

C U R S O S   E   C O N G R E S O S

# Simposio Internacional sobre el Doctorado en Educación Conocimiento y Acción Transformadora

Santiago de Compostela  
15-16 de mayo de 2024

Libro de actas



BAJO LA COORDINACIÓN DE  
Jesús García-Álvarez  
Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# Simposio Internacional sobre el Doctorado en Educación Conocimiento y Acción Transformadora



CURSOS E CONGRESOS  
DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
N.º 274

**Santiago de Compostela**  
**15-16 de mayo de 2024**

# **Simposio Internacional sobre el Doctorado en Educación Conocimiento y Acción Transformadora**

Libro de actas

**BAJO LA COORDINACIÓN DE**  
Jesús García-Álvarez  
Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2024

**Deseño e maquetación**  
Jesús García-Álvarez  
Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil

**Edita**  
Edicións USC  
Campus Vida  
15782 Santiago de Compostela  
<https://www.usc.gal/publicacions>

**DOI:** <https://dx.doi.org/10.15304/9788410142329>

# Simposio Internacional sobre el Doctorado en Educación Conocimiento y Acción Transformadora

## COMITÉ ORGANIZADOR

### **Presidente**

Miguel A. Santos Rego (Universidade de Santiago de Compostela)

### **Secretaria**

Ana M<sup>a</sup> Porto Castro (Universidade de Santiago de Compostela)

### **Miembros**

Mar Lorenzo Moledo (Universidade de Santiago de Compostela)

Jesús García Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela)

Josefa Mosteiro García (Universidade de Santiago de Compostela)

Ígor Mella Núñez (Universidade de Santiago de Compostela)

Alexandre Sotelino Losada (Universidade de Santiago de Compostela)

Miguel A. Nogueira Pérez (Universidade de Santiago de Compostela)

Ana Vázquez Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela)

Gabriela Míguez Salina (Universidade de Santiago de Compostela)

Iris Estévez Blanco (Universidade de Santiago de Compostela)

Cristina Varela Portela (Universidade de Santiago de Compostela)

Alexandra Miroslava Rodríguez Gil (Universidade de Santiago de Compostela)

## COMITÉ CIENTÍFICO

### **Presidente**

Alfredo Jiménez Eguizabal (Universidad de Burgos)

### **Secretaria**

Julia Crespo Comesaña (Universidade de Santiago de Compostela)

### **Miembros**

Antonio Valle Arias (Universidade da Coruña)

Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)

Mercedes González Sanmamed (Universidade da Coruña)

Miguel A. Muñoz Cantero (Universidade da Coruña)

Margarita Pino Juste (Universidade de Vigo)

Antonio Rodríguez Martínez (Universidade de Santiago de Compostela)

José Antonio Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela)

Carmen Fernández Morante (Universidade de Santiago de Compostela)

Beatriz Cebreiro López (Universidade de Santiago de Compostela)

Adriana Gewerc Barujel (Universidade de Santiago de Compostela)

Carol Gillanders (Universidade de Santiago de Compostela)

Bernardo Gargallo López (Universitat de València)

José Luis Álvarez Castillo (Universidad de Córdoba)

M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve (Universidade de Santiago de Compostela)

Blanca Puig Mauriz (Universidade de Santiago de Compostela)

Isabel García-Rodeja Gayoso (Universidade de Santiago de Compostela)

José A. Armas Castro (Universidade de Santiago de Compostela)

Felipe Trillo Alonso (Universidade de Santiago de Compostela)

Manuel Souto Otero (Cardiff University)

Camilo Ocampo Gómez (Universidade de Vigo)

Leandro Silva Almeida (Universidade do Minho)

Sonia Nieto (University of Massachusetts)

Fernando M. Reimers (Harvard University)

# Índice

<b>Presentación.....</b>	<b>12</b>
--------------------------	-----------

## **Línea temática 1. Educación y migración**

<b>Validación do guión de entrevista para un estudo sobre a intervención socioeducativa con mulleres migrantes vulnerables.</b> Joseba Delgado-Parada, María-Carmen Ricoy y María del Pino Díaz-Pereira.....	14
--	----

<b>Educación e emprego da poboación galega emigrada a Alemaña: perda ou ganancia de talento?</b> María González Blanco y M <sup>a</sup> Esther Olveira Olveira.....	19
---	----

<b>La construcción de la identidad étnico-cultural en adolescentes migrantes en Galicia. Un análisis pedagógico.</b> Kateline de Jesus Brito Tavares.....	22
---	----

<b>A Perceção dos docentes sobre a questão étnico-racial no Brasil. O caso do Instituto Federal de Goiás.</b> Luciana Bigolin Martini.....	26
--	----

<b>Aportes del Estudio sobre la Hospitalidad y Solidaridad en Escuelas Populares en el Marco de Estudios Doctorales en Migración y Educación.</b> Liliana Reyes Gómez...30
--

<b>Actitudes y racismo moderno, en una muestra de adolescentes y adultos en la provincia de Burgos.</b> Beatriz Sáez Pascual.....	34
---	----

<b>La inmigración de retorno y su impacto socioeducativo en la administración local: un estudio centrado en Galicia.</b> Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil.....	39
---	----

## **Línea temática 2. Diversidad e inclusión en educación**

<b>Discurso de odio por razón de discapacidad en el ámbito educativo. La delgada línea entre acoso escolar, conductas contrarias a la convivencia y discurso de odio. La interseccionalidad emergente.</b> Ana María Castro Martínez.....	46
---	----

<b>Responsabilidad de la Administración educativa ante el discurso de odio por razón de discapacidad cometido en la escuela a través de medios tecnológicos.</b> Ana María Castro Martínez.....	50
---	----

<b>Tarefas de reforzo no fogar: unha das chaves para a re-educación do alumnado con dislexia.</b> Serxio Estévez Souto y Paula Outón Oviedo.....	54
--	----

<b>La inclusión y las voces de los estudiantes: la importancia de escuchar a todos.</b> Giulia Meneghel.....	58
--	----

<b>El rol del profesorado en la promoción de una educación inclusiva en Cuba: limitaciones y barreras.</b> Dina Ilena Borges Bienes y Laura Varela Crespo.....	63
--	----

**Instrumentos de identificação e de avaliação compreensiva em dificuldades de aprendizagem em idade precoce.** Sónia Patrícia Mendes Gonçalves de Oliveira, Daniela Gonçalves y Xosé Manuel Cid Fernández.....68

**Percepción docente sobre las competencias emocionales del alumnado con altas capacidades en la Educación primaria en Galicia.** María Eugenia Gómez André.....73

**Las habilidades motrices en el aula de educación física: desarrollo de la agilidad a través del parkour.** Jorge Cuadrado Pérez y Javier Fernández-Río.....76

### **Línea temática 3. Evaluación en educación**

**Plano Nacional de Educação: Processo de Planejamento e Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro.** Carla da Luz Zinn, Andreia Moro Chiapinoto y Elisiane Machado Lunardi.....82

**Evaluación educativa y su relación con la innovación en centros de educación secundaria obligatoria.** María del Mar Alonso García.....86

**A deshonestidade e a integridade académica nas institucións escolares de nivel básico e medio do sistema educativo.** Nicolás López Jar.....90

**Análisis multinivel de la satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria en Chile.** Cristóbal Castro Soto, Javier Rodríguez Santero y Javier Gil Flores.....96

**La Evaluación de las políticas educativas universitarias en el Perú: El caso de la Gestión de la calidad en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.** Anabel Melina Barreto Llance.....101

**El proceso de evaluación de los aprendizajes en contextos universitarios: el caso de una universidad privada de Lima.** Mónica Nelly Camargo Cuéllar.....104

**La calidad en el aprendizaje-servicio: evaluación y mejora en el contexto universitario.** Daniel Sáez Gambín.....108

**La educación emocional en el marco legislativo español.** Tamara Castro Mosquera.....112

### **Línea temática 4. Metodologías de aprendizaje**

**Construyendo una comunidad inclusiva: Método de Proyectos y Aprendizaje-Servicio en Educación Infantil.** Paula Martínez Enríquez.....120

**El diálogo como relación educativa: estudio sobre el pensamiento pedagógico desde la hermenéutica analógica y la razón vital.** Fernando Melesio Magallón Pérez.....125

**El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en la motivación.** Bernardo L. Rodríguez-Caballero, Jairo Rodríguez-Medina y Marino Rubia-Avi.....129

**Pedagogía innovadora mediante o Modelo Ponte... nas ondas!** Raquel Rey Vilas, María Victoria Carrera Fernández y Xosé Manuel Cid Fernández.....133

**Pesquisa e Ensino: Representações de Alunos do Ensino Fundamental dois Contextos em Foco.** Antonio Serafim Pereira.....137

**Perspectives on Critical Thinking Disposition: Chinese Students'. Experiences in Portuguese Language Courses at Universities in Portugal.** Zhilin Zhao.....141

### **Línea temática 5. Arte y educación**

**Explorando el cómic: claves y retos de la lectura socializada del cómic en Educación Primaria.** Clara Vilaboa Sáenz de Lubiano.....147

**La fotografía como medio de aproximación a la educación intercultural.** Katia Cino-Rouco.....149

**El papel de la Catedral de Lugo dentro de la asignatura Geografía e Historia de Educación Secundaria en Galicia.** Marcos Gerardo Calles Lombao.....155

**Aproximación ao valor educativo das artes e á relación artes-educación.** Álvaro Dosil Rosende y Nelly Fortes González.....160

**La percepción docente sobre la creatividad en el alumnado de educación infantil y primaria.** Ana Estévez González, María del Pino Díaz-Pereira y María-Carmen Ricoy.....164

### **Línea temática 6. formación en el doctorado en educación**

**Tesis doctorales en educación con métodos mixtos de investigación: potencialidades y retos.** Alexander Muela Aparicio e Iñaki Larrea.....168

