejora de la competencia comunicativa también radica en la reflexión gramatical, pues el alumnado mejora considerablemente la expresión escrita y oral a través de tipos de ejercicios reflexivos propuestos anteriormente. Así, el alumnado es capaz de comprender sus fallos y conocer el por qué de esos errores, gracias al enfoque reflexivo y no instrumental de la lengua, por lo que los discentes mejoran enormemente su competencia comunicativa.

Referencias

1. Alcázar Hernández, A. M. (2023a). La LOMLOE y la reflexión gramatical: ¿están preparados los docentes? en J.A. Martínez Domingo, D. Álvarez Férrandiz, J. J. Victoria Maldonado, B. Berral Ortiz (Eds.), *Tendencias educativas en el siglo XXI: perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa* (pp. 415.426). Dykinson.
2. Alcázar Hernández, A. M. (2023b). *La noción de constituyente y su rendimiento discursivo en la enseñanza media*. Editorial Académica Española.
3. Arnaéz Vadillo, J. (2022). *Muestras y diseños muestrales*. [Archivo en PDF].
4. Bravo Martín, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGrOC*, 1(1), 37-77. https://doi.org/10.5565/rev/regroc.18
5. Bosque Muñoz, I. (1991). Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática. *Actas de las I jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas*, 33-62. Instituto de Ciencias de la Educación.
6. Bosque Muñoz, I. y Gallego A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos clásico y modernos para la enseñanza de la Gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(02), 63-83. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
7. Bosque Muñoz, I. (2018a). Qué debemos cambiar de la enseñanza de la gramática. ReGrOC, 1(1), 12-36. https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12
8. Bosque Muñoz, I. y Gallego, A. (2018b). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. ReGrOC, 1(1), 141-201. https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20
9. Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. 23 de marzo de 2023. D.O. No. 58.
10. España, S. y Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1 (1), 1-10. https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19
11. Hernández, C.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2006). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill.
12. Hudson, R. y Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Linguistics*, 41, 593-622.
13. Izquierdo Zaragoza, S. (2017). *Análisis actitudinal hacia la Gramática. Revisión Crítica y Perspectivas de Futuro*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/56339/1/Tesis%20doctoral%20Silvia%20Izquierdo%20Zaragoza.pdf

El modelo One Health y la promoción de la salud en las escuelas: ¿qué relación tienen?

The One Health model and health promotion in schools: how are they related?

Oliver Ramos-Álvarez [1, 2, 3, 4]

[1] Departamento de Educación. Área de Educación Física y Deportiva. Universidad de Cantabria. Los Castros Avenue, 50, 39005 Santander, España
[2] Grupo de Economía de la Salud- Instituto de Investigación Sanitaria Valdecilla (IDIVAL), 39011 Santander, España
[3] Grupo de Investigación GESTAS, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid Medellín, Colombia
[4] Grupo de investigación de Tecnología aplicada a la Investigación en Ocupación, Igualdad y Salud (TALIONIS), Facultad de Ciencias de la Salud, Universidade da Coruña, Campus Universitario de Oza As Xubias, 15006 A Coruña, España

Autor de correspondencia: Oliver Ramos-Álvarez. oliver.ramos@unican.es

Actualmente, se puede realizar una relación entre la promoción de la salud en las escuelas y el modelo *One Health*. El tratamiento de salud como algo que va más allá de la ausencia de enfermedades promueve que los centros educativos aborden la promoción de la salud de manera integral y donde el alumnado ha dejado de ser el único agente objetivo de la promoción de la salud, siendo un aspecto que involucra a toda la comunidad educativa.
En esta comunicación se hará un repaso a los conceptos clave vinculados con la salud, el modelo *One Health* y los beneficios que tiene la promoción de la salud en los centros educativos.

Relación entre salud, educación y promoción de la salud

La interdependencia entre la salud, la educación y la promoción de la salud ha sido objeto de reflexión desde la antigüedad. Filósofos, como Sócrates y Platón, que abordaban esta relación a través de sus postulados para el desarrollo integral del individuo. Pensadores como John Locke reforzaron esta conexión con *Ensayo sobre el entendimiento humano* (Locke, 1690), argumentando que el conocimiento y la educación eran elementos esenciales para el bienestar y la autonomía.
Actualmente, instituciones internacionales subrayan la importancia de la educación en la promoción de la salud: la UNESCO, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF han desarrollado marcos y recomendaciones que refuerzan la necesidad de integrar estrategias educativas en las políticas de salud pública (OMS, 2021). Coinciden en que una educación de calidad no solo mejora los resultados académicos, sino que influye en la adopción de hábitos de vida saludables.
Corrientes pedagógicas, que defendieron la importancia de la educación en la salud. La corriente naturalista, con Jean-Jacques Rousseau, Carl Rogers o John Dewey, enfatiza el aprendizaje basado en la experiencia y el desarrollo integral del individuo. Rousseau, en *Emilio, o de la educación* (1762), abogaba por una educación en armonía con la naturaleza,

promoviendo el movimiento y la actividad física como elementos esenciales del desarrollo infantil. Dewey (1938) resaltaba la importancia del aprendizaje activo y su impacto en la formación de ciudadanos saludables y críticos. Todo ello, sin olvidar que la actual legislación educativa en España establece directrices para la integración de la promoción de la salud en el sistema educativo.

Concepto de Salud

La salud ha sido definida desde múltiples perspectivas a lo largo de la historia, aunque la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció un marco conceptual ampliamente aceptado en el preámbulo de su Constitución: «*estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*» (OMS, 1948). Esta definición entró en vigor el 7 de abril de 1948 tras la Conferencia Sanitaria Internacional de Nueva York en 1946, reconociendo la salud como un derecho fundamental del ser humano, sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social (OMS, 2023).

La capacidad de vivir en armonía en un mundo en constante cambio se considera indispensable para un desarrollo integral. Este enfoque está alineado con otros marcos internacionales que reconocen la relación intrínseca entre salud y educación: Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la resolución 217 A (III) el 10 de diciembre de 1948 en su Artículo 26 (Naciones Unidas, 1948).

O la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por todos los Estados miembros de la ONU, excepto Estados Unidos, refuerza esta visión a través del Artículo 24 (derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y acceso a servicios sanitarios) y del Artículo 28, abordando el derecho del niño a la educación y la importancia de garantizar condiciones de igualdad de oportunidades en su acceso (Naciones Unidas, 1989).

Concepto de "*One Health*"

One Health (en español, una sola salud) fue introducido a principios del siglo XXI como una aproximación integral para abordar la interconexión entre salud humana, animal y ambiental. Sin embargo, la noción subyacente a esta perspectiva ya era reconocida desde hace más de un siglo (World Health Organization [WHO], 2021). Sostiene que la salud de las personas, animales y ecosistemas está intrínsecamente vinculada, por lo que su gestión debe realizarse de manera conjunta y coordinada (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2022). Además, *One Health* juega un papel fundamental en la seguridad sanitaria mundial, contribuyendo al control de enfermedades zoonóticas, la resistencia antimicrobiana y la prevención de pandemias mediante un abordaje multidisciplinario que involucra a expertos en salud pública, veterinaria, ciencias ambientales y otras disciplinas (Food and Agriculture Organization [FAO], 2022). La OMS, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Mundial de Sanidad Animal (WOAH) han adoptado el enfoque *One Health* como una herramienta clave para enfrentar desafíos globales en salud.

Escuelas Promotoras de Salud

Relacionando todos los conceptos anteriores, es necesario tener en cuenta que la promoción de la salud en las escuelas se concibe como un conjunto de estrategias orientadas a mejorar

los procesos, conductas y hábitos que favorecen el bienestar de toda la comunidad educativa. Estas incluyen el diseño de políticas escolares saludables, crear entornos seguros, desarrollar habilidades para el autocuidado de la salud y la adquisición de competencias que permitan acciones efectivas en esta materia (Lawrence et al., 2010).
Para ello es imprescindible la colaboración entre profesionales de la salud y educación, tanto a nivel institucional como comunitario. A través de ello, las escuelas incluirán:

- Programas y políticas educativas que fomenten hábitos de vida saludables.
- Entornos escolares seguros y protectores.
- Capacitación de la comunidad educativa en competencias para la promoción de la salud.
- Una cultura de bienestar a nivel escolar, con la participación activa de toda la comunidad educativa.

Organismos como la OMS, la OPS y la UNESCO refuerzan la necesidad de transformar las escuelas en espacios que no solo impartan conocimientos, sino que también promuevan activamente la salud y el bienestar de las futuras generaciones (OPS, 2022).

Con todo ello, ¿qué nos dicen las evidencias científicas? (Vilaça et al., 2020; Young et al., 2013; Ross et al., 2020)
Relación escuela-salud

- A menor nivel educativo, peor salud y mayor mortalidad.
- Alumnado con mejores indicadores de salud: condiciones más favorables para el aprendizaje y asistencia regular a las escuelas.
- Alumnado con buenos vínculos con la escuela: menor probabilidad de comportamientos de riesgo y más probabilidades de resultados positivos de aprendizaje.
- La educación juega un papel importante en los resultados económicos y de salud a lo largo de la vida.

Efectos de la Promoción de la Salud en centros educativos

- Ayuda a alcanzar objetivos educativos, sociales y económicos y tener un impacto en la salud de toda la comunidad educativa.
- Sobre el profesorado y personal de apoyo: trabajo más eficaz, mayor satisfacción laboral y menor absentismo.
- La promoción activa de la salud del personal del centro constituye modelos positivos para el alumnado y el resto de la comunidad educativa.
- Promoción de la salud mental en las escuelas: puede reducir el abandono escolar y conductas violentas, construcción de sentimiento de comunidad y pertenencia a la escuela.

Sobre el aprendizaje

- Aumento de la alfabetización en salud del alumnado.
- Aumento de la capacidad de la escuela para abordar problemas de salud y bienestar del alumnado.
- Incremento de interacción entre escuela – familias – comunidad.
- Desarrollo de comunidades más saludables y una ciudadanía más participativa.
- Resultados en salud más equitativos.

— Reducción de desigualdades en los resultados educativos y éxito escolar.
— Colaboración multisectorial que apoye el bienestar, salud y educación de forma eficiente.

Referencias

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2022). *One Health*.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Food and Agriculture Organization (FAO). (2022). *One Health and food safety*.

Lawrence, R. S., Gootman, J. A., & Sim, L. J. (2010). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. National Academies Press.

Locke, J. (1690). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud.*

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). *El derecho a la salud*.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Directrices de la OMS sobre política sanitaria y apoyo al sistema para optimizar el programa de agentes de salud comunitarios*.

Ross, D.A., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., et al. (2020). Adolescent Well-Being: A Definition and Conceptual Framework. *Journal of Adolescent Health, 67*(4):472-6.