**Inovação na Educação sob o olhar de Doutorandos/as do PPGE-UNESC que ingressaram entre 2020 e 2022.** Maria Aparecida Casagrande, Odécia Almeida de Souza da Silva y Giani Rabelo.....171

**Educação e as suas interlocuções com a educação básica: perspectivas e práticas do Doutorado em Educação da UFSM.** Silvane Brand Fabrizio, Carla da Luz Zinn y Marilene Gabriel Dalla Corte.....176

**Tendencias en el diseño metodológico de tesis doctorales en educación.** Mario Cerezo-Pizarro, Alain Presentación-Muñoz y José Ignacio Calzada-Rodríguez.....180

**A Formação de Analista de Dados em Business Intelligence: contributos para um Modelo de Formação.** Renielton Santos Souza.....183

**Percepciones de doctorandos, directores y responsables de centros educativos sobre el doctorado con Mención Industrial: el caso de la Facultad de Educación de Mondragon Unibertsitatea.** Iñaki Larrea Hermida.....187

**Bienestar del estudiantado de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: un análisis cualitativo a través de la técnica «guiso gráfico».** Nilda Gálvez Varas y Cristina Orío-Aparicio.....190

**La Formación Doctoral en Colombia: El caso de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.** Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga.....194

## **Línea temática 7. Formación del profesorado**

- A formación para a Educación Intercultural do profesorado en Galiza.** Francisco Xabier Cernadas Ríos.....200
- La formación docente en la Pedagogía Hospitalaria.** Lucía García Expósito.....205
- Propuesta de un Plan de Formación en retroalimentación para el profesorado de secundaria en Chile.** Flor María Mella-Mella y María Amparo Calatayud-Salom.....209
- Práticas reflexivas em contexto: estudo de caso sobre a ação e a reflexão docente numa escola privada.** Joana Gomes Rodrigues.....214
- A Ética na Formação Inicial de Professores: Um imperativo (des)considerado.** Carla Nascimento Ribeiro..... 218
- A Educación para o Desenvolvemento Sustentable e a Cidadanía Mundial. Construindo o ámbito de educación.** Marcos Pequeño Goris, Stefany M. Sanabria Fernandez y Mónica Rodríguez Somoza.....221
- English as an International Language in Selected Teacher Education Programs in Colombia.** Óscar M. Gómez-Delgado.....225

## **Línea temática 8. Tecnologías en educación**

- La subjetividad adolescente en las prácticas de exposición en Instagram y TikTok. Un estudio cualitativo en Galicia.** Ángela González-Villa y Adriana Gewerc Barujel.....229
- TIP-TASK: un recurso educativo que axuda ao estudantado de Educación Primaria a realizar de forma autónoma os deberes escolares. Proxecto de Investigación.** Lucía Díaz Pita, Susana Rodríguez Martínez y Fátima María Díaz Freire.....233
- Estudio sobre la adquisición de competencias digitales en la Formación Profesional de Grado Superior de Galicia y su impacto en la empleabilidad.** Nicolás Avendaño Carballo, María del Mar Lorenzo Moledo y Jesús García Álvarez.....237
- Inteligencia artificial y pedagogía: Un estudio sobre los impactos en la relación educativa.** Antonio Lovato Sagrado.....241

## **Línea temática 9. Familia, escuela y comunidad**

- Relación entre la implicación parental, la autoeficacia percibida del alumnado y sus emociones.** Iria Freire Lavandeira, Carla González Montes e Isabel Piñeiro Aguín.....246
- Relación entre la implicación parental, la orientación a metas y las emociones del alumnado: Un estudio empírico.** Lucía Díaz Pita, Carmen Domínguez Caamaño y Fátima María Díaz Freire.....252
- Pedagogía do lugar no medio rural galego: o caso das contornas periurbanas.** Paula García Méndez.....255
- Razones de las familias en la elección de centro: Movimiento contrario al white flight y euskera en una localidad vasca. Un estudio de caso.** Iban Asenjo Garde.....258

**Investigando en clave educativa los espacios de preservación familiar. la vía del aprendizaje-servicio como posibilidad.** Tania Ramos-García.....262

## **Línea temática 10. Género y educación**

**La diversidad afectivo sexual en la formación de profesiones socioeducativas en universidades chilenas. Un estudio comparado.** Amaris Arroyo Muñoz y Patricia Alonso Ruido.....267

**Prácticas de género, plataformas virtuales y territorios formativos. Un estudio de caso de jóvenes Tiktokers.** Inés Ramos-Trasar y Adriana Gewerc Barujel.....270

**¿Cómo se configura el elemento motivacional de valor en los procesos de formación de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad?** Naír Rodríguez-Cal, Iris Estévez y Patricia Alonso-Ruido. ....274

**Educación desde la ética del cuidado: Un camino hacia la coeducación.** Helena María Aparicio Sanmartín.....278

**Pedagogizar en el encierro: un desafío en clave de educación marental.** Mariapaz Buendía Puyo.....281

## **Línea temática 11. Formación de adultos**

**Educación sexual y vejez. Una mirada a través del cine.** Noemí Castelo Veiga.....285

**Educación de Adultos e Programas Universitarios para Maiores na Universidade de Santiago de Compostela.** María González Blanco y M<sup>a</sup> Esther Olveira Olveira.....289

**La Participación en la Comunidad Universitaria como una oportunidad en el Proceso Formativo del Estudiantado.** David Álvarez-Caneda.....292

**Iniciación al marco teórico relativo a estudios universitarios y estudiantes privados de libertad.** Marcos Javier Barriga-Ávila.....296

**Síntomas depresivos de los/as estudiantes de movilidad internacional de la Universidad Autónoma de Chihuahua.** Laura Hermo Rebollido, Silvia López Larrosa y Dennise De la O Becerra.....300

**Educación para la Ciudadanía en la Formación Inicial de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Las Voces del Profesorado Principiante Egresado de la Universidad de Valparaíso.** Amanda Barría Cárdenas.....306



## Presentación

Con motivo de la celebración de los 50 años de los estudios de Pedagogía en la Universidade de Santiago de Compostela (USC), la Facultad de Ciencias de la Educación, junto con el Departamento de Pedagogía y Didáctica y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), organizaron el Simposio Internacional sobre el Doctorado en Educación, bajo el lema «Conocimiento y Acción Transformadora» (15-16 de mayo de 2024).

Este evento ha supuesto una magnífica oportunidad de encuentro para la reflexión entre investigadoras e investigadores del ámbito de la Educación. En tal escenario, se han puesto en valor temas clave para el avance en la formación de los programas de doctorado en Educación en el marco de una Sociedad del Conocimiento, caso del papel del liderazgo en la gestión de la incertidumbre, el prestigio y rentabilidad laboral de la formación doctoral, o el nuevo doctorado profesional en Educación; también hemos estudiado la relevancia y la calidad de los Programas de Doctorado, junto a sus distintas modalidades, y a fin de generar y/o afianzar espacios de debate y participación entre estudiantes, profesorado, y personal investigador.

La publicación que aquí presentamos recoge las contribuciones de los más de 250 participantes con los que ha contado el evento, agrupadas en once líneas temáticas: educación y migración; diversidad e inclusión en educación; evaluación en educación; metodologías de aprendizaje; arte y educación; formación en el doctorado en educación; formación del profesorado; tecnologías en educación; familia, escuela y comunidad; género y educación; y formación de adultos. A todas y a todos, gracias por vuestro compromiso investigador y nuestros mejores deseos para vuestro futuro.

Finalmente, queremos agradecer desde el Comité Organizador la ayuda del Comité Científico, el apoyo de las instituciones al evento y el impulso recibido desde los diferentes grupos de investigación constituidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela.

Miguel A. Santos Rego  
Presidente del Comité Organizador del Simposio

# Línea temática 1

Educación y migración



# VALIDACIÓN DO GUIÓN DE ENTREVISTA PARA UN ESTUDO SOBRE A INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MULLERES MIGRANTES VULNERABLES

Joseba Delgado-Parada  
María-Carmen Ricoy  
María del Pino Díaz-Pereira  
*Universidade de Vigo*

## Descrición xeral da pregunta de investigación e obxectivos

Os países de acollida representan para as mulleres migrantes vulnerables contextos diversos e cambiantes que deben proporcionarlles medidas extraordinarias para afrontar as súas necesidades. Entre as dificultades atopadas por estas mulleres están a falta de apoios, o descoñecemento do idioma e do acceso á información e aos servizos, que obstaculizarán o seu proceso de inclusión sociolaboral (Radowicz, 2021).

A aplicación de metodoloxías creativas na intervención socioeducativa con colectivos vulnerables podería repercutir favorablemente no seu proceso de inclusión, tendo en conta que os programas apoiados en indicadores creativos (e.g., orixinalidade, flexibilidade) son propicios para favorecer aspectos coma a autonomía, a empatía ou a autoestima (Díaz-Pereira et al., 2024). Ademais, esta tipoloxía de metodoloxías céntranse, entre outros cometidos, en buscar e afrontar problemas reais (Cremin e Chappell, 2021). As escasas experiencias sobre a aplicación de metodoloxías creativas con mulleres migrantes amosaron o seu potencial interese para ofrecer recursos de utilidade, así como para favorecer o seu apoderamento (Eret et al., 2018; Ramos e López, 2018). O presente estudo enmárcase nunha tese doutoral relativa ao Programa de Doutoramento en Ciencias da Educación e do Comportamento (Universidade de Vigo), destinada a identificar e analizar o uso de metodoloxías creativas na intervención con colectivos vulnerables para deseñar, implementar e avaliar programas e recursos de utilidade na práctica socioeducativa. Esta tese doutoral asóciase ao proxecto de investigación *Worldplaces-Workplaces working with migrant women* (101038328-Worldplaces-AMIF-2020-AG), iniciado en 2021 co apoio da dirección xeral da Unión Europea en diferentes países (Italia, Portugal, Alemaña, Bélxica, Austria, España e Grecia) coa finalidade de favorecer a inclusión sociolaboral de mulleres migrantes vulnerables. Para a consecución de tal propósito, ao equipo investigador da Universidade de Vigo foille asignado o deseño, aplicación e avaliación de recursos baseados na metodoloxía Design Thinking (DT).

A metodoloxía creativa Design Thinking (DT) representa un proceso sistematizado que, a través de cinco fases (empatizar, definir, idear, prototipar e probar), permite ás persoas identificar e resolver problemas reais dun xeito único e creativo dende unha perspectiva orientada á solución (Yalçın, e Erden, 2021). As ferramentas deseñadas para cada unha das fases da metodoloxía ofreceranse ao persoal educador, de modo que poidan facilitar ás destinatarias a adquisición e mellora das súas capacidades creativas.

Ademais, estas mulleres adquirirán un papel activo á hora de identificar, definir e priorizar os propios problemas, buscar e avaliar posibles solucións aos mesmos e establecer plans de acción.

Como punto de partida do deseño de instrumentos para a recollida de información, coa finalidade de analizar o contexto para o cal se destinarán os recursos a empregar no proceso formativo, considerouse necesario levar a cabo un estudo exploratorio, mediante entrevistas semiestruturadas co persoal responsable das institucións europeas destinatarias. Deste modo, obterase información sobre cada institución, a persoa de contacto asignada, a súa labor na intervención con mulleres migrantes vulnerables e o seu coñecemento acerca da metodoloxía DT.

Previo ao deseño do guión final de entrevista e ao desenvolvemento das mesmas, é relevante valorar a validez do instrumento (Choragwicka e Moscoso, 2007). Neste procedemento, o concepto de pertinencia refírese a que as preguntas realizadas permitan recompilar a información que se precisa para dar resposta ao obxectivo da investigación (Garrote e Rojas, 2015); mentres que a adecuación fai referencia a que as preguntas estean adecuadamente formuladas (tendo en conta que se comprendan con facilidade, sendo claras e precisas) para as persoas destinatarias.

O obxectivo do presente traballo é recoller información, mediante o xuízo de persoal experto, e analizala como base para validar o guión da entrevista deseñada, dirixida ao persoal responsable de institucións europeas, cuxa intervención socioeducativa se destina a mulleres migrantes vulnerables.

## **Metodoloxía**

Na recollida de información, como base para a validación do guión das entrevistas, participaron 7 persoas expertas do ámbito socioeducativo (4 mulleres e 3 homes). O guión da entrevista presentou 28 preguntas de contido que facían referencia a cinco dimensións relativas á: institución (8 preguntas; e.g. «dispoñen de instalacións propias?»), persoa de contacto asignada (5 preguntas; e.g., «con canto tempo de experiencia conta na institución?»), intervención con mulleres migrantes vulnerables (13 preguntas, e.g., «cales son as principais causas da migración?»), e información sobre a metodoloxía DT (2 preguntas; «coñece a metodoloxía DT?»).

A través do método de agregados individuais, solicitouse ás persoas expertas o seu xuízo sobre o grao de pertinencia e adecuación de cada unha das preguntas, outorgando unha puntuación de 1 (completamente inadecuada ou impertinente) a 5 (moi adecuada ou pertinente) e completando a valoración con observacións e propostas de cambio. Seguindo a proposta de Corral (2009), o procedemento de validación partiu da elaboración dunha rúbrica na que se especificaba o obxectivo do instrumento (obter información acerca das institucións, a súa intervención con mulleres migrantes e o coñecemento da metodoloxía DT para propoñer recursos e ferramentas destinadas á intervención socioeducativa con mulleres migrantes vulnerables), así como o colectivo ao que se dirixía (persoas responsables das institucións participantes que interveñen con

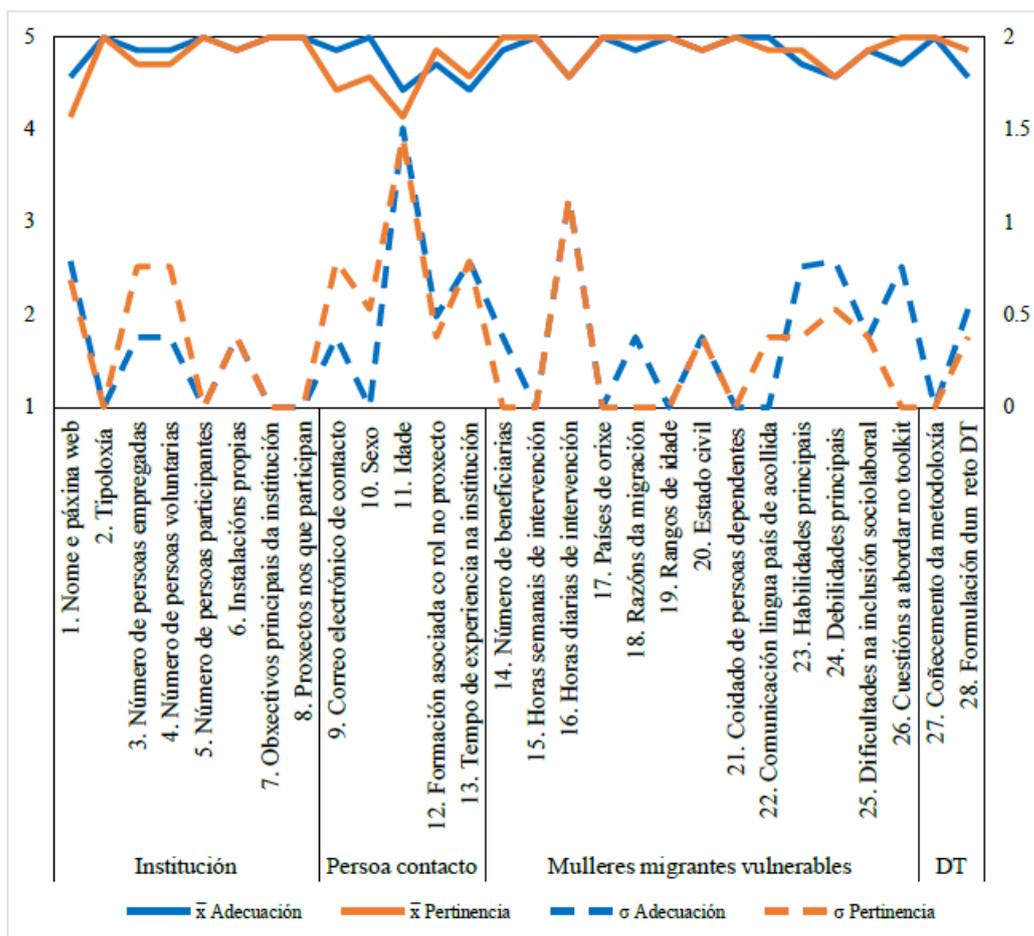
mulleres migrantes vulnerables). Tamén se precisou a interpretación exacta do que se entendía por pertinencia e adecuación. Esta rúbrica proporcionouse a cada persoa experta, que avaliou as preguntas do guión de entrevista, de modo individual e independente. Os resultados obtidos analizáronse de xeito cuantitativo-cualitativo, obtendo estatísticos descritivos (media e desviación estándar) referidos á puntuación en canto á pertinencia e adecuación de cada pregunta, empregando o software estatístico R (versión 4.3.1). Os resultados foron completados cunha análise de contido sobre os fragmentos relativos ás observacións aportadas.

## Resultados e conclusións

Os resultados obtidos confirman a pertinencia e adecuación das preguntas propostas no deseño do guión da entrevista. Tanto a análise cuantitativa (as puntuacións medias superaron, en todos os casos, os 4/5 puntos), como a cualitativa, son favorables (Figura 1).

**Figura 1**

*Análise cuantitativa (pertinencia e adecuación) das preguntas da entrevista*



Lenda. O eixo da esquerda fai referencia ás puntuacións medias ( $\bar{x}$ ) outorgadas a cada cuestión e, polo tanto, asóciase ás liñas continuas; o eixo da dereita fai referencia á desviación estándar ( $\sigma$ ) e, polo tanto, asóciase ás liñas discontinuas.

Coa finalidade de levar a cabo unha mellora cualitativa nas preguntas, o persoal experto proporcionou algunhas propostas, que foron consideradas polas investigadoras e o investigador, de cara ao deseño final do guiión da entrevista (Táboa 1). Deste xeito, foi posible mellorar o guiión atendendo á pertinencia e adecuación o que, previsiblemente, posibilitará unha maior consistencia dos resultados obtidos.