Rousseau, J. J. (1762). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial.

Vilaça, T., Darlington, E., Miranda, M.J., Martinis. O. y Masson, J. (2020). *Manual escolar 2.0 de SHE*.

World Health Organization (WHO), Food and Agriculture Organization (FAO) & World Organisation for Animal Health (WOAH). (2022). *One Health Joint Plan of Action (2022-2026).*

World Health Organization (WHO). (2021). *One Health*.

Young, I., St Leger, L., & Buijs, G. (2013). *School health promotion: evidence for effective action* [Internet]. Background paper SHE Factsheet 2. 2013.

Dependencia Tecnológica o Apoyo Innovador: la Inteligencia Artificial en el Desarrollo de Habilidades Autónomas en Programación

Technological Dependency or Innovative Support: Artificial Intelligence in the Development of Autonomous Programming Skills

Denis González Herrera
Universidad de Costa Rica [1]

Autor de correspondencia: Denis González Herrera, Costa Rica,
dennis.gonzalezherrera@ucr.ac.cr

Introducción

La enseñanza de los lenguajes de programación de computadoras se encuentra en un momento de transformación, impulsada por la creciente incorporación de tecnologías innovadoras como la inteligencia artificial generativa (IA). Estas herramientas, basadas en modelos avanzados de procesamiento de lenguaje natural, han demostrado su capacidad para proporcionar soporte personalizado e interactivo, enriqueciendo la experiencia educativa con retroalimentación inmediata y adaptada a las necesidades del estudiante (Chung Kwan Lo, 2023; Rasul et al., 2023).

En este sentido, la IA no solo ha facilitado la comprensión de conceptos complejos, como la programación orientada a objetos (POO), sino que también ha sido promovida como una aliada potencial para fomentar el aprendizaje autónomo y habilidades como la resolución de problemas complejos de programación (Farrokhnia et al., 2023; Lodzikowski et al., 2024). Sin embargo, a medida que estas tecnologías son ampliamente utilizadas, surgen interrogantes cruciales sobre su impacto en el desarrollo de habilidades básicas, como la autonomía de los estudiantes y su capacidad para resolver problemas de manera independiente.

1.1. Beneficios y desafíos de la IA en la educación

El potencial de la IA en el ámbito educativo se centra en su capacidad para personalizar el aprendizaje y mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Las tecnologías de IA permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, proporcionando tutores virtuales individuales (Jurenka et al., 2024). De manera similar, Rasul et al. (2023) han destacado que estas herramientas fomentan un entorno de aprendizaje activo al proporcionar una retroalimentación inmediata y precisa, lo que refuerza el entendimiento y la retención de conceptos clave. Estas capacidades han hecho que la IA sea percibida como una solución poderosa para superar los desafíos de la enseñanza tradicional en campos técnicos como la programación, donde la necesidad de personalización y retroalimentación continua es particularmente elevada (Farrokhnia et al., 2023).

A pesar de estos beneficios, la integración de la IA en la educación plantea desafíos. Uno de los principales puntos de debate radica en el equilibrio entre su potencial como herramienta de apoyo y el riesgo de dependencia tecnológica. Según Sullivan et al. (2023), si bien la IA puede optimizar el proceso de aprendizaje, también podría obstaculizar el desarrollo de

competencias autónomas al proporcionar soluciones rápidas que limitan la capacidad de los estudiantes de aprender a resolver problemas de manera critica e independiente. Este fenómeno se ve agravado por la falta de interacción emocional y social que estas tecnologías ofrecen, lo cual es crucial para el desarrollo de habilidades blandas y la autorregulación (Farrokhnia et al., 2023).

1.2. El rol del docente y la percepción estudiantil

En este contexto, el rol del docente adquiere una relevancia estratégica. Mientras que la IA puede proporcionar herramientas avanzadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente sigue siendo indispensable como mediador que asegura que estas tecnologías se adopten de manera ética y efectiva (Rodríguez et al., 2024). Según Crompton y Burke (2023), los docentes deben ser capacitados no solo en el uso técnico de estas herramientas, sino también en estrategias para equilibrar la innovación tecnológica con el desarrollo de competencias esenciales como la creatividad, la autorregulación y la resolución de problemas. Este equilibrio es crucial para evitar que la IA se convierta en un sustituto en lugar de un complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la misma línea, la percepción de los estudiantes hacia estas herramientas influye en gran medida en su efectividad. Estudios recientes han indicado que la percepción de utilidad y facilidad de uso de la IA afecta directamente su adopción y éxito en el ámbito educativo (Chung Kwan Lo, 2023). Mientras algunos estudiantes ven la IA como un apoyo innovador que les permite completar tareas escritas y exámenes potenciando su proceso de enseñanza-aprendizaje, otros la perciben como un factor que reduce su independencia al fomentar una confianza excesiva en los sistemas de IA (Sullivan et al., 2023). Esta dicotomía pone de manifiesto la necesidad de investigar cómo las tecnologías de IA afectan las habilidades, actitudes y comportamientos de los estudiantes en contextos educativos.

Además de las implicaciones individuales, la integración de la IA en la educación plantea desafíos éticos y pedagógicos. La falta de transparencia en los algoritmos de IA, así como los posibles sesgos inherentes a estos sistemas, representan barreras significativas para su adopción en entornos educativos de manera confiable (Sullivan et al., 2023). Por ejemplo, Farrokhnia et al. (2023) señalan que los sesgos en los modelos de IA pueden perpetuar desigualdades en el acceso al aprendizaje, afectando negativamente a estudiantes de diversos contextos socioculturales. Estos desafíos requieren un enfoque crítico para asegurar que la IA se integre de manera responsable, maximizando sus beneficios sin comprometer los valores pedagógicos fundamentales.

1.3. Definición del problema de investigación

El uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha demostrado ser una herramienta poderosa para personalizar el aprendizaje y mejorar la comprensión de conceptos complejos. Sin embargo, su creciente adopción en la enseñanza de la programación plantea interrogantes sobre su impacto en el desarrollo del aprendizaje autónomo y la resolución de problemas. A medida que los estudiantes recurren a herramientas de IA generativa para obtener asistencia en la codificación y depuración de programas, existe el riesgo de que la dependencia de estas tecnologías afecte su capacidad para abordar problemas de manera crítica e independiente.

En este contexto, la presente investigación busca responder la siguiente pregunta:

¿Cómo influye el uso de inteligencia artificial generativa en la enseñanza de la POO en el aprendizaje autónomo y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes?

Para abordar este problema, se plantea la siguiente hipótesis:

El uso de inteligencia artificial generativa en la enseñanza de la programación tiene un doble impacto: mientras que facilita la comprensión de conceptos y optimiza la retroalimentación, también puede fomentar una dependencia tecnológica que reduce el aprendizaje autónomo y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes.

1.4. Justificación del estudio

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender el impacto real de la IA en la formación de competencias clave en programación, particularmente en la autonomía del estudiante. Aunque se ha demostrado que la IA mejora la personalización del aprendizaje y la enseñanza de conceptos técnicos, su uso inadecuado podría generar dependencia y afectar el desarrollo de habilidades esenciales para la resolución de problemas.

Este estudio busca proporcionar evidencia empírica sobre cómo la IA influye en la percepción del aprendizaje, la confianza en el docente como fuente de retroalimentación y la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos de manera independiente. Los resultados permitirán formular recomendaciones pedagógicas sobre el uso equilibrado de la IA en entornos educativos, asegurando que funcione como un apoyo innovador en lugar de un sustituto de habilidades cognitivas esenciales.

1.5. Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción del estudiante sobre el uso de IA como potenciador o inhibidor del aprendizaje autónomo en la enseñanza de la programación. Se estudiará cómo las tecnologías de IA influyen en la comprensión de conceptos complejos de POO, la confianza en la retroalimentación del docente y la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos de manera independiente. Para ello, se analizarán factores contextuales como las estrategias pedagógicas basadas en un motor de juegos 2D y la actitud de los estudiantes hacia la IA, con el fin de ofrecer una visión integral de su impacto en la educación de la programación.

2. Metodología

2.1. Participantes y diseño del estudio

El estudio contó con 41 participantes de Ingeniería en Informática y Computación (85,4% hombres, 14,6% mujeres) con una tasa de retención del 68,3%. todos cursando el primer año de la carrera de Ingeniería en Informática y Computación. Este sesgo de género refleja una tendencia frecuente en carreras STEM. Las actividades duraron 4 meses con lecciones de 8 horas por semana, los participantes resolvieron problemas de POO utilizando un motor de juegos 2D programado en el lenguaje Java el cual fue creado para esta investigación. Los participantes no contaban con acceso al código fuente y en su lugar usaron el código

encapsulado en un archivo .JAR. Junto a herramientas de IA generativa (ChatGPT-4, Gemini, Copilot y BlackBox) para asistir en la resolución de problemas de POO.

Por su parte, el estudio adoptó un enfoque cuantitativo-descriptivo con elementos cualitativos, donde se realizó un análisis temático para identificar patrones emergentes y matices en las percepciones de los participantes. Los datos fueron procesados con el software MAXQDA 2022.3 de acuerdo con Rädiker y Kuckartz (2021). Para la obtención de los datos se empleó un cuestionario estructurado de elaboración propia (Anexo 1) para recopilar datos sobre percepciones, dependencias y preferencias. Las preguntas del cuestionario se agruparon en dos bloques temáticos:

- Bloque A: Dependencia y utilidad percibida de la inteligencia artificial al resolver problemas de POO utilizando el motor de juegos 2D desarrollado para este estudio.
- Bloque B: Preferencias de retroalimentación y aprendizaje en el contexto del apoyo ofrecido por la IA y el apoyo brindado por el docente para resolver problemas de POO utilizando el motor de juegos 2D desarrollado para la investigación.

En el bloque A, se utilizó una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo, 5 = Muy de acuerdo) para medir las percepciones y dependencias. En el bloque B, se emplearon preguntas de opción múltiple con categorías predefinidas que capturaban cualitativamente las preferencias de los estudiantes, como "Confío más en la IA", “Confío más en el docente” o "Prefiero una combinación de ambos". Este diseño permitió abordar las distintas dimensiones del impacto de las herramientas tecnológicas en la percepción del aprendizaje y el valor de la retroalimentación recibida por parte de la IA o por parte del docente.

2.2. Procedimientos de análisis

Para el procesamiento de los datos, se utilizaron las herramientas estadísticas de The jamovi project (2022) y R Core Team (2021), estableciendo un nivel de significancia de $p < 0.05$ para la toma de decisiones estadísticas. El análisis se estructuró en cuatro etapas principales:

- Análisis descriptivo

Se calcularon medidas de tendencia central y de dispersión para cada pregunta. Además, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de los datos, determinando si las respuestas seguían una distribución adecuada para el análisis paramétrico. Este análisis permitió identificar patrones generales en las percepciones de los estudiantes y evaluar la variabilidad de las respuestas, especialmente en temas relacionados con la dependencia de la IA y las preferencias de retroalimentación (Field, 2018).