**Táboa 1**

*Análise cualitativa (pertinencia e adecuación) das preguntas da entrevista*

Enunciado inicial	Criterio valoración	Observación persoal experto	Resposta persoal investigador	Enunciado final	
1. Contan con páxina web?	Pertinencia	«Engadir redes sociais» (Participantes 2, 3, 4, 5 e 6)		Contan con páxina web/ redes sociais?	
6. Dispoñen de instalacións propias?		«E recursos para facilitar a accesibilidade?» (Participante 6)	Acéptase parcialmente a proposta	Dispoñen de instalacións propias que faciliten a accesibilidade?	
9. Cal é o seu correo electrónico de contacto?		«Engadir teléfono» (Participantes 2, 3 e 6)		Cal é o seu correo electrónico/ teléfono de contacto?	
10. Cal é o seu sexo?		«Datos irrelevantes» (Participantes 2 e 7)	Información necesaria a efectos de investigación	-	
11. Cal é a súa idade?					
14. Cantas mulleres migrantes se benefician dos programas?		Adecuación	«Poderían asistir e non beneficiarse. Preguntaría Pola intervención» (Participante 1)	Acéptase o cambio	Con cantas mulleres migrantes interveñen?
16. Cantas horas ao día interveñen con elas?			«Resulta repetitiva con respecto á anterior (horas semanais)» (Participante 5)	Decídense unir ambas cuestións	Cantas horas á semana/día interveñen?
23. Cales son as súas habilidades?			«Especificar ámbito ao que se fai referencia» (Participante 4)	Engádense os ámbitos	Cales son as habilidades persoais, laborais e educativas?
24. Cales son as súas debilidades?			«Especificar ámbito de referencia» (Participante 4); «Substituír debilidade por reto» (Participante 6)	Engádense os ámbitos; cámbiase o termo	Cales son os seus retos no ámbito persoal, laboral e educativo?
26. Que debería incluír o <i>toolkit</i> ?			«Especificar o significado de <i>toolkit</i> » (Participante 3)	Figura na memoria do proxecto	-

## Referencias bibliográficas

- Choragwicka, B. e Moscoso, S. (2007). Validación de contenido de una entrevista conductual estructurada. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 75-92.
- Cremin, T. e Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 33, 228-247.
- Díaz-Pereira M. P., Delgado-Parada J. e Ricoy M.-C. (2024). Analysis of programmes aimed at promoting inclusive education through creative strategies. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 45-56. <https://doi.org/10.5209/rced.82449>
- Erel, U., Reynolds, T. e Kaptani, E. (2018). Migrant mothers' creative interventions into racialized citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 41(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1317825>
- Garrote, P. R. e Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18, 124-139.
- Radowicz, J. (2021). Searching for the best way of integration. Migrant women in Europe. *Studia Europejskie-Studies in European Affairs*, 3, 39-57. <https://doi.org/10.33067/SE.3.2021.3>
- Ramos, N. C. e López, M. Á. G. (2018). La intervención social con mujeres migrantes en situación de trata de seres humanos: Aportes desde la creación colectiva. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 9, 80-98.
- Yalçın, V. e Erden, Ş. (2021). The effect of STEM activities prepared according to the design thinking model on preschool children's creativity and problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100864>

## **EDUCACIÓN E EMPREGO DA POBOACIÓN GALEGA EMIGRADA A ALEMAÑA: ¿PERDA OU GANANCIA DE TALENTO?**

María González Blanco

M<sup>a</sup> Esther Olveira Olveira

*Universidade de Santiago de Compostela*

### **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación**

A irrupción da crise económica no ano 2008 en España xeraría un novo escenario migratorio, onde moitos países europeos que a finais dos anos 50 e principios dos anos 60 do século XX foran lugares de destino para moitos galegos e galegas, converteríanse novamente en territorios receptores da emigración galega. Neste senso, os principais países de acollida da emigración española –e da galega en particular– en opinión de Babiano e Fernández (2009) foron Alemaña, Francia e Suíza. Inda que actualmente o contexto social, económico, laboral, político e migratorio mudou, moitos deses países pioneiros na acollida de poboación emigrante galega seguiron recibindo e acollendo os fluxos emigratorios galegos.

Entre as consecuencias da crise económica do ano 2008 destacaron principalmente o desemprego e as precarias condicións laborais e de vida da poboación (Rocha, 2012). Neste contexto de inestabilidade laboral e de precariedade xurdiron numerosos movementos de protesta social que reclamaban melloras e cambios en distintas esferas (educativa, económica, laboral, social, etc.) para paliar as consecuencias da crise económica nos distintos colectivos da sociedade. Neste senso, o grupo da mocidade española tería un rol relevante en todos os movementos reivindicativos que xurdiron nesta época, poñendo no foco mediático o problema da emigración da xuventude cualificada que tomaría un impulso notorio a partir do ano 2011 (Rodríguez Puertas, 2019).

Hai que ter en conta que as persoas que emigran a día de hoxe teñen na maioría dos casos unha formación concreta e a súa educación é, segundo Henar e Segales (2015), un elemento fundamental para lograr un emprego de calidade. Non obstante, no proceso emigratorio poden xurdir distintas problemáticas vencelladas á formación das persoas emigradas. Así, en ocasións pode que non se lles recoñeza dita formación ou que as persoas non logren un traballo acorde á súa cualificación profesional. Ante esta casuística, o estudo que aquí se presenta ten como obxectivo principal aproximarse ao coñecemento do perfil educativo e laboral da poboación galega emigrada a Alemaña. En concordancia co obxectivo formulado, a principal pregunta de investigación que se propón quedou enunciada nos seguintes termos: cal é o perfil educativo e laboral da poboación galega emigrada a Alemaña?

De forma xeral, o estudo realizado permitirá reflexionar sobre as repercusións que xeraa marcha da poboación emigrante de Galicia e meditar ata que punto esta emigración supón unha perda ou unha ganancia en termos sociais, culturais, educativos,

etc., para o país emisor, tendo presente o investimento que en educación se ten realizado no colectivo emigrante que acaba desempeñando o seu labor profesional no estranxeiro.

## **Metodoloxía**

Para levar a cabo o estudo empregouse unha metodoloxía tanto cuantitativa como cualitativa, a través de dúas ferramentas principais deseñadas *ad hoc* para o estudo: un cuestionario e un guión de entrevistas. Ambas ferramentas foron deseñadas tendo en conta estudos previos sobre temáticas similares no eido da emigración e a análise pedagóxica da emigración (Orizo e Cuartero, 1999; Olveira, 2000; Peña Saavedra, 2010-2013).

O cuestionario quedou deseñado cun total de catro bloques temáticos, nos cales se engadiron tanto preguntas en formato pechado como en formato aberto, cun total de 69 ítems. E no que respecta ao guión da entrevista, esta contou con seis bloques temáticos relacionados cos do cuestionario e optouse por realizar un tipo de entrevista semi-estruturada e en profundidade. De forma específica, neste traballo farase mención aos bloques relacionados coa formación e estudos e co emprego e a inserción laboral da mostra participante (34 persoas que cubriron o cuestionario e 9 que foron entrevistadas).

## **Resultados e conclusións**

En liñas xerais, os resultados acadados indican que a mostra estudada correspóndese cun colectivo de persoas mozas que posúen un nivel de estudos superior (de grao ou mestrado ou equivalente). Ademais, predominan as persoas que cursaron estudos universitarios e as áreas de coñecemento maioritarias son a de enxeñaría e arquitectura e a de ciencias da saúde. No que atinxe ao emprego, a maioría das persoas da mostra traballan no sector servizos e no eido privado e case todas elas posúen un contrato indefinido.

Estes resultados deben ser tomados con cautela, posto que non son extensibles a todo o colectivo da poboación galega emigrada, só representan unha pequena mostra da realidade emigratoria. Pese ás posibles eivas mencionadas anteriormente, é un estudo relevante para aproximarse ao coñecemento desta realidade emigratoria actual e visibilizar un fenómeno social que tanto impacto ten nas diversas esferas (educativa, económica, cultural, social, política, etc.) dos territorios implicados (tanto o de orixe como o de destino).

Dos resultados acadados, dérvase unha reflexión sobre a relevancia que ten o investimento en educación e o fracaso na inserción laboral no país de orixe, posto que as persoas emigradas conseguen con maior facilidade un emprego no país de destino. Esta casuística pon de relevo a necesidade de crear unha oferta formativa en equilibrio coas demandas do mercado laboral e coas novas necesidades emerxentes de perfís requiridos en determinados sectores. E ademais, tamén pon de manifesto a importancia de crear e fomentar políticas de atracción e de retención de talento, co fin de recuperar ao

capital humano emigrado na sociedade de orixe e facer así que o seu talento poida ser aproveitado para o desenvolvemento do país onde se formou.

Polo tanto, neste contexto coexisten dúas perspectivas: a que concibe a emigración como unha perda para o país emisor (a marcha de xente moza, de persoal cualificado, etc.) e a que a concibe como unha ganancia sempre e cando se poida usar e aplicar ese capital humano para a mellora do benestar, do desenvolvemento (en todos os ámbitos), da capacidade produtiva ou da riqueza do país emisor. Desta maneira, é convinte que o estados traten de impulsar a transferencia dos coñecementos a través de diversas políticas públicas; así mesmo que poidan incrementar a inversión en I+D+i e fomentar un retorno estable ou con garantías mínimas de estabilidade laboral para a poboación que decida regresar á sociedade de orixe, entre outros moitos aspectos.

### Referencias bibliográficas

- Babiano, J. y Fernández, A. (2009). Emigración y articulación de la clase trabajadora durante la dictadura franquista. *Estudios de la Fundación 1º de mayo*, (1), 2-21. <https://1mayo.ccoo.es/d63543ecadfc9602d523dffb42e7aa7000001.pdf>
- Henar, L. y Segales, M. (2015). *Cambios sociales y el empleo de la juventud en España: Una mirada hacia el futuro*. Instituto de la Juventud. <https://www.injuve.es/sites/default/files/Cambios-y-empleo-juventud.pdf>
- Olveira, M<sup>a</sup>. E. (2000). *O interculturalismo na nova Europa*. Xunta de Galicia.
- Orizo, F., y Cuartero, M. (1999). *La inmigración española en Bélgica: una encuesta personal a emigrantes y familiares*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Peña Saavedra, V. (2010-2013). *Proxecto Galicia Mundi: actualidade e perspectiva do asociacionismo galego no exterior. Os retos en materia educativa, social e cultural*. Informes, instrumentos e documentación varia policopiada.
- Rocha, F. (2012). El desempleo juvenil en España. Situaciones y recomendaciones políticas. *Fundación 1º de Mayo*, (50), 1-32.
- Rodríguez Puertas, R. (2019). *Nostálgicos, conversos y cosmopolitas. Perfiles de la nueva emigración española*. Editorial Universidad de Almería.

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICO-CULTURAL EN ADOLESCENTES MIGRANTES EN GALICIA. UNANÁLISIS PEDAGÓGICO<sup>1</sup>

Kateline de Jesus Brito Tavares  
*Universidade de Santiago de Compostela*

## Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

En tiempos recientes, los constantes cambios suscitados por la globalización económica y la interdependencia mundial han ejercido un papel determinante en la explotación de los países del sur global, de modo que la inmigración se ha convertido en un proceso sistémico y estructural ante las exorbitantes desigualdades entre países. En este orden de ideas, los movimientos migratorios han repercutido en la construcción de una población claramente heterogénea al margen de las fronteras culturales. No obstante, se siguen reproduciendo sistemas de discriminación, abiertos y encubiertos, inequívocamente perjudiciales para el colectivo migrante (Lalueza et al., 2019).

Según el último informe de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022), se estima que, en el año 2020, 281 millones de personas residían en un país distinto al de nacimiento. En lo que respecta a España, salvaguardando las distancias, nos encontramos con una coyuntura similar, dada la transformación demográfica experimentada desde los años setenta, convirtiéndose así en uno de los principales destinos de la Unión Europea (Sánchez-Castelló et al., 2020).

Incluso en Galicia, este fenómeno ha incidido en las coordenadas sociales, culturales, educativas y económicas, pues nos referimos a una sociedad que tradicionalmente se ha identificado como emigrante y, en el momento actual, se ha convertido en receptora de inmigrantes (Santos Rego y Lorenzo, 2009). Naturalmente, esta representación tiene repercusiones directas en la comunidad local, así como en la administración pública.

En líneas generales, emprender el proyecto migratorio entraña un complejo proceso de redefinición identitaria, lo cual abarca todas las fases temporales migratorias, suscitando importantes cambios identitarios, tanto en el sentimiento de pertenencia como por la redefinición de las prácticas de subalternidad (Bhatia, 2012). La identidad se articula sustancialmente en la adolescencia, no obstante, Briones (2010) argumenta que las/os adolescentes con acentuadas diferencias fenotípicas respecto de la población autóctona reconocen múltiples identidades (nacional, cultural, étnica, etc.).

Por tanto, las discriminaciones experimentadas a partir de la toma de contacto con otros grupos culturales intensifican la necesidad de reafirmación de la identidad

---

<sup>1</sup> Esta comunicación asociada a la tesis doctoral cuenta con la financiación de las Ayudas de apoyo a la etapa predoctoral de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, de la Xunta de Galicia (ED481A 2022/116).

étnico-cultural y la reivindicación del derecho a la ciudadanía. Constatamos, de este modo, que la experiencia migratoria ejerce un papel decisivo para la adolescencia migrante, considerando que en el país de destino es crucial la adaptación a nuevos contextos socioculturales, con efecto directo en su desarrollo psicosocial (Meca et al., 2023).

Como bien propone Escudero (2016), es común que en las sociedades de destino las identidades culturales, nacionales y étnicas se consoliden en un universo simbólico de redes sociales migratorias que ayuden en la reafirmación identitaria de las/os adolescentes, con el fin de enfrentarse a las desigualdades y proceder con los ajustes psicológicos más deseables.

Consecuentemente, lo que nos proponemos es llevar a cabo un análisis socioeducativo de los elementos que influyen en la construcción y, en su caso, modificación de la identidad étnico-cultural de las/os adolescentes migrantes residentes en las localidades con mayor incidencia migratoria en Galicia.

Ahora bien, en cuanto a las preguntas de investigación que orientarán este estudio, planteamos las siguientes: ¿cómo se suscita, desarrolla y/o modifica la identidad étnico-cultural en las/os adolescentes migrantes?, ¿qué variables socioeducativas pueden incidir? o, incluso, ¿qué implicaciones se pueden derivar desde una perspectiva pedagógica en la intervención con adolescentes en esta coyuntura?

En definitiva, pretendemos poner en valor su agencialidad en los procesos migratorios desde una dimensión dialógica de la identidad, a fin de optimizar su participación e inclusión social. Consideramos que un trabajo de este alcance socioeducativo implica el planteamiento de una temática que involucra al conjunto de la sociedad, dada la complejidad de la migración en la era de la globalización.

## **Metodología**

En la presente investigación, la metodología enfocará una ruta de triangulación de métodos y técnicas de naturaleza cuantitativa y cualitativa. A tal fin, usaremos un estudio no experimental *ex-post-facto*.

En la primera de las dimensiones, la delimitación del universo de estudio se basará en un muestreo probabilístico aleatorio simple. En el diseño de la población diana se establecerán los siguientes requisitos: adolescentes migrantes, con conocimiento de uno de los dos idiomas cooficiales y con residencia en Galicia.

El contacto con este contingente se producirá, en un primer momento, mediante el tejido asociativo, centros educativos y administraciones locales. Por tanto, el instrumento que se empleará para la recolección sistemática de los datos será un cuestionario con distintas escalas tipo Likert, que ha sido aprobado por el Comité de Bioética de la USC. Procuramos recoger, entre otros, aspectos sociobiográficos, proceso de desarrollo identitario étnico-cultural, perfil socioeducativo o inclusión social.

En una segunda fase, de corte cualitativo, la estrategia para la selección de los participantes se orientará por el principio del muestreo no probabilístico bola de nieve. Los principales destinatarios serán las/os técnicas/os municipales que gestionen programas de atención a inmigrantes, las/os representantes de asociaciones de migrantes y la dirección de los centros educativos, pues conviene examinar la gestión de la inmigración en estos contextos.

Por consiguiente, recogeremos información mediante entrevistas semiestructuradas individuales. Con ellas pretendemos explorar actitudes, valores, creencias, y mismo experiencias, con el fin de profundizar en la búsqueda de patrones identitarios en los sujetos disponibles.

Tras la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas, activaremos dos grupos de discusión con las/os adolescentes, lo cual debería favorecer el análisis y la interpretación holística de las informaciones recogidas. Creemos que el uso del grupo dediscusión permitirá ampliar el conocimiento sobre la experiencia vital e identitaria de la adolescencia migrante.

## **Resultados y conclusiones**

La realización de este trabajo nos permitirá ahondar en una dialéctica de gran calado social en la actual coyuntura política y cultural como es la que se vertebra entreidentidad, adolescencia y migración. A estos efectos, esperamos implicaciones de valor estratégico, pensando en la gestión socioeducativa de la migración en España, en general, y en Galicia, en particular.

Bajo esta perspectiva, creemos que nuestro estudio se enmarca en una línea innovadora dentro de las ciencias sociales, teniendo muy en cuenta la existencia de un colectivo minorizado y sujeto a los procesos de aculturación en el país de destino. Lo que nos interesa es que los resultados puedan ser suficientemente significativos para un mejor conocimiento de los problemas y de las necesidades que afectan a las/os adolescentes migrantes en su condición de sujetos educables en y para una sociedad democrática avanzada.

Desde luego, esperamos aportaciones para el ámbito de la educación y de las ciencias sociales. Así, un activo de la investigación científica sobre la cuestión central sería optimizar el estudio de la identidad desde un campo transversal como es el de la Pedagogía Intercultural, poniendo especial énfasis en la relación adolescencia-migración.

Concluimos, entonces, que en las sociedades modernas la identidad es proteica, lo cual obedece también a las posibilidades que van germinando para las mujeres y los hombres en entornos de libertad. Y eso es siempre un aliciente para que las cuestiones identitarias sean objeto de atención cuando se trata de gestionar la complejidad desde la educación y las políticas sociales.

## Referencias bibliográficas

- Bhatia, S. (2012). Acculturation and the dialogical formation of immigrant identity: Race and culture in diaspora spaces. En H. Hermans, & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 115-131). Cambridge University Press.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Escudero, C. (2016). O protagonismo de mulheres imigrantes na construção de redes sociais para o fortalecimento identitário: o caso das brasileiras em Chicago (EUA). *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 24(48), 179-196. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004812>
- Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Campos-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Meca, A., Cruz, B., Veniegas, T. K., Allison, K. K., Santibanez, L., & Gonzales-Backen, M. A. (2023). Cultural Identity Configurations: A Latent Profile Analysis of Ethnic/Racial and U.S. Identity Process and Content. *Journal of youth and adolescence*, 52(1), 105-121. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01690-6>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*.
- Sánchez-Castelló, M., Navas, M., Ordóñez-Carrasco, J. L., & Rojas, A. J. (2020). Acculturation and adaptation of adolescents with immigrant backgrounds in Spain: psychosocial profiles of latent classes. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 560-588. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783836>
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, (350), 277-300. <http://hdl.handle.net/10347/18499>

# A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL. O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Luciana Bigolin Martini  
*Instituto Federal de Goiás*

## Descrição geral das perguntas da pesquisa e os objetivos

Este diálogo traz as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003 no contexto da educação superior/bacharelado<sup>2</sup>, especificamente no entendimento do docente atuante no IFG sobre a educação para as relações étnico raciais. Para tanto, foi preciso a imersão na historicidade do tema étnico racial no contexto da educação do Brasil. Essas leis tratam o seguinte tema, a Lei 11.645/2008 tornou obrigatória a inserção nos currículos do ensino brasileiro a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas; e a Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade da inclusão referentes à História e Cultura Afro-brasileira. A partir das leis houve desdobramentos para que essa fosse implantada.

A promulgação de uma Lei em um país é marco importante, e neste caso representa a conquista da luta dos povos originários e dos africanos, e seus descendentes que foram escravizados no Brasil, e que na contemporaneidade essas leis trazem à importância na construção de cidadanias destes povos. Mas uma lei, só é realmente marco quando existe a sua aplicação, e no caso desta lei se está construindo um olhar antirracista e combativo aos preconceitos, desta forma esta investigação faz a seguinte pergunta: Qual a percepção do docente sobre a Educação Étnico-Racial no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)?