- Agrupación temática

Se llevó a cabo una agrupación temática, en la que se identificaron tres categorías principales. Luego se calcularon los promedios de las respuestas en cada categoría para comprender las percepciones, la confianza y preferencias de los participantes:

  - Percepción de la IA: se analizaron las percepciones de la IA como herramienta de aprendizaje, con énfasis en su capacidad para promover la autonomía y su impacto en la independencia cognitiva de los estudiantes para lo que se agruparon las respuestas de las preguntas 1, 4, 5 y 6.

- Confianza en la enseñanza tradicional del docente: se exploraron la confianza de los participantes en la retroalimentación proporcionada por el docente como enseñanza tradicional para lo que se agruparon las respuestas de las preguntas 7, 8 y 9.
- Combinación entre IA y el docente: se exploraron las preferencias de los participantes entre la retroalimentación proporcionada por IA y la guía docente, en una combinación de ambas, considerando la confianza y efectividad percibidas (Luckin & Holmes, 2016; Holmes et al., 2023) para lo que se agruparon las respuestas de las preguntas 2 y 3.

- Análisis de correlación

Se examinaron correlaciones entre las respuestas de diferentes preguntas para identificar relaciones significativas. Por ejemplo, se evaluó la relación entre la facilidad de comprensión de conceptos complejos de POO y la preferencia por la retroalimentación de la IA. Este análisis proporcionó una visión integral de cómo las distintas variables del estudio interactúan entre sí, destacando su impacto combinado en la experiencia de aprendizaje (Cohen et al., 2018).

- Análisis de frecuencias

Las preguntas del bloque B, que exploraban las preferencias cualitativas, se analizaron utilizando frecuencias para identificar patrones específicos. Esto incluyó la confianza de los estudiantes en la IA frente al docente (Pregunta 7), la efectividad percibida en el aprendizaje (Pregunta 8) y la preferencia por un enfoque combinado de apoyo (Pregunta 9). Este análisis permitió extraer conclusiones claras sobre las tendencias predominantes en las percepciones de los participantes.

2.3. Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial para investigaciones con seres humanos. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes siguiendo las directrices de Hernández, Baptista y Fernández (2014), se obtuvo el consentimiento informado antes de iniciar el estudio. Los datos fueron tratados de manera codificada, sin identificar individualmente a los participantes, y los procedimientos fueron diseñados para minimizar cualquier riesgo asociado con la participación (Hernández, Baptista y Fernández, 2014; Bryman, 2016) además este tipo de acciones fomenta la confianza del público en la investigación Inguillay Gagñay et al. (2020).

3. Resultados

El análisis de los datos permite identificar tendencias en la percepción de los estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en el aprendizaje de lenguajes de programación de computadoras.

Tabla 2. Análisis sobre el impacto y la percepción de la IA

	N	Missing	Mean	Median	Mode	SD	Variance	Min	Max	Shapiro-Wilk W	Shapiro-Wilk p
P1	41	0	3.71	4	4.00	0.981	0.962	2	5	0.876	< .001
P2	41	0	4.63	5	5.00	0.536	0.288	3	5	0.646	< .001
P3	41	0	4.20	5	5.00	0.980	0.961	2	5	0.775	< .001
P4	41	0	3.37	3	4.00	1.090	1.188	1	5	0.910	0.003
P5	41	0	3.12	3	3.00	0.812	0.660	1	5	0.839	< .001
P6	41	0	3.05	3	3.00	1.071	1.148	1	5	0.911	0.004

Fuente: Elaboración propia (2025)

Uno de los hallazgos más relevantes es la preocupación moderada de los participantes respecto a la posible dependencia de la IA (Tabla 2). Los participantes consideran que su uso podría afectar el aprendizaje autónomo, aunque las respuestas presentan una variabilidad considerable. Esta dispersión sugiere diferencias sustanciales en las opiniones, lo que se ve reforzado por la prueba de normalidad, que indica que los datos no siguen una distribución normal.

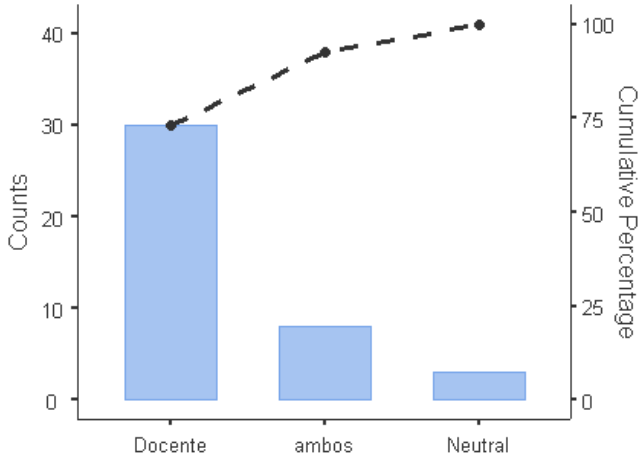
Por otro lado, existe un consenso claro en favor de un enfoque híbrido que combine la IA con métodos tradicionales de enseñanza. La homogeneidad en las respuestas refleja una percepción positiva sobre la complementariedad entre ambas estrategias pedagógicas, sugiriendo que la IA es vista como un recurso valioso cuando se integra de manera equilibrada junto con el docente en el proceso de aprendizaje.

Respecto al impacto de la IA en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, los datos (Tabla 2) no revelan una tendencia definida, lo que indica diferencias significativas en las percepciones de los encuestados. La prueba de normalidad confirma la ausencia de un consenso claro sobre su efectividad en este ámbito, lo que sugiere que su utilidad podría estar condicionada por factores como la calidad de la integración pedagógica y la naturaleza de las tareas abordadas.

En relación con la predisposición a utilizar IA en futuras actividades de programación, las respuestas reflejan una postura predominantemente neutral, lo que indica la ausencia de una preferencia clara por su implementación a largo plazo. Este resultado sugiere que, aunque algunos estudiantes reconocen sus beneficios, otros continúan favoreciendo metodologías tradicionales con el apoyo del docente o metodologías híbridas.

Por su parte, sobre las percepciones de los estudiantes respecto al uso de la IA frente a la intervención docente en el contexto de la enseñanza de POO se obtuvieron los siguientes hallazgos:

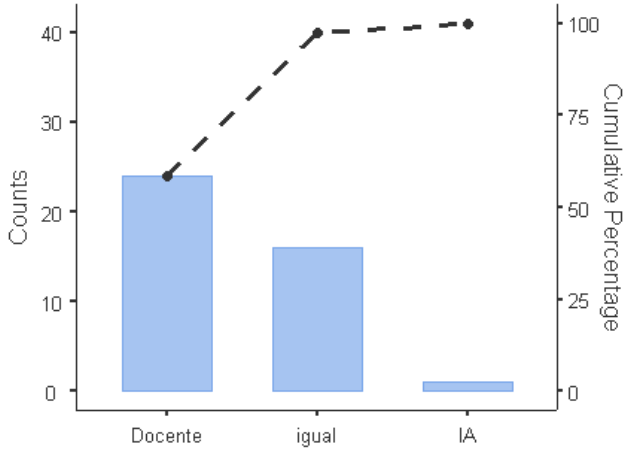
Figura 2. Precisión en la retroalimentación recibida



Fuente: Elaboración propia (2025)

La mayoría de los estudiantes manifestó tener más confianza en la retroalimentación proporcionada por el docente. En menor grado los participantes indicaron que consideraban que ambos, docente e IA, ofrecían la misma calidad de retroalimentación. No obstante, un grupo menor de estudiantes muestra una actitud neutral o ambigua respecto a la eficacia de la IA para proporcionar retroalimentación útil en la solución de tareas de POO relacionadas con el motor de Juegos 2D (*Figura 2*).

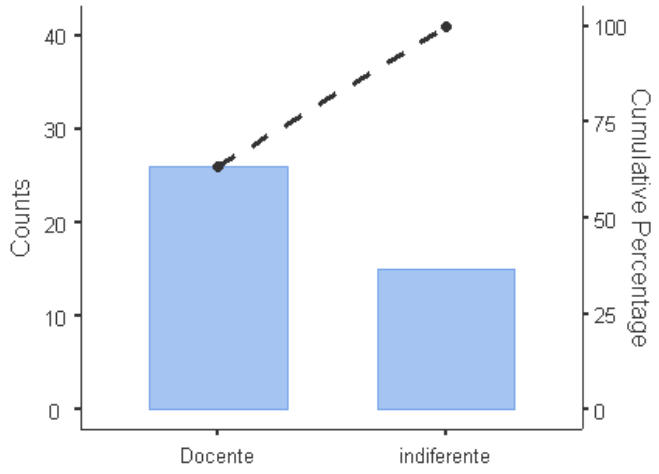
Figura 3. Efectividad de aprendizaje en las actividades de POO



Fuente: Elaboración propia (2025)

En cuanto a la percepción sobre la efectividad del aprendizaje en actividades de POO, la mayoría de los participantes consideró que aprendían de manera más efectiva con el docente. Seguido de los participantes que indicaron que tanto el docente como la IA eran igualmente efectivos. Y una minoría expresó una opinión a favor de la retroalimentación de la IA y su efectividad para el aprendizaje en actividades de POO relacionadas al motor de juegos2D ver *Figura 3*.

Figura 4. Preferencia sobre el apoyo recibido



Fuente: Elaboración propia (2025)

Sobre la preferencia de recibir apoyo y retroalimentación para solucionar las actividades de POO relacionadas al motor de juegos 2D, la mayoría de los estudiantes prefiere recibir apoyo directamente del docente, seguido de los participantes de que mostró indiferente entre recibir apoyo del docente o de las herramientas de IA. Además, ningún participante menciono preferir apoyo exclusivo y principal de las herramientas de IA para solucionar las actividades del Motor de Juegos2D ver *Figura 4*.

Tabla 3. Análisis correlacional sobre percepción y aprendizaje autonomo

	p1	p2	p3	p4	p5	p6
p1	—					
p2	-0.114	—				
p3	-0.173	0.567 ***	—			
p 4	-0.622 ***	-0.065	0.072	—		
p 5	-0.299	0.277	0.158	0.315 *	—	
p 6	-0.343 *	0.119	-0.033	0.327 *	0.338 *	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fuente: Elaboración propia (2025)

Los resultados del análisis correlacional ver Tabla 3, muestran que la respuesta a la pregunta 1, relacionada con la percepción de la IA como una posible limitante del aprendizaje autónomo, presenta una correlación negativa fuerte y significativa con la respuesta a la pregunta 4, que evalúa su impacto en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas en programación. Asimismo, se observa una correlación negativa moderada entre la respuesta a la pregunta 1 y la respuesta a la pregunta 6, que mide la utilidad de la IA en la orientación durante la resolución de la tarea.