Sendo de suma relevância que se investigue em qual medida este docente está ciente da educação para as relações étnico raciais, sendo esta marcadora da construção de uma educação antirracista; principalmente em nosso país, Brasil onde os conceitos e interpretações sobre o tema são diversos como escreve Gomes (2005, p. 39): «Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais». E para além disso este docente é um formador de opinião e construtor de conhecimento.

Com a finalidade de responder esta pergunta esta investigação tem como objetivo principal elencar quais os pressupostos entendimentos dos docentes que atuam no Ensino Superior, especificamente nos bacharelados sobre a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais no IFG.

---

<sup>2</sup> Bacharelado são cursos acadêmicos que preparam o discente para atuar diretamente com as atividades da profissão como Direito, Medicina, Engenharias, entre outras.

## **Metodologia**

A metodologia usada para responder à pergunta a qual este estudo quantitativo se propõe, está alinhada segundo Chizzotti (2011, p. 20) está caracterizada «pelo esforço sistemático, explícito e estruturado, com linguagem, com teoria e método para explicar os dados encontrados».

Assim esta pesquisa empírica, utilizou-se de um estudo exploratório descritivo, que se desenhou com a construção de um questionário, que trata de um inquérito inédito, elaborado *ad hoc* para esta investigação e sua confiabilidade, validação foi através de juízes especialistas do contexto acadêmico composto por professores doutores da Universidade de Santiago de Compostela (USC, Espanha) e do IFG.

A construção do questionário só foi possível depois de um mergulho no aporte teórico por se tratar de um assunto de extrema complexidade e especificidade na educação – cultura- historicidade-sociedade do Brasil.

O questionário ao qual iremos escrever contém uma primeira parte que estão contidas todas as informações da pesquisa, incluindo os dados do pesquisador e das instituições nacional (IFG) e internacional (USC).

Na segunda parte, intitulada Questionário I, estão as perguntas de caráter pessoal e profissional do respondente. Na terceira parte, intitulada Questionário II, estão questões para o levantamento da percepção do docente a respeito da educação para as relações étnico-raciais. Neste bloco de questões utiliza-se a escala Likert por entender que seria mais adequada.

Assim, o questionário foi composto com cinco alternativas e, nesta parte, as perguntas se ocuparam do tema da educação para as relações étnico-raciais, girando em torno da prática pedagógica, o tema no IFG, e o tema em relação ao Brasil, de uma visão geral.

A aplicação de forma online, e de imediato iniciaram-se as análises, mediante a codificação e análise estatística dos dados pelo pacote estatístico SPSS-24, para que, através destes resultados, fosse possível construir um perfil de entendimento do docente diante do objeto da pesquisa.

## **Resultados e conclusões**

Os resultados apontam que o docente entende a importância de se ter uma educação antirracista, em um processo contínuo e nas várias categorias de ensino, lembramos da escrita de Paim (2019), que afirma não bastar leis antirracistas e parâmetros educacionais, é necessário vontade política de cada professor, diretor ou dirigentes governamentais no combate a toda forma de discriminação, silenciamento e apagamento de memórias.

Esta pesquisa é inédita, tendo a modalidade bacharelado pouquíssimas pesquisas referentes ao tema nas Universidades bem como nos Institutos Federais, espaços estes encarregados de formarem os Bacharéis em nosso país. Esta constatação coincide com a pesquisa de Araújo (2021) que afirma as pesquisas desenvolvidas pelas universidades,

principalmente no âmbito dos Núcleos Estudos Afro-brasileiros (Neabs), indicava a resistência das IES como um dos maiores desafios para implementação da Lei. As IES não se sentiam, e essa realidade ainda permanece, responsáveis pela introdução da temática da educação étnico-racial em seus cursos e disciplinas.

Nos chama atenção Oliveira (2018), para a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para análise dos impactos produzidos nas IES, no Brasil, a partir da alteração da LDB, que carece ainda de maiores aprofundamentos. E segue Mato (2019) que estas se vinculem de maneira comprometida e efetiva com a necessidade e demandas da sociedade a qual fazem parte.

Contudo, a finalização desta pesquisa permitiu o mapeamento da inserção da Lei 10.639/2003 e da Lei 11645/2008, existente nos cursos de bacharelado do IFG, tornando possível aos gestores uma ação assertiva no combate ao racismo. Amaral y Cachambi (2021) em suas pesquisas afirmam, deve ser assumida pelas/os dirigentes das IES, em específico, construir um plano de ação com maior eficiência, embasados nos dados gerados pela pesquisa. Paula y Guimarães (2014) afirmam importante não só ampliar a investigação, mas também debater os vieses, as abordagens e as contribuições das pesquisas na área.

Espera-se que esta investigação seja uma impulsionadora de reflexões, bem como de ações no meio Ifigeano e nas instituições que formam bacharéis como as Faculdades, Universidades, ressalta Quintero (2014) a importância da pesquisa neste tema por permitir ferramentas para combater o racismo. Vindo a somar-se à luta antirracista que, sem dúvida, é uma luta que deve perpassar os muros das instituições, das nações, permeando de diálogos as diferenças na reconstrução de igualdade e paz para as pessoas.

### **Referências bibliográficas**

- Amaral, W. R., & Cachambi Patzi, N. E. (2021). 1ª Campanha para a erradicação do racismo na Educação Superior na América Latina. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 308-319. <https://doi.org/10.14482/esal.2.10151>
- Araujo, L. (2021). A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? *Revista Docência e Cibercultura*, 5(2), 279-294. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vozes.
- Daxenberger, A. C. S., & Sobrinho, R. G. S. (2021). Redescobrimo a identidade brasileira: a introdução da disciplina Educação das relações Étnico raciais na formação de graduandos. *Revista Espaço do Currículo*, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57764>
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Em Ministério da Educação (Ed.),

*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 39-62). Coleção Educação para todos.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. IFG. (2012-2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (2012-2016).

<http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/62-ifg/a-instituicao/122-plano-de-desenvolvimento-institucional>

Mato, D. (2019). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.

Ministério da Educação. (2004). *CNE/CP n.003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC.

Miranda, A. B. L. (2014). Capítulo IV. Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. En A. D. Barriga, & A. B. Miranda, (Orgs.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.109-140). Ediciones Díaz de Santos.

Oliveira, R. S. D. (2018). Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. *Argumentos*, 15(1), 341-356.

Paim, E. A. (2019). Educação étnico-racial: desafios cotidianos para além dos aspectos legais. *Roteiro*, 44(1), 1-10. <https://doi.org/10.18593/r.v44i1.20326>

Paula, B. X. D., & Guimarães, S. (2014). 10 Anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 435-448. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>

Quintero Ramírez, O. A. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá: The Experience of Black Students in Bogotá. *Universitas humanística*, (77), 71-94. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh77.rcuc>

# APORTES DEL ESTUDIO SOBRE LA HOSPITALIDAD Y SOLIDARIDAD EN ESCUELAS POPULARES EN EL MARCO DE ESTUDIOS DOCTORALES EN MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

Liliana Reyes Gómez  
*Universidad Pablo de Olavide*

## Descripción general

Los resultados que se presentan en esta propuesta corresponden a los hallazgos de la primera parte de la investigación titulada «Significados de la escolaridad en contextos urbanos populares: interculturalidad y desigualdad social» que estoy realizando en el marco de mi formación como doctora en Estudios Migratorios en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en cotutela con el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Esta investigación se está adelantando en el contexto de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá (Colombia), que está ubicada entre dos barrios populares que han sido afectados por cambios urbanísticos y poblacionales profundos que están articulados con una larga y amplia historia de hechos sociopolíticos –nacionales y de países fronterizos– que han causado constantes migraciones atravesadas por las violencias, la pobreza, la desigualdad y la interculturalidad.

No es azaroso que este lugar sea especialmente afectado por los fenómenos sociales nombrados: su ubicación particular en el centro de la ciudad, el comercio pujante, las construcciones históricas y la centralidad administrativa, atraen a quienes llegan en busca de trabajo (inestable pero constante y variado) y un lugar para vivir (costoso e incómodo pero fácil de conseguir). Ellos son las familias de esta institución educativa: migrantes internos y extranjeros, de diversos orígenes geográficos y etnias, con diferentes niveles educativos –pero todos de sectores populares– que llegan para quedarse o están de paso, para dar lugar a la población flotante que llegará después.

La experiencia de trabajo de varios años en esta escuela, me hizo pensar en la necesidad de una educación más pertinente para esta población y de analizarla más profundamente por la complejidad de aspectos sociales, culturales, étnicos, pedagógicos y económicos que convergen en este lugar en particular, en el cual, el vínculo entre los miembros de la comunidad se puede estudiar en asociación con categorías como la hospitalidad, la solidaridad y el cuidado que transversalizan los procesos educativos y que muchas veces son invisibilizadas o incluso, rechazadas.

La pregunta de investigación para este momento de la indagación fue: ¿Qué lazos de solidaridad se tejen entre los docentes de una escuela pública y las familias en la tensión entre los valores propuestos desde la escuela y los conflictos socioeconómicos de las familias de un sector popular en la ciudad de Bogotá (Colombia)?

- General:

En concordancia con lo anterior el objetivo general y los objetivos específicos fueron:

- Comprender lazos de solidaridad que se tejen entre los docentes de una escuela pública y las familias en la tensión entre los valores propuestos desde la escuela y los conflictos socioeconómicos de las familias de un sector popular en la ciudad de Bogotá (Colombia).
- Específicos:
  - Describir las formas de hospitalidad, protección y cuidado que se constituyen en el encuentro entre la escuela y las familias.
  - Describir los mecanismos de participación en la vida de la escuela que generan formas de apropiación y de conflicto en las familias.
  - Describir los mecanismos de acompañamiento escolar en la inserción de las familias en la vida urbana, laboral y en la constitución de la comunidad familiar.