Por otro lado, la respuesta a la pregunta 2, que indaga sobre la combinación de la IA con métodos de enseñanza tradicionales, muestra una correlación positiva fuerte y significativa con la respuesta a la pregunta 3, que sugiere el uso de la IA como apoyo complementario en lugar de herramienta principal.

Además, la respuesta a la pregunta 4 mantiene correlaciones positivas y significativas con las respuestas a las preguntas 5 y 6, relacionadas con la preferencia por el uso de IA en actividades futuras y su utilidad en la guía para la resolución de tareas. De manera similar, se observa una correlación positiva y significativa entre las respuestas a las preguntas 5 y 6.

Por su parte, el análisis temático concuerda con las tres tendencias principales identificadas sobre la percepción de los participantes en el uso de la inteligencia artificial (IA) para el aprendizaje de lenguajes de programación:

1. Percepción de la IA como herramienta principal: Se observa una postura neutral a ligeramente positiva respecto al uso de la IA en el aprendizaje, con un promedio de 3.32, lo que indica que, si bien es valorada, no se considera la opción más efectiva por sí sola.
2. Confianza en la enseñanza tradicional: Los participantes muestran una clara preferencia por el aprendizaje guiado por docentes, con un promedio de 4.27, lo que refleja una alta confianza en la instrucción tradicional frente a la IA.
3. Combinación de IA y enseñanza tradicional**:** La opción mejor valorada es la integración de la IA con la guía del docente, obteniendo un promedio de 4.41. Esto sugiere que los participantes perciben este enfoque como el más efectivo para el aprendizaje de lenguajes de programación.

En general, los resultados sugieren que la IA es vista como una herramienta complementaria valiosa, pero no como un sustituto del aprendizaje tradicional. Si bien los estudiantes reconocen su utilidad en ciertos aspectos, persisten preocupaciones sobre su impacto en la autonomía del aprendizaje y su efectividad en el desarrollo de habilidades de POO.

4. Discusión

Los resultados de este estudio sugieren que la IA generativa tiene un impacto significativo en la enseñanza de la POO, pero su efectividad depende de múltiples factores, incluyendo la percepción de los estudiantes, la intencionalidad pedagógica y el equilibrio entre el uso de IA y la enseñanza tradicional orientada por el docente.

Uno de los hallazgos más relevantes es la preocupación de los estudiantes respecto a la posible dependencia de la IA, lo que concuerda con los estudios de Sullivan et al. (2023) y Farrokhnia et al. (2023), quienes advierten que el uso excesivo de herramientas de IA puede obstaculizar el desarrollo de competencias autónomas y la resolución crítica de problemas. Sin embargo, otros estudios, como los de Crompton & Burke (2023) y Rasul et al. (2023), han destacado que la IA puede fomentar el aprendizaje activo al proporcionar retroalimentación inmediata y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. En este sentido, los resultados muestran que, si bien la IA es vista como una herramienta útil, los participantes siguen prefiriendo la retroalimentación docente como fuente principal de aprendizaje.

Además, la correlación negativa entre la percepción de la IA como herramienta principal y su impacto en el aprendizaje autónomo refuerza los hallazgos de Jurenka et al. (2024), quienes

señalaron que la IA es más efectiva cuando se usa como complemento en lugar de un sustituto del docente. Este resultado sugiere que la integración de la IA en la enseñanza de la programación debe considerar estrategias híbridas que equilibren la personalización del aprendizaje con el desarrollo de habilidades cognitivas.

Otro aspecto para considerar es la diferencia en la percepción de los estudiantes sobre la precisión y confiabilidad de la IA en comparación con la enseñanza tradicional guiada por el docente. En línea con lo reportado por Rodríguez et al. (2023), los datos indican que la mayoría de los estudiantes confían más en la precisión de la retroalimentación del docente, aunque una proporción significativa valora la combinación de IA y enseñanza tradicional. Este hallazgo resalta la importancia del rol docente como mediador en el uso de la IA, asegurando que los estudiantes la utilicen de manera crítica y reflexiva.

Los resultados también muestran una tendencia neutral en la disposición de los estudiantes a utilizar IA en futuras actividades de programación, lo que sugiere que su aceptación aún está en proceso. Esto concuerda con los hallazgos de Rasul et al. (2023), quienes indicaron que la percepción de la IA en la educación está influenciada por la familiaridad con la tecnología y la confianza en sus capacidades.

Finalmente, los resultados resaltan la importancia de diseñar estrategias de pedagógicas que equilibren el uso de IA con el aprendizaje activo, asegurando que la tecnología funcione como un facilitador orientado a fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de resolución de problemas, promoviendo un aprendizaje significativo y adaptable a las necesidades del entorno digital actual.

5. Conclusiones

El estudio revela que la IA en la enseñanza de la programación es percibida como una herramienta complementaria útil, pero no como un sustituto del aprendizaje tradicional. Si bien los estudiantes reconocen sus beneficios, persisten preocupaciones sobre su impacto en el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas.

Los hallazgos principales pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Equilibrio entre IA y enseñanza tradicional: la mayoría de los estudiantes prefiere un enfoque híbrido en el que la IA actúe como apoyo a la enseñanza docente, en lugar de depender exclusivamente de la tecnología.
- Confianza en la retroalimentación del docente: los participantes muestran una mayor confianza en la precisión de la retroalimentación proporcionada por el docente en comparación con la IA.
- Riesgo de dependencia tecnológica: existe preocupación por la posibilidad de que la IA genere dependencia, reduciendo la autonomía en la resolución de problemas de programación.
- Variabilidad en la percepción de la IA: no hay consenso sobre su efectividad en el aprendizaje de la programación, lo que sugiere que su impacto está condicionado por la estrategia pedagógica utilizada.

- Recomendaciones para futuras implementaciones: es necesario diseñar estrategias pedagógicas que maximicen los beneficios de la IA sin comprometer el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales, promoviendo un aprendizaje crítico y autónomo.

En conclusión, la IA puede ser una herramienta poderosa para la enseñanza de la programación, pero su uso debe ser cuidadosamente planificado para evitar efectos no deseados en la autonomía de los estudiantes. Se recomienda seguir explorando modelos híbridos de enseñanza que combinen el potencial de la IA con la guía experta del docente, garantizando así una experiencia de aprendizaje equilibrada y efectiva.

6. Limitaciones del estudio y líneas de investigación

Algunas limitaciones están relacionadas con el tamaño y la composición de la muestra, lo que limita la generalización de los resultados. Además, al tratarse de una investigación basada en percepciones, no se evaluaron métricas objetivas de rendimiento académico o habilidades adquiridas. Futuras investigaciones podrían explorar estos aspectos mediante estudios experimentales y longitudinales que analicen el impacto real del uso de la IA en la adquisición de habilidades en POO.

Se recomienda explorar más a fondo las percepciones de los estudiantes sobre la IA en diversos contextos educativos y cómo esta puede ser utilizada de manera efectiva para mejorar la enseñanza de habilidades complejas como la programación.

En conclusión, aunque la IA es vista como un recurso valioso en el aprendizaje de programación, su implementación debe ser cuidadosamente diseñada para evitar dependencia, fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y garantizar que su uso agregue valor al proceso educativo

7. Referencias

1. Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
2. Chung Kwan Lo. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences, 13*(4), 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410
3. Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2018). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
4. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 25. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
5. Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. E. J. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International, 60*(1), 25-38. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846
6. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

7. Hernández, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2014). Metodología de la investigación. México, D. F.: McGraw-Hill.
8. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
9. Inguillay Gagñay, L. K., Tercero Chicaiza, S. L., & López Aguirre, J. (2020). Ética en la investigación científica. *Revista Imaginario Social*, 3(1). https://doi.org/10.31876/is.v3i1.10
10. Jurenka, I., Kunesch, M., McKee, K. R., Gillick, D., Zhu, S., Wiltberger, S., Phal, S. M., Hermann, K., Kasenberg, D., Bhoopchand, A., & others. (2024). Towards responsible development of generative AI for education: An evaluation-driven approach. *arXiv preprint arXiv*:2407.12687. https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.12687
11. Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
12. Łodzikowski, K., Foltz, P. W., & Behrens, J. T. (2024). Generative AI and its educational implications. *In Trust and inclusion in AI-mediated education: Where human learning meets learning machines* (pp. 35–57). Springer. https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.08659
13. R. Core Team. (2021). R: *A language and environment for statistical computing (Version 4.1)* [Computer software]. https://cran.r-project.org
14. Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2021). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio y video*. Berlín, Alemania: MAXQDA PRESS.
15. Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D. R., Robin, M., Santini, F. de O., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A., & Heathcote, L. (2023*). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions*. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29
16. Rodríguez, A. N. S., Romero, M. E. M., Agreda, C. J. R., Saldarriaga, J. G. R., & Saldarriaga, M. A. R. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en las prácticas educativas: Percepciones y actitudes del profesorado. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 73.
17. Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching, 6*(1), 17-29. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17
18. The Jamovi Project. (2022). *Jamovi* (version 2.3) [Computer software]. https://www.jamovi.org

Anexos

Anexo 1. Cuestionario sobre la percepción y el impacto de la IA

Título del estudio: Impacto del uso de Inteligencia Artificial en el Aprendizaje de lenguajes de Programación mediante la resolución de problemas propios de un motor de juegos 2D

Instrucciones: Este cuestionario tiene como objetivo recopilar datos sobre la percepción de los estudiantes respecto al uso de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje de la programación al solucionar problemas relacionados al uso de un motor de juegos en 2D. Responda cada pregunta de acuerdo con su experiencia y percepción.