## **Metodología**

Esta investigación está enmarcada en el paradigma social interpretativo en tanto responde a un ejercicio comprensivo de los procesos sociales sucedidos en un contexto social específico usando el método biográfico que se relaciona con la conversación, la documentación y la observación participante. En consecuencia, los instrumentos y las técnicas de análisis son cualitativas y el diseño flexible acorde con las características de una investigación de este tipo.

### *Instrumentos*

Se usó la historia de vida, específicamente la autobiografía como narración o informe de los hechos por la misma persona que los ha vivido. Las historias de vida también pueden tomar la forma de relatos parciales o de etapas vividas específicas. La técnica fue el relato único que consiste en el análisis de varios relatos de un solo informante.

### *Población*

Se tomaron historias de diez familias de los barrios San Bernardo y Santa Bárbara cuyos hijos o hijas estuvieron matriculados en un colegio público desde 2012 hasta 2024. Se seleccionaron los relatos con base en la necesidad más profunda de apoyo institucional, profesional, e implicación personal que hicieron parte del proceso de atención a los casos.

### *Procedimiento*

La investigación se realizó en tres fases:

- Construcción de las narraciones:

A partir de los objetivos del proyecto macro de investigación se propuso la escritura de varios relatos con base en informes y documentos previos a la investigación.

- Delimitación de objetivos:

Se planteó el aporte específico de las narraciones en los objetivos de la investigación macro lo que permitió la redacción de metas investigativas de esta etapa.

- Análisis de categorías:

Se usaron herramientas de la teoría fundamentada para la construcción de categorías emergentes (inductivas) a partir de una matriz de clasificación y codificación de la información recopilada en los relatos.

## **Resultados y conclusiones**

En cuanto a la hospitalidad que se constituye en la relación con las familias en el acompañamiento se construyen tres categorías principales: a) Los procesos de metamorfosis tanto de quien ofrece hospitalidad como de las familias, esto implica, no la inclusión bajo las normas institucionales, sino los ejercicios de escucha, afectividad y protección; b) La simbiosis que implica el cobijar al inmigrante, recién llegado o diferente, bajo el techo de la multiplicidad y c) Las tensiones que si bien pueden poner en peligro el ejercicio mismo de la protección, permite mediante el diálogo sobre las diferencias valorativas, reconocer la posibilidad de la pluralidad, las singularidades y la crítica a los procesos de unificación.

De otro lado, la participación de las familias en la vida institucional se puede describir dentro de las siguientes categorías: a) Ejercicios de resistencia cotidiana frente a normas percibidas como limitantes a la protección, relacionadas con los acercamientos de la familia a la institución que son objetados por percibirse como ruptura de las normas; b) Combinación con las acciones institucionales dirigidas al cuidado, en las cuales las familias, a partir de una identificación de valores y metas, actúan conjuntamente con la institución; c) Exigencia de acciones para asegurar la disminución del sufrimiento, que puede implicar la confrontación entre las familias y la institución y d) Reconfiguración de la mirada institucional sobre la justicia, surgida de conflictos familia-institución sobre la lectura de singularidades y diferencias en casos concretos.

Finalmente, los mecanismos de acompañamiento a las familias identificados están constituidos por a) Acciones de solidaridad pública con las familias como apoyo abierto a las demandas realizadas por las familias; b) Acciones de ayuda frente a la necesidad y fragilidad de las familias, constituidas en ubicación de recursos humanos, inmateriales o físicos; c) Actividades de cuidado en la normatividad institucional, direccionadas por protocolos de atención; y d) Autonomía de las familias sobre las formas de acompañamiento, relacionada con las resistencias o aceptación de las familias al apoyo institucional.

Los hallazgos realizados sobre la hospitalidad, la solidaridad y el cuidado, abren el camino para profundizar en el análisis de los vínculos sociales constituidos en la escuela de contextos populares En el caso específico de la investigación macro que estoy realizando para mi tesis doctoral, es especialmente útil porque me permite responder preguntas sobre la relación de los vínculos sociales con el reconocimiento de las voces y

resistencias juveniles; las trayectorias académicas y laborales; y la competencia entre la escuela y la vida de la calle, entre otras categorías pendientes por analizar.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2014). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes de la cultura*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
- Faerman, R. (2015). La ética del cuidado. Una mirada diferente en el debate moral. *Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo*, (1), 123-146.
- García Moyano, L. (2015). La ética del cuidado y su aplicación en la profesión enfermera. *Acta bioethica*, 21(2), 311-317. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2015000200017>
- Giraldo, Y. N., y Ruiz Silva, A. (2015). La solidaridad. El lenguaje de la sensibilidad moral. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 311-334.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Tenti, E. (2007). *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Ramos, S. (2011). La ética del cuidado. Valoración crítica y reformulación. *Revista Laguna*, 29, 109-122.
- Reyes, S. (2022). Hospitalidad, plasticidad y diferencia. *Contexto: Revista anual de estudios literarios*, (28), 276-294.
- Sánchez, P. (2020). Derrida y la cuestión de la memoria. El porvenir de un pasado sin versammlung. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (80), 63-75. <https://doi.org/10.6018/daimon.319591>

## **ACTITUDES Y RACISMO MODERNO, EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE BURGOS**

Beatriz Sáez Pascual  
*Universidad de Burgos*

### **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

La última década del siglo XX, así como la primera del siglo XXI, estarán caracterizadas como una era de migración (Castles, 1993). En los últimos años hemos asistido a un incremento de la inmigración en nuestro país, pasando España de ser un país emisor de emigrantes a convertirse en receptor. con un total de 7.254.797 de personas inmigrantes según datos del I.N.E. en el año 2021. Dos años después, en 2023 el Informe anual de SOS Racismo sostiene que un 63% de los participantes inmigrantes de su informe han vivido discriminación racista. Las migraciones y el racismo son tan antiguos como las sociedades humanas, aun cuando la historia les haya prestado poca atención (Castels, 1993). Según Navas, et al. (2001) este racismo debido a una evolución sería más sutil y menos manifiesto, por su parte, Thayer (2018) expone que existe un racismo manifiesto pero que está latente «bajo el agua», viéndose sólo la punta del iceberg,

En referencia a las actitudes, Rinken (2021) expone que las actitudes de la población española hacia los inmigrantes suelen ser mayoritariamente benévolas, comprensivas o neutras. Allport definió la actitud como un estado neuropsíquico de disposición previa a una conducta concreta ante estímulos específicos (Cea, 2002). Pérez (1996) expone que existen dos vertientes de la actitud: la manifiesta y la latente, y que no son siempre coincidentes ya que se puede sentir rechazo hacia las personas inmigrantes, pero no exteriorizarlo.

Hay una gran variedad de autores que han definido el término racismo. El racismo es una ideología que defiende la superioridad de una raza frente a las demás y la necesidad de mantenerla aislada o separada del resto dentro de una comunidad o un país (González, 2003); conjunto de creencias que aseveran la superioridad natural de un grupo sobre otro tanto a escala individual como institucional (Gabinet d' Estudis Socials, 2007); proceso mediante el cual los grupos sociales clasifican a otros grupos como diferentes o inferiores, basándose en características físicas o culturales (Castels, 1993).

El racismo a lo largo de la historia se ha ido formando y se ha ido diferenciando en diversas tipologías, como es el caso del racismo moderno. Este, según expone Flecha (1999) reivindica la desigualdad entre las «razas», promoviendo ideas de superioridad racial y considera que las desigualdades sociales y culturales vienen dadas biológicamente. Pérez et al. (1993) expresan que las actitudes racistas se expresan en términos de símbolos ideológicos abstractos y de comportamientos simbólicos. El racismo tiene una base ideológica pero no se puede reducirse a ella solo (Van Dijk, 2019).

El presente estudio pretende, por una parte, analizar las actitudes y el racismo moderno percibidos hacia los inmigrantes. Por otra, evaluar si existen actitudes de favorabilidad positiva hacia los inmigrantes, en función de la edad de los y las participantes. De acuerdo con estos objetivos, se formulan las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: A mayor distancia social negativa (actitud) mayor racismo moderno se experimentará.
- Hipótesis 2: Los adolescentes presentarán mayores puntuaciones de favorabilidad positiva (actitud) que los adultos.

## **Metodología**

### *Muestra*

En la presente investigación participaron de forma voluntaria un total de 591 personas. En la selección de la muestra se tuvo en cuenta la edad de los y las participantes, se realizó una división mediante rangos de edad en cuanto a diferentes etapas: adolescencia (10 a 18 años) con un total de 284 participantes (52%), adultez (19 a 59 años) con un total de 307 participantes (48%).

### *Instrumentos*

Una versión de la Escala de Racismo Moderno de McConahay, Hardee y Batts de 1981 adaptada por Navas en 1998. La escala está compuesta por 10 ítems graduados en una escala tipo Likert de respuesta de 5 puntos (1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo). Navas (1998) expresa que se trata de un instrumento fiable para medir el prejuicio hacia los inmigrantes. Dos de los ítems (32 y 38) se encontraban invertidos.

En segundo lugar, se utilizó la Escala de Actitudes hacia la inmigración (EAHI) elaborada en la Universidad de Extremadura por León, Mira y Gómez en 2007.

El instrumento cuenta con 32 ítems, a los participantes se les pedía su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos en una escala tipo Likert de 5 puntos (1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo).

La escala está formada por cinco subescalas: principio y políticas de igualdad; distancia social positiva; distancia social negativa; favorabilidad positiva; y, favorabilidad negativa.