Las respuestas a las preguntas de la 1 a la 6 deben seleccionarse de acuerdo con la siguiente escala:

1 - Muy en desacuerdo, 2 - En desacuerdo, 3 – Neutro, 4 - De acuerdo, 5 - Muy de acuerdo

Datos demográficos:

- Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

Preguntas:

1. ¿Sientes que el uso de IA promueve una dependencia que podría reducir tu aprendizaje autónomo? Selección una de las opciones indicadas: 1 ( ), 2 ( ), 3 ( ), 4 ( ), 5 ( )
2. ¿Consideras que una mezcla de IA y aprendizaje tradicional (guiado por docentes y recursos didácticos) es más efectiva que depender solo de la IA? Selección una de las opciones indicadas: 1 ( ), 2 ( ), 3 ( ), 4 ( ), 5 ( )
3. ¿Consideras que la IA debería usarse como un apoyo en lugar de una herramienta principal en el aprendizaje de programación? Selección una de las opciones indicadas:

   1 ( ), 2 ( ), 3 ( ), 4 ( ), 5 ( )
4. ¿Consideras que el uso de IA te ayudó a desarrollar habilidades de resolución de problemas en programación? Selección una de las opciones indicadas: 1 ( ), 2 ( ), 3 ( ), 4 ( ), 5 ( )
5. ¿Preferirías realizar futuras actividades de programación utilizando una herramienta de IA? Selección una de las opciones indicadas: 1 ( ), 2 ( ), 3 ( ), 4 ( ), 5 ( )
6. ¿Consideras que la IA fue útil para guiarte en la resolución de la tarea? Selección una de las opciones indicadas: 1 ( ), 2 ( ), 3 ( ), 4 ( ), 5 ( )
7. ¿Con cuál sientes más confianza en la precisión de la información y la retroalimentación que recibes? Selección una de las opciones indicadas: Docente ( ), Ambos ( ), Neutral ( )
8. ¿Con cuál sientes que aprendes más efectivamente en actividades de programación? Selección una de las opciones indicadas: Docente ( ), Igual ( ), IA ( )
9. ¿Prefieres recibir apoyo principalmente de una herramienta de IA o directamente del docente? Selección una de las opciones indicadas: Docente ( ), Indiferente ( ), IA ( )

Gracias por su participación. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y utilizadas únicamente con fines de investigación.

El enfoque por competencias en la Educación Superior: Entre el discurso y el diseño curricular

The competency-based approach in Higher Education: Between discourse and curriculum design

Mónika Nelly Camargo Cuéllar
Universidad de Sevilla- España[1]
Mónika Nelly Camargo Cuéllar moncamcue1@alum.us.es

Palabras clave: Competencias, Diseño curricular, Educación Superior

Fundamentación

El presente estudio forma parte de la investigación que se ha desarrollado en el marco de la tesis doctoral por la egresada del Programa. Dicha investigación se asume en el contexto de la Educación Superior, en una universidad privada de Lima-Perú. Desde hace algunas décadas el sistema educativo peruano se sustenta en un enfoque por competencias de acuerdo con la exigencias y demandas acontecidas en la región Proyecto Tuning- América Latina (2004-2007). Aportes encontrados en Tobón (2006), Zabalza (2012), Casanova, et al. (2018) y Coaquira (2020) enfatizan en la necesidad de saberes complejos para la incertidumbre y para *el saber actuar* en contextos desafiantes. Con ello se aseguraba transición de una formación basada en contenidos a uno por competencias, en donde el protagonismo es asumido por los estudiantes en la construcción activa del conocimiento. Implica entonces, el desarrollo de habilidades, destrezas y valores que serán necesarios para el ejercicio profesional y la empleabilidad. Barrios y Cano (2015), Tobón (2016) y Tejeda y Ruiz (2016).

En el marco de las competencias, se requieren las evidencias para la verificación de los Resultados de Aprendizaje (RA). En ese sentido, el diseño curricular por competencias debe definir actividades, productos y desempeños acorde con dicho enfoque que permitan verificar los RA obtenidos y alcanzados por los estudiantes. Cubero et al. (2018) menciona una metodología que clasifica en cinco competencias para efectos de evaluación: pensamiento analítico y crítico, resolución de problemas, sentido de la ética, toma de decisiones y trabajo en equipo, siendo estos demandados tanto en la educación como en la profesión.

Objetivos

Se han planteado dos objetivos: Analizar el diseño curricular planteado por los docentes para el desarrollo de competencias de sus estudiantes e identificar en el discurso docente, cómo conciben el enfoque por competencias en la Educación Superior.

Metodología

El estudio se aborda bajo un enfoque cualitativo, basado en la identificación de hallazgos para la interpretación sin modificar la realidad ni generalizar dichos hallazgos como lo señalan Strauss y Corbín (2002) y Creswell (2009), garantizando así el estudio de sus particularidades (Álvarez-Gayou, 2019). Asimismo, se empleó el Estudio de caso debido a que los docentes informantes pertenecen a una universidad con características organizativas muy destacadas, los mismos que fueron definidos por criterios de inclusión y exclusión. Este tipo de estudios

toma la particularidad y la complejidad que determina el caso (Stake,1995). En ese sentido, los informantes lo constituyen seis docentes de diferentes carreras y categoría de vinculación con la universidad (principal, asociado, auxiliar y contratado), los que ejercen docencia en sus respectivas carreras. En coherencia con el enfoque se aplicaron entrevistas semiestructuradas y el análisis documental.

Resultados

Como resultados obtenidos de la recogida de información a través de los instrumentos aplicados, de acuerdo con las categorías de estudio, se encuentran.

Con relación a la categoría Enfoque por competencias, los docentes señalan que la propuesta busca desarrollar en los estudiantes, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, mencionan conocer las competencias genéricas que sustenta la formación de la universidad, la misma que se refiere al trabajo colaborativo, pensamiento crítico, valores entre otros. En otros casos, los docentes mencionan que el enfoque por competencias se relaciona con la demostración de desempeños observables y la resolución de problemas.

Con relación a la categoría, diseño curricular, se destacan que existen competencias de la carrera, algunos genéricos y en algunos casos, aún se mantiene el diseño por objetivos. Si bien, hay actividades que promueven el trabajo colaborativo y el despliegue de estrategias para la construcción de los aprendizajes, aún se visualizan prácticas (evaluaciones a modo de pruebas), además de instrumentos como rúbricas y fichas de calificación.

Discusión

El enfoque por competencias en el discurso de los docentes se centra en el saber hacer y señalan que las evaluaciones permiten lograr los RA. Sin embargo, en su verificación, el diseño prone acciones para medir como lo señalan Prieto y Contreras (2008), el control es usado para medir los resultados con carácter cuantitativo, con ello se justifica centrar el foco de atención en las pruebas. En otros casos, los docentes aplican casuísticas y la resolución de problemas para el desarrollo de competencia para la demostración de los desempeños como los señalan Lenoir y Morales-Gómez, (2016) y Granberg, et al. (2021). Se identifica en el diseño la coherencia con el enfoque por competencias ya que uno de los elementos que se destaca en el enfoque es el contexto y la acción sobre este como lo manifiesta Zabalza (2012) y Tobón (2016) enfatizando la autenticidad de lo aprendido con proyección al ejercicio profesional.

Por otro lado, en la planificación se puede encontrar aspectos referidos a herramientas y recursos que serán empleados en el desarrollo de las actividades de tal forma que promueva un aprendizaje activo y colaborativo. Estos elementos son destacados en los estudios de Meléndez y Gómez (2008), en donde se integran la acción del saber y el hacer como contenido procedimental en le Educación Superior. Las guías de trabajo y las herramientas son conocidas y diseñadas por los docentes con énfasis en la verificación de desempeños en el marco de los RA, aspectos que se condicen con el enfoque centrado en el estudiante desde la planificación del currículo como lo sostienen ANECA (2013) y McCombs (2000) citado en Cabrera et al. (2023). Sin embargo, estas acciones en el diseño no es un común denominador en todos los docentes informantes.

Conclusiones

En correspondencia con los objetivos planteados, se puede señalar lo siguiente:

El diseño curricular por competencias es comprendido y adoptado por los docentes en el planteamiento de las competencias genéricas y especificas de acuerdo con la carrera y la universidad. En algunos casos, en el planteamiento de la formación se centra en los contenidos y actividades evaluativas, más que en la propuesta de estrategias para la movilización de las competencias y aspectos contextuales.

En el discurso docente, están presentes términos como: desempeños, actitudes, evaluación formativa, incluso lo relacionan con el campo laboral. Con ello se demuestra que todos los docentes informantes suelen actualizar sus conocimientos respecto de los enfoques vigentes que están presentes en la formación universitaria.

Referencias

1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje.* https://www.nebrija.com/unidad-tecnica-de-calidad-nebrija/pdf/guia-apoyo-resultados-aprendizaje.pdf
2. Álvarez-Gayou, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidos.
3. Barrios, Ch. y Cano, E. (2015). Planificación y programación basada en competencias. En Londoño, G. y Cano, E. (Eds), *Formación y evaluación por competencias en educación superior*, (1°ed, 45-66). Ediciones Unisalle. https://doi.org/10.19052/9789588844992
4. Cabrera Lanzo, N., Fernández-Ferrer, M., Maina, M. F., y Sangrà, A. (2023). Diseño de una propuesta de autoevaluación para el desarrollo de la autorregulación en educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26*(1), 223-244. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34028
5. Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í. e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, *24*(4), 114-125 https://doi.org/10.31876/rcs.v24i4.24913
6. Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(2), 260-274. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/34126/35968
7. Creswell, J. (2009). *Research Desing Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods.* Approaches. Sage.
8. Cubero-Ibáñez, J.; Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 159-184. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278301
9. Granberg, C., Palm, T., y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955
10. Lenoir, Y., & Morales-Gómez, M. A. (2016). El Enfoque por Competencias y Profesionalización de la Enseñanza: Una Clarificación Conceptual. *Revista*

Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, *9*(1). https://revistas.uam.es/reice/article/view/4717

11. Meléndez, S., y Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus, 14*(26), 367-392. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018
12. Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos, 34*(2), 245-262. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015
13. Tejada Fernández, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, *19*(1), 17-38, https://doi:10.5944/educXX1.12175
14. Tobón, S. (2006). *Enfoque Basado en Competencias.* Trillas.
15. Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular: Una perspectiva socioformativa.* Trillas
16. Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
17. Strauss, A. y Corbín, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
18. Zabalza Beraza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5–32. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2012

Hábitos de vida saludable en futuros docentes. Enseñar a construir Agentes de cambio.

Healthy lifestyle habits in future teachers. Teaching to build agents of change.

Cristina Carranza Rodríguez[1]; Cristina Fernández Rodríguez[1]
[1]Departamento de Didácticas específicas Área de Ciencias Experimentales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Autor de correspondencia: Cristina Carranza Rodriguez. cristina.carranza@ulpgc.es

Fundamentación y Objetivo

El período universitario es importante para la consolidación de estilos de vida, ya que en esta etapa se fortalece la independencia y la capacidad de elección. Los factores sociales, económicos y ambientales juegan un papel determinante en la adopción de hábitos saludables o perjudiciales (OMS, 2021). La Universidad, como institución de formación y transformación social, tiene la responsabilidad de fomentar hábitos saludables, proporcionando estrategias que permitan la toma de decisiones informadas sobre la salud

Los estudiantes universitarios atraviesan una fase en la que exploran su identidad y desarrollan habilidades sociales. Sin embargo, los cambios académicos y personales pueden propiciar la adopción de hábitos perjudiciales que afectan su bienestar. Factores como el tabaquismo, la alimentación no saludable, el sedentarismo, la falta de sueño, las prácticas sexuales de riesgo y el consumo de sustancias tóxicas representan riesgos significativos para su salud (De Souza Martins & Figueroa-Ángel, 2020).