### *Procedimiento*

La presente investigación es de carácter cuantitativo. Se administraron las durante el tercer trimestre del curso escolar 2022-2023. Los y las participantes de forma voluntaria y anónima tardaron una media de 20 minutos en cumplimentar dicho cuestionario.

### *Análisis de datos*

Se realizaron los análisis pertinentes empleando los programas de análisis IBM SPSS Statistics 25. Los tipos de análisis de datos realizados para la comparación de medias fueron: análisis correlacional y ANOVA.

## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos en el Alfa de Cronbach son: racismo moderno .854, de actitud .672, y de las subdimensiones de la escala de Actitud: principios y políticas de igualdad .863; distancia social positiva .564; distancia social negativa .777; favorabilidad positiva .778; y, favorabilidad negativa .827.

- HIPÓTESIS 1: A mayor distancia social negativa (actitud) mayor racismo moderno se experimentará.

Para contrastar la hipótesis 1, que propone que, a mayor distancia social negativa, mayor racismo moderno se experimentará, la correlación calculada indica que  $r_{(591)} = 600$ ,  $p = .000$ . Como se puede observar existe una relación positiva y significativa entre la distancia social negativa y el racismo moderno. Por tanto, la hipótesis se confirma.

- HIPÓTESIS 2: Los adolescentes presentarán mayores puntuaciones de favorabilidad positiva (actitudes) que los adultos.

**Tabla 3.**

*ANOVA entre edad y actitud (favorabilidad positiva)*

	<b>M</b>	<b>DT</b>
Adolescentes	3,57	,79
Adultos	3,86	,69

Para contrastar la hipótesis 2, que propone que los adolescentes presentarán mayores puntuaciones de favorabilidad positiva que los adultos, se realizó un ANOVA. El resultado indica que  $F_{(2,590)} = 11,81$ ,  $p < .000$ , es decir, existen diferencias significativas en función de la edad de los participantes en relación con la favorabilidad positiva. Por tanto, se confirma la hipótesis 2.

En cuanto a la primera hipótesis la cual está aceptada ya que los resultados indican que existe una relación entre distancia social negativa y el racismo moderno. Estudios anteriores como Huaman (2019) exponen que el racismo moderno se relaciona de manera altamente significativa y negativa con el distanciamiento social negativo. Igualmente, las personas que respaldan ideologías racistas de corte sutil no identifican sus propias creencias y actitudes como racistas, sino que, mantienen opiniones basadas en hechos empíricos que difieren de las manifestaciones racistas tradicionales (Rueda y Navas. 1996). Por su parte Checa et al. (2013) explican que las actitudes hacia el exogrupo se asientan en prejuicios y estereotipos que se consolidan por la falta de contacto intergrupalo.

Por otra parte, respecto a la segunda hipótesis, los resultados indican que existen diferencias en las puntuaciones en cuanto a edad respecto a la favorabilidad positiva (actitudes). En contraposición, estudios previos, como Huaman (2019) sostienen que no existen diferencias significativas respecto a la edad y la actitud.

De acuerdo con los resultados obtenidos, esta investigación revela aspectos importantes a trabajar a partir de la consideración que el racismo moderno y la actitud hacia los inmigrantes están interrelacionados. Hay que apostar por una educación multicultural y antirracista, sensibilizando desde las aulas en busca de un mundo tolerante e igualitario.

Para concluir, en futuras investigaciones se podría considerar la realización de un muestreo probabilístico y equilibrar el número de participantes en el rango de edad debido a que ambas son limitaciones de la presente investigación.

### Referencias bibliográficas

- Castles, S. (1993). La era inmigratoria. Cultura, incertidumbre y racismo. *Nueva sociedad*, 127, 48-59.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2002). La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradicionales de "racismo". *Reis*, 87-111.
- Checa Olmos, J. C. y Arjona Garrido, Á. (2013). Actitudes hacia los inmigrantes en España en época de expansión económica. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 70-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4238772>
- Espelt, E., & Javaloy, F. (1997). El racismo moderno. *Barcelona: SOS Racismo*.
- Fernández, M. C. G., Navas, M. S., Guirado, M. I. C., y Alonso, F. M. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción psicológica*, 2(2), 137-147. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1237230>
- Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.
- Gabinet d' Estudis Socials (2007). *Glosario de términos de integración de inmigrantes*. Murcia: Comporapid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11914/1323>
- González, J. M. (2003). Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo*, 4(9), 107-113.
- Huaman Yucra, R. D. (2019). Racismo moderno y actitud hacia los inmigrantes en adultos comerciantes de una cooperativa del distrito de San Juan de Miraflores [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. Recuperado de: <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/917>
- I.N.E. (2021). *Principales series de población desde 1998. Población (españoles/extranjeros) por País de Nacimiento, sexo y año*. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01006.px&L=0>

- León del Barco, B., Mira, A. R., y Gómez Carroza, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12, 5(2), 259-282. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28182663\\_Evaluacion\\_de\\_las\\_opinion\\_es\\_sobre\\_la\\_inmigracion\\_y\\_la\\_multiculturalidad\\_en\\_la\\_escuela\\_de\\_alumnos\\_de\\_Magisterio](https://www.researchgate.net/publication/28182663_Evaluacion_de_las_opinion_es_sobre_la_inmigracion_y_la_multiculturalidad_en_la_escuela_de_alumnos_de_Magisterio)
- Navas, M. S. (1998). Nuevos instrumentos de medida para el nuevo racismo. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 233-239. <https://doi-org.ubu-es.idm.oclc.org/10.1174/021347498760350731>
- Navas, M. S., Alonso, F. M., y Domínguez, J. F. M. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=495683>
- Pérez, J. A. (1996). Nuevas formas de racismo, en J. F. Morales y S. Yubero (coords.). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*, Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 79-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=791429>
- Pérez, J.A., Falomir, J.M., Báguena, M.J. y Mugny, G. (1993). El racismo: Actitudes manifiestas y latentes. *Papeles del Psicólogo*, 56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898220>
- Rinken, S. (2021). Las actitudes ante la inmigración y los inmigrantes en España: Datos recientes y necesidades de conocimiento. Recuperado de: <https://digital.csic.es/handle/10261/254260>
- Rueda, J. F., y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *International Journal of Social Psychology*, 11(2), 131-149.
- SOS RACISMO. (2023). Informe anual sobre el racismo en el Estado español. Recuperado de: <https://sosracismo.eu/wp-content/uploads/2023/12/Informe-SOS-Racismo-2023.-Racismo-Estructural.-Resumen.pdf>
- Thayer Correa, L. E. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la comunidad de Madrid. La apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. Madrid: Editorial Complutense.
- Van Dijk, T. A. (2000). Ideologies, racism, discourse: debates on immigration and ethnic issues. En J. ter Val y M. Verkuyten (Eds.). *Comparative Perspectives on Racism* (pp. 91-116). Aldershot: Ashgate.

## LA INMIGRACIÓN DE RETORNO Y SU IMPACTO SOCIOEDUCATIVO EN LA ADMINISTRACIÓN LOCAL: UN ESTUDIO CENTRADO EN GALICIA <sup>3</sup>

Alexandra Miroslava Rodríguez-Gil  
*Universidade de Santiago de Compostela*

### **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

Históricamente, la población gallega ha ostentado el estatus de emigrante por antonomasia, liderando algunos desplazamientos masivos de los/as españoles/as hacia distintos destinos, principalmente a América del Sur y a una Europa posbélica tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial (Pujol, 2009). Un elemento destacable de los/as emigrantes gallegos/as es que concebían la emigración como un fenómeno transitorio, manteniendo arraigada la idea del retorno como un componente inherente a su imaginario social transmitido generacionalmente.

No obstante, a finales del siglo XX se evidenció un cambio paradigmático en Europa, en España y, particularmente, en Galicia, pasando de ser regiones emisoras de migración a destinos receptores, con un correlativo incremento en el fenómeno de la migración de retorno en el siglo XXI, especialmente pronunciado en Galicia (Domínguez-Mujica et al., 2021; Santos Rego y Lorenzo, 2009; Vázquez et al., 2018).

Así, según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019), a nivel internacional el retorno se conceptualiza como el regreso de individuos a su lugar de origen tras haber emigrado al extranjero. En este contexto es importante señalar que el retorno no siempre denota el inicio o conclusión de un ciclo migratorio, dado que los/as descendientes de emigrantes gallegos/as –hijos/as, nietos/as y bisnietos/as– también son considerados/as retornados/as al regresar a la tierra de sus ancestros (Arjona y Checa, 2005).

Desde los inicios del siglo XXI, se viene sucediendo un notable retorno de emigrantes y de sus descendientes a Galicia, propiciando cambios sustanciales en la composición poblacional de algunos municipios. Dicho incremento ha impactado en la comunidad local, provocando cambios en esferas tan diversas como el ámbito social, cultural, político y educativo. En este sentido, Egea y Rodríguez (2002) indican que es menester señalar que los/as retornados/as conforman un grupo heterogéneo, caracterizado mayoritariamente por una población joven con arraigados vínculos familiares y con «proyectos de permanencia», con una perspectiva de establecimiento a largo plazo en las regiones de acogida (Santos Rego y Lorenzo, 2009).

Es por ello por lo que se requieren soluciones políticas, que deban ofrecerse en el espacio público, teniendo en cuenta todos los medios posibles para apoyar la integración

---

<sup>3</sup> Esta comunicación se deriva de una tesis doctoral que cuenta con la financiación de una Ayuda de apoyo a la etapa predoctoral de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades, de la Xunta de Galicia (ED481A 2021/044).

de los/as retornados/as con mínimos de calidad de vida garantizados, desde luego los que se procuran para el conjunto de la sociedad. Así pues, es lógico que se reclamen investigaciones sobre este tema, en paralelo al desarrollo e iniciación