La formación de profesionales con conciencia sobre la importancia de los estilos de vida saludables es clave para la mejora de los servicios de salud y la promoción de conductas beneficiosas en diversos ámbitos sociales y laborales.

En este contexto, el presente estudio se centra en analizar los estilos de vida de los estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dado su futuro papel en la comunidad, comprender sus hábitos es fundamental para su bienestar y para la calidad del servicio que ofrecerán.

Metodología

Se utilizó un cuestionario previamente diseñado y validado por Cecilia y colaborades (Cecilia M y et al, 2017) para recopilar información sobre los estilos de vida de los estudiantes. Este instrumento incluyó variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento y residencia), estado de salud autopercibido, calidad de vida, índice de masa corporal (IMC), práctica de ejercicio físico, hábitos alimentarios, niveles de autoestima y estrés, calidad del sueño, consumo tabaco, alcohol y otras sustancias. Además, se abordó la salud sexual, incluyendo el uso de anticonceptivos y conocimiento sobre enfermedades de transmisión sexual. El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el programa SPSS v25. Los datos fueron examinados de manera global y diferenciados por sexo.

Resultados y Discusión

Variables Sociodemográficas

El estudio se llevó a cabo durante dos cursos académicos consecutivos (2022-2024) con la participación de 52 estudiantes de la asignatura *Intervención socioeducativa para la promoción de hábitos de vida saludable*, perteneciente al último curso del Grado en Educación Social.

Del total, 39 eran mujeres y 13 varones, con una edad media de 22 años. El 71,4% residía en el hogar familiar. Más de la mitad (55,7%) contaba con algún tipo de beca, el 17,3% dependía económicamente de sus padres y el 11,5% trabajaba.

En cuanto a la percepción del estado de salud y calidad de vida, el 17,3% de los estudiantes la calificó excelente, el 46,1% como buena y el 15,3% regular, sin que ningún estudiante afirmara tener una mala calidad de vida.

Estado de salud y calidad de vida

Respecto al nivel de estrés, medido en una escala de 0 (muy bajo) a 5 (muy alto), mostró diferencias por género. Solo tres mujeres reportaron un nivel de estrés bajo (2), mientras que el 51,3% se posicionaron en nivel 3 y el 15,3% alcanzó el nivel máximo (5). En contraste, entre los varones, solo uno alcanzó nivel 4, mientras que el resto osciló entre niveles 1 y 2.

La autoestima mostró una tendencia inversa: excepto un varón con nivel 2, el resto se situó por encima del nivel 3. Sin embargo, el 77% de las mujeres presentó niveles inferiores a 3, indicando menor autoestima. Estos resultados sugieren que las mujeres enfrentan mayores presiones académicas, sociales y personales, lo que podría afectar su bienestar psicológico como su rendimiento académico.

El 52% consideró que no dormía lo suficiente. Las dificultades para dormir fueron más frecuentes en mujeres: 34 indicaron que experimentaban problemas para conciliar el sueño al menos varios días a la semana. Esto sugiere una posible relación entre el estrés elevado y la calidad del sueño.

Ejercicio físico y hábitos alimentarios

El 38,5% de las mujeres consideró tener un peso superior a lo normal, en contraste con solo el 6,6% de los varones. El 71,1% presentó un IMC normal, pero solo las mujeres presentaron casos de infrapeso (IMC < 18,5), lo que podría estar relacionado con patrones de alimentación inadecuados o presión social sobre la imagen corporal. Además, el sobrepeso fue más frecuente en mujeres (25,6%) que en hombres (15,3%), sugiriendo que los mujeres tienen una visión más desajustada y menos coincidente con su peso real que los hombres.

El 65,3% realizaba ejercicio físico, con el 73,5% practicándolo al menos tres veces por semana. No obstante, el 44,1% redujo su actividad desde su ingreso a la universidad citando como razones la falta de voluntad y de tiempo. El 7,7.% de los varones nunca realizan ejercicio físico frente al 43,5% de las mujeres. Esto puede sugerir que la menor tendencia a practicar ejercicio físico regularmente, podría estar vinculado a que haya mayor sobrepeso en este grupo. Diversos estudios han señalado que las mujeres pueden tener menos motivación o percepción de falta de tiempo para la práctica del ejercicio físico.

En cuanto a los hábitos alimentarios, 11 estudiantes seguían una dieta, lo que sugiere una mayor planificación de la alimentación. Nueve afirmaron que nunca desayunan, lo que puede afectar su rendimiento académico. Otro aspecto, 28 estudiantes (53,8%) no revisaban nunca las etiquetas de los productos de alimentación, lo que puede indicar una falta de conciencia sobre el contenido nutricional de los alimentos que consumen. Además, el 25% tiene el hábito de picotear entre horas, lo que, dependiendo de la calidad de los alimentos ingeridos, puede contribuir a un aumento en la ingesta calórica. La mayoría prefería alimentos a la plancha (71,2%) o hervidos (67,3%), mientras que solo el 19,2% suele comer alimentos fritos con frecuencia. Por último, el 77% comía en el hogar familiar, lo que podría estar asociado a una dieta más equilibrada.

Consumo de sustancias

Sobre el hábito de fumar, 19 estudiantes (36,5%) fumaba, con una prevalencia notablemente mayor en mujeres (79%). Cuatro comenzaron a fumar tras ingresar a la universidad, lo que podría estar relacionado con nuevas dinámicas sociales y estrés académico.

El 21,1% (11) consumía alcohol al menos una vez por semana, siendo este consumo más frecuente en varones (54,5%).

El 30,7% nunca había probado sustancias psicoactivas (tranquilizantes, cannabis, cocaína, éxtasis, alucinógenos, anfetaminas o heroína). Entre los consumidores, el cannabis era la más consumida (63%), seguida de tranquilizantes (22%). Tres de cada cuatro consumidores eran mujeres, lo que podría estar vinculado con el manejo del estrés. La mitad indicaron que combinaban distintas sustancias especialmente cannabis, cocaína y pastillas de diseño, lo que incrementa los riesgos para la salud. Tres estudiantes probaron todas las sustancias mencionadas, excepto la heroína, sugiriendo un patrón de consumo más experimental.

Salud sexual

El 31,3% de los estudiantes (16) tenía pareja estable. Esto puede influir en su comportamiento sexual. El 44,2% consideró insuficiente su educación sexual, y esto puede repercutir en la toma de decisiones y aumentar la vulnerabilidad ante enfermedades de transmisión sexual y embarazos no planificados. El 21,2% no utilizaba nunca métodos anticonceptivos, y esta cifra pone en evidencia la falta de concienciación, creencias erróneas o falta de educación sexual. Además, tres estudiantes (5,7%) habían padecido alguna enfermedad de transmisión sexual, lo que enfatiza la importancia de la prevención.

En relación a la satisfacción sexual, el 67% calificó su vida sexual como satisfactoria lo que refleja bienestar en sus relaciones íntimas, de forma que el 33% restante, pueden estar experimentando dificultados o insatisfacción en este ámbito.

Conclusión

El presente estudio evidencia la necesidad de fomentar hábitos de vida más saludables en universitarios, con énfasis en la gestión del estrés, la calidad del sueño y la educación en salud sexual. Es fundamental implementar estrategias que promuevan el bienestar físico y emocional, considerando las diferencias de género identificadas. Dado que estos datos son preliminares, futuras investigaciones podrán profundizar en los factores que influyen en estos hábitos y evaluar intervenciones para mejorar la calidad de vida y el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias

1. Organización Mundial de la Salud. (2021). Monitoring health for the SDGs. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/342703/9789240027053-eng.pdf
2. De Souza Martins, M., & Figueroa-Ángel, M. X. (2020**).** Estilos de vida de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, 4*(3), 297-310. https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n3-p297-310
3. Cecilia, M. J., Atucha, N. M., & García Estañ, J. (2018). *Estilos de salud y hábitos saludables en estudiantes del Grado en Farmacia. Educación Médica, 19* (Extra 3), 294-305. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.008.
4. Cervera Burriel F, Serrano Urrea R, Vico Garcia C, Milla Tobarra M, Garcia Meseguer MJ. Food habits and nutritional assessment in a university population. Nutr Hosp. 2013 Mar-Apr;28(2):438-46. doi: 10.3305/ nh.2013.28.2.6303.

Mapas mentales en grupo con visual thinking: ¿mejoran la adquisición de competencias del alumnado universitario?

Group mind maps with visual thinking: do they improve the acquisition of skills of university students?

Pilar Piñeiro García, Nailya Saifulina
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Autor de correspondencia: Pilar Piñeiro García (pilar.pineiro.garcia@usc.es)

Introducción

El visual thinking o pensamiento visual es una herramienta vinculada a las metodologías activas empleada para aprender a pensar (Gutiérrez-Arenas et al., 2022). Según González-Zamar y Abad-Segura (2019) es una herramienta que permite ordenar y organizar ideas o contenidos que son representados por medio de dibujos simples y textos cortos. Se trata, de acuerdo con Vestri (2020), de realizar esquemas y dibujos que ayuden al alumnado a procesar, pensar y comunicar los contenidos académicos, en donde la combinación de imágenes, iconos y escritura permita pensar y comunicar de forma visual. Por tanto, es un modo de representación de conceptos más entendible por nuestro cerebro.

Martín-García et al. (2017) consideran que el visual thinking está orientado a la innovación y la creatividad, y se demanda cada vez más en contextos empresariales para la toma de decisiones estratégicas. No obstante, excepto en experiencias puntuales, no suele utilizarse de forma general en la Universidad y mucho menos en enseñanzas regladas.

En los últimos años se han publicados diversos estudios sobre la aplicación y los beneficios del visual thinking en un contexto universitario como los de Celma et al. (2015), Fernández Díaz et al. (2021), López-Botella el al. (2023), Martín-García (2020), Osete y Álvarez (2019), Sáez et al. (2022) o Urchegui et al. (2021). Osete y Álvarez (2019) sostienen que favorece la asimilación de nuevos conocimientos de forma divertida, lo que incrementa la motivación del alunado y su implicación en el proceso de aprendizaje. Celma et al. (2015) evidenciaron que la mayor participación del alumnado conlleva una mayor motivación, una dinamización del pensamiento creativo e innovador, y una mayor autonomía y adquisición de competencias. Gutiérrez-Arenas et al. (2022) encontraron que contribuye al desarrollo de determinadas destrezas o competencias; además, es considerada por el alumnado como una manera diferente, innovadora y divertida de aprender que fomenta dinámicas de grupo y consigue que el alumnado tenga un papel más aprendizaje, lo que ayuda a interiorizar mejor la teoría propia de cada asignatura. Aunque estos beneficios justificarían ampliar su utilización a nivel universitario, en ocasiones las actividades realizadas son consideradas poco relevantes en el contexto académico por su carácter lúdico (Celma et al., 2015).

Objetivos

1) Analizar la adquisición de las competencias genéricas y especificas a través de la aplicación de la metodología de mapas mentales combinadas con visual thinking.
2) Examinar las potenciales diferencias entre hombres y mujeres en el proceso de adquisición de dichas competencias.

Metodología

Durante el curso 2023-2024, el alumnado de la materia optativa "Gestión de la calidad" del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidade de Santiago de Compostela realizó 4 mapas mentales de diferentes contenidos de la asignatura incorporando visual thinking. Previamente recibió una formación en el aula sobre esta herramienta. Estos mapas fueron elaborados en las sesiones interactivas por grupos formados por 2 o 3 personas.

La medición de la adquisición de las competencias se realizó a través de una encuesta al alumnado La pregunta que se les planteó fue la siguiente: "¿En qué grado (1-nada, 7-mucho) crees que la elaboración de mapas mentales en grupo utilizando visual thinking ha colaborado en que adquieras estas competencias genéricas y específicas del grado?", mostrando a continuación un listado de dichas competencias.

La población analizada estaba formada por 90 individuos y 80 contestaron la encuesta (88,9%), de los cuales el 57,5% eran mujeres. La edad de los encuestados estaba comprendida entre los 20 y 27 años y su edad media era de 22,2 años. Para analizar si existen diferencias significativas en las respuestas de hombres y mujeres se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos. Para cada competencia se indica el tipo (genérica o específica), su puntuación media y si la diferencia de medias entre hombres y mujeres es o no significativa.

Tabla 1. Resultados

Competencia	Tipo	Media	Diferencia de medias
Trabajo en equipo	Genérica	6,42	
Organización y planificación	Genérica	5,83	**Mujeres
Gestión de la información	Genérica	5,79	***Mujeres
Análisis y síntesis	Genérica	5,74	**Mujeres
Autonomía del aprendizaje	Genérica	5,64	*Mujeres
Comunicación oral y escrita	Genérica	5,39	
Toma de decisiones	Genérica	5,35	
Resolución de problemas	Genérica	5,05	
Derivar de los datos información relevante imposible de reconocer por no profesionales	Específica	4,94	
Aplicar al análisis de los problemas criterios profesionales basados en el manejo de instrumentos técnicos	Específica	4,88	
Conocimientos de la tecnología de la información relativos al ámbito de estudio	Genérica	4,84	
Decisiones tácticas y estratégicas relacionadas con el área de producción	Específica	4,75	
Nota: * p<0,01; ** p<0,05; ***p<0,001			

Discusión y conclusiones

La elaboración de mapas mentales con visual thinking contribuye significativamente a la adquisición de competencias genéricas y específicas, mostrando todas ellas una valoración media por encima de 4 puntos de 7 posibles. Es decir, esta metodología facilita sustancialmente la posibilidad del alumnado de adquirir dichas competencias, según su propia

percepción. Por tanto, la aplicación habitual de esta metodología en clase podría fomentar la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado de manera significativa y, según la opinión de las autoras del estudio, debería aplicarse con mayor frecuencia.

La evidencia obtenida demuestra que los mapas mentales con visual thinking contribuyen especialmente a la adquisición de las competencias genéricas, en particular, trabajo en equipo, organización y planificación, gestión de la información, análisis y síntesis y la autonomía del aprendizaje. Las competencias especificas obtienen las puntuaciones medias más bajas, probablemente por la dificultad en su comprensión debido a su redacción.

La diferencia entre hombres y mujeres es estadísticamente significativa en 4 de las 5 competencias genéricas que obtienen las puntuaciones medias más altas: organización y planificación, gestión de la información, análisis y síntesis y la autonomía del aprendizaje. La media de las mujeres es más alta en todos los casos mencionados.

Referencias

1. Celma, D., Crespo, P. y Etel, A. (2015). Diseño y evaluación de una experiencia de aprendizaje:: Aprendizaje basado en proyectos, design thinking, visual thinking y rúbricas. *V Congreso Internacional UNIVEST'15: Los retos de mejorar la evaluación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona.
2. Fernández-Díaz, M., Robles-Moral, F.J. y Ayuso-Fernández, G.E. (2021). Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: el estudio de la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 87-102.
3. González-Zamar, M.D. y Abad-Segura, E. (2019): Educación plástica y visual thinking en la Educación Superior: aportes para mejorar las habilidades cognitivas y el aprendizaje visual. Edunovatic 2019. Conference Proceedings. *4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*.
4. Gutiérrez-Arenas, M. P., Corpas-Reina, C. y Ramírez-García, A. (2022). Visual thinking en una metodología activa de enseñanza-aprendizaje universitaria. *Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, *13*(6), 1-16.
5. López-Botella, A., Sáez-Espinosa, P., Hernández-Falcó, M. y Gómez-Torres, M.J. (2023). Visual thinking y recursos audiovisuales cortos para fomentar la divulgación científica y la adquisición de conocimientos en Biología del Desarrollo: percepciones del alumnado. En Satorre Cuerda, R. (ed.). *Nuevos formatos para el aprendizaje informal, ¿útiles para el formal?* Barcelona: Octaedro, 70-77.
6. Martín-García, R., Arguedas, R., González-Arias, J., González-Fidalgo, J. M. y Vicente, J. A. (2017). Innovación y creatividad mediante Visual Thinking frente al pensamiento lineal tradicional *IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación docente de la UNED. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa. Libro de actas. UNED,* 267-271.
7. Osete, L. y Álvarez, C. (2019). Visual Thinking como nexo entre Ciencia y Arte. *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 11 y 12 de julio

8. Urchegui Bocos, P., Betegón Blanca, E., Carramolino Arranz, B. y Irurtia Muñiz, M. J. (2021). Pensamiento visual y lectura de imagen en estudiantes del grado en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, *96*(35.3): 165–182.
9. Sáez Espinosa, P., López-Botella, A., Hernández-Falcó, M., Robles-Gómez, L., Velasco-Ruiz, I., Torrijo Boix, S. et al. (2022). Visual Thinking e Instagram como herramientas de aprendizaje visual en Biología del Desarrollo. En Satorre Cuerda, R. (coord.). *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22.* Alacant: Universitat d'Alacant, 1257-1270
10. Vestri, G. (2020). Pensamiento visual (Visual Thinking) en los estudios universitarios: especial énfasis en el Grado en Gestión y Administración Pública. *REDINE, Edunovatic2020. Conference Proceedings. 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. 588-591.

Bridging Ecology and Education for Climate Resilience: Sentinel Landscapes and Socio-Eco-Pedagogical Curriculum

Conectando Ecología y Educación para la Resiliencia Climática: Paisajes Centinela y Currículo Socio-Eco-Pedagógico

Mercia Diniz Silva Peter - Eichmann (merciaeichmann@gmail.com)
The Chestnut Tree Ecological School

Autor de correspondencia:Dr. Martì Boada Juncà (mboadajunca@gmail.com)

Keywords: Sentinel Landscapes, Socio-Eco-pedagogy, Environmental Education, Forest Dynamics, Climate Change

Abstract

This article discusses how the Sentinel Landscape Theory by Boada (2002) can be used to create a socio-eco-pedagogical curriculum connected with scientific research and environmental education. It is a case study of the Montseny UNESCO Biosphere Reserve, which serves as a sentinel to the changing landscapes and is an example of species migration and climate change. This approach promotes ecological literacy in primary and secondary education, enabling students to better understand the impact of environmental change on their ecosystems. The Chestnut Tree Ecological School showcases the practical implementation of these ideas, promoting environmental stewardship and local engagement.

Introduction

Rising temperatures and prolonged droughts in the Mediterranean region have had a significant impact on ecosystems, leading to global climate change (Rebetez & Dobbertin, 2004; Jump et al., 2026). Throughout his vast investigation research, Marti Boada (2002) has been closely monitoring the changes that occur in vegetation within Unesco Mediterranean Nature Reserves in Europe and in the Americas. In the case of Montseny, his studies show that changes in forest biomes are indicators of climate change, making the landscape observed a clear example of Sentinel Landscape (Peñuelas & Boada, 2003). In addition to his observations at the Montseny, Boada has also gathered extensive knowledge of the area's anthropology and geography. The crucial matter is how to translate these scientific observations into practical social action.

Students can integrate Sentinel Theory principles with hands-on activities, storytelling, and interactive learning by incorporating it into a socio-eco-pedagogical curriculum starting at the primary school level. Young learners can learn about environmental changes through the Sentinel Theory, which emphasizes the importance of keystone species and ecological sentinels in monitoring environmental change.

The research presented in this paper summarises these modifications and proposes a syllabus that encourages students to participate actively in ecosystem monitoring and conservation.

Objectives

1. Implement Sentinel Landscape Theory into school curriculum.

2. Enhance environmental literacy among students.

3. Boost local ecological awareness through hands-on learning.

4. Develop a flexible socio-eco-pedagogical curriculum that is easily accessible by communities.

Case Study: The implementation of the Sentinel Landscape Theory from the Montseny Biosphere Reserve and the Chestnut Tree Ecological School

The Montseny UNESCO Biosphere Reserve, containing Mediterranean and other Eurosiberian biomes as well as boreoalpine biome, is an ideal place for studying climate-induced changes in vegetation (Pujantell et al., 2017). Inspired by this research, one of the few forested institutions in lower Montseny, the Chestnut Tree Ecological School, employs socio-eco-pedagogy as its primary teaching method. It aims to promote ecological awareness, starting with self-awareness, recognizing our relationships with others, and collectively caring for the environment.

The Sentinel Landscape Theory guides the school's focus, with the implication that we must recognize our position within a vast interconnected ecology to make informed choices in the future.

These activities help students develop a tangible connection to the environment, turning them into citizen scientists with the ability to interpret and react to environmental changes.

Conclusion

The combination of Sentinel Landscape research and experiential education promotes environmental awareness and proactive conservation behaviors. Along with enhancing scientific knowledge, the curriculum fosters a sense of place and responsibility, equipping future generations with the skills and abilities required to adapt and cope with changing climates.

References

1. Boada, M. (2013). El Cambio Climático: Una cuestión de supervivencia (Climate Change: A Matter of Survival). Barcelona: Editorial Graó. ISBN: 978-84-9980-194-4
2. Boada, M., & i Pujol, D. S. (2002). El cambio global. Rubes.
3. Jump, A. S., Hunt, J. M., & Peñuelas, J. (2006). Rapid climate change-related growth declines at the southern range edge of Fagus sylvatica. Global Change Biology, 12(11), 2163–2174. https://doi.org/10.1111/j.1365-2486.2006.01250.x
4. Peñuelas, J., & Boada, M. (2003). A global change-induced biome shift in the Montseny mountains (NE Spain). Global Change Biology, 9(2), 131–140. https://doi.org/10.1046/j.1365-2486.2003.00566.x

5. Pujantell, J., Barbeta, A., Boada, M., Peñuelas, J., & Barriocanal, C. (n.d.). El Montseny como paisaje centinela del cambio global: el caso de estudio de Vallforners. Presented at the X Congreso Español de Biogeografía.
6. Rebetez, M. & Dobbertin, respectively (2004). The Swiss Alps' Scots pine forests are at risk of being destroyed by climate change. Theoretical and Applied Climatology, vol.79(1): 1-9. https://doi.org/10.10074-004-0058-3.

El papel de la competencia motriz y la condición física en los estilos de vida saludables de futuros docentes de educación primaria e infantil.

The role of motor competence and physical fitness in the healthy lifestyles of future primary and preschool teachers.

Alfredo García Fernández[1]; Aida Carballo-Fazanes[2,3], Cristian Abelairas-Gómez[1,3]
[1]Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
[2]Facultad de Enfermería, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
[3]Grupo de Investigación Simulación, Sporte Vital y Cuidados Intensivos (SICRUS), Instituto de Investigación Sanitaria de Santiago (IDIS), Santiago de Compostela, España

Autor de correspondencia: Alfredo García Fernández, alfredogarcia2c@gmail.com

Palabras clave: condición física, competencia motriz, alfabetización motriz, actividad física y hábitos de vida saludable.

Fundamentación

La inactividad física y el sedentarismo son factores de riesgo para la salud, estrechamente asociados con el sobrepeso y obesidad y diversas enfermedades no transmisibles. En los últimos años, las tasas de inactividad física y sedentarismo se han incrementado de forma preocupante, alcanzando niveles alarmantes. Concretamente, en España la prevalencia de inactividad física en los adultos se sitúa en torno al 35%, mientras que en los jóvenes supera el 70%. Esto se refleja también en los datos sobre sobrepeso y obesidad, donde el 40% de los niños/as en nuestro país y más de la mitad de la población adulta tienen exceso de peso (Childhood Obesity Surveillance Initiative, 2022; Instituto Nacional Estadística, 2022). En este contexto, se ha evidenciado que la actividad física (AF) no solo contribuye a la mejora de la salud física, sino que también reduce la ansiedad y la depresión. (Warburton et al., 2016).

Uno de los factores clave para la conseguir ser físicamente activo a lo largo de la vida es mediante la alfabetización motriz (AM), entendida como el proceso que permite a las personas desarrollar y mantener un estilo de vida físicamente activo. La AM integra dimensiones físicas, psicológicas, cognitivas y sociales y su promoción desde edades tempranas influye significativamente en la práctica de actividad física en la adultez.

Dentro de la AM, el desarrollo de la competencia motriz (CM) y condición física (CF) se consideran factores claves para alcanzar un estilo de vida activo. De hecho, un bajo nivel de CM en la infancia puede generar una percepción negativa de la propia capacidad física, provocando un impacto negativo sobre sus aspectos cognitivos, psico-sociales, sociales y emocionales favoreciendo el abandono de la AF. Trabajar en la base de una competencia

motriz servirá como andamiaje para que las experiencias motrices de los niños y niñas no sean percibidas como negativas. (Stodden et al., 2008).

Dado que los estudiantes universitarios han sido identificados como una población vulnerable a adoptar estilos de vida sedentarios y hábitos poco saludables, este estudio pretende analizar las influencias de la CM y CF en el estilo de vida saludables en futuros docentes.

Objetivo

El objetivo principal de este trabajo fue estudiar la asociación entre la condición física, competencia motriz, alfabetización motriz y hábitos de vida saludables en estudiantes de Educación Primaria e Infantil de la Universidad de [ciego para la revisión por pares].

Metodología

En este estudio observacional transversal participaron voluntariamente 49 estudiantes del grado en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años.

La CF de los participantes se evaluó mediante el test PACER (resistencia aeróbica), fuerza de prensión manual (con dinamómetro de mano) y plancha isométrica (core) y la competencia motriz con las pruebas: Supine-to-stand & GO (velocidad), salto horizontal (fuerza explosiva de tren inferior), lanzamiento-recepción y patada repetida (golpeo con los pies).

Además, los participantes cumplimentaron tres cuestionarios validados sobre la Percepción de alfabetización motriz (Mendoza-Muñoz et al. 2023), sus hábitos de vida saludables (alimentación, sueño, consumo de sustancias y sedentarismo, entre otros; Viera et al., 2011) y sobre la práctica de actividad física (frecuencia y tipo de ejercicio realizado; Rodríguez-Muñoz et al., 2017).

Los datos fueron analizados con el programa SPSS (versión 25.0). Se analizaron correlaciones entre variables mediante el Coeficiente de Spearman, y se compararon diferencias por sexo con la prueba U de Mann-Whitney.

Resultados

El estudio contó con 47 participantes (66% mujeres; media de 20 años), de los cuales 74,5% practicaban deporte, siendo entrenamiento de fuerza en sala y fútbol las dos actividades más realizadas. Las pruebas físicas mostraron mejor rendimiento masculino en resistencia, fuerza y salto ($p<0.001$). Se hallaron correlaciones significativas de moderadas a fuertes entre la mayoría de las pruebas de condición física y competencia motriz.

En cuanto a la percepción de alfabetización motriz, el 97,8% de los participantes consideraban tener habilidades adecuadas y 93,6% estaban dispuestos a hacer deporte. Además, el 78% de quienes no practicaban ejercicio percibían su forma física como deficiente. Los participantes con mayor percepción de alfabetización motriz tendían a estar más involucrados en la actividad física.

Respecto a hábitos de vida, el 100% reconoció los beneficios de la actividad física, aunque 40,5% calificó su estado físico como regular o malo. El promedio diario fue de 7 horas de sueño y 6 horas de sedentarismo. Los deportes más practicados fueron caminar (68,1%) y correr (53,1%), mientras que natación y baloncesto tuvieron baja participación.

Discusión

Los resultados del estudio establecen que existe relación entre la CF, la CM y los hábitos de vida saludables en futuros docentes, en línea con el modelo conceptual de Stodden et al. (2008), que destaca la influencia de la CM en la práctica de AF a lo largo de la vida y su relación directa con la salud. Se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las pruebas físicas, con un mejor rendimiento masculino en resistencia, fuerza y habilidades motrices, lo que coincide con investigaciones previas sobre diferencias fisiológicas en población universitaria española (Sáez et al., 2020).

A pesar de que la mayoría de los participantes reconoció la importancia de la actividad física, un 40,5% percibió su forma física como regular o mala, y un 24,5% no realizaba ejercicio regularmente, a pesar de conocer sus beneficios. Esto refleja la tendencia al sedentarismo en jóvenes universitarios, ya señalada en estudios previos (Carballo-Fazanes et al., 2020; Guthold et al., 2018).

Se encontró una correlación positiva entre la percepción de alfabetización motriz y la práctica deportiva, lo que sugiere que una mayor confianza en las propias habilidades motrices favorece la adherencia a la actividad física, como indican los modelos de Barnett et al. (2009) y Stodden et al. (2008). Sin embargo, el sedentarismo y la inactividad física sigue siendo un problema cuyas cifras no dejan de incrementarse, lo que subraya la necesidad de intervenciones educativas para fomentar hábitos activos.

Conclusiones

El estudio establece una relación entre la condición física y la competencia motriz que a su vez están estrechamente relacionadas y afectan a los hábitos de vida saludables en futuros docentes. Aunque la mayoría reconoce los beneficios de la actividad física, un porcentaje significativo mantiene hábitos sedentarios y percibe su estado físico como deficiente.

Se evidenció que una mayor percepción de alfabetización motriz se asocia con una mayor práctica de actividad física, lo que subraya la importancia de fortalecer un enfoque que atienda a su consecución en la formación docente.

Dado el papel clave de los maestros como modelos de referencia, es fundamental incorporar programas que fomenten la actividad física y la alfabetización motriz en su formación, promoviendo así estilos de vida saludables desde la infancia.

Referencias

1. Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *44*(3), 252–259. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004
2. Carballo-Fazanes, A., Rico-Díaz, J., Barcala-Furelos, R., Rey, E., Rodríguez-Fernández, J. E., Varela-Casal, C., & Abelairas-Gómez, C. (2020). Physical Activity Habits and Determinants, Sedentary Behaviour and Lifestyle in University Students. *International*

Journal Of Environmental Research And Public Health, *17*(9), 3272. https://doi.org/10.3390/ijerph17093272

3. De los gastos en servicios sanitarios, A. S. y. C. (s/f). MODULO DE SALUD. Ine.es. Recuperado el 8 de junio de 2024, de https://www.ine.es/prensa/ecv_2022_m.pdf
4. European Childhood Obesity Surveillance Iniciative. (2022, 8 de noviembre). *Report on the fifth round of data collection, 2018-2020: WHO European Childhood Obesity Surveillance Iniciative (COSI)*. https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2022-6594-46360-67071
5. Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet. Global Health*, *6*(10), e1077–e1086. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7
6. Mendoza-Muñoz, M., Carlos-Vivas, J., Castillo-Paredes, A., Sum, R. K. W., Rojo-Ramos, J., y Pastor-Cisneros, R. (2023). Translation, cultural adaptation and validation of Perceived Physical Literacy Instrument-Spanish version (PPLI-Sp) for adults. *Journal of Sports Science & Medicine*, 22(3), 455–464. https://doi.org/10.52082/jssm.2023.455
7. Rodríguez-Muñoz, S., Corella, C., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2017). Validation of three short physical activity questionnaires with accelerometers among university students in Spain. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 57(12). https://doi.org/10.23736/s0022-4707.17.06665-8
8. Sáez, I., Solabarrieta, J., & Rubio, I. (2020). Physical self-concept, gender, and physical condition of Bizkaia University students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(14), 5152. https://doi.org/10.3390/ijerph17145152
9. Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, *60*(2), 290–306. https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582
10. Viera, E. C., Robles, M. T. A., Fuentes-Guerra, F. J. G., y Rodríguez, J. R. (2012). Diseño de un cuestionario sobre hábitos de actividad física y estilo de vida a partir del método Delphi. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4373368
11. Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2016). Reflections on physical activity and health: What should we recommend? *The Canadian Journal of Cardiology*, *32*(4), 495–504. https://doi.org/10.1016/j.cjca.2016.01.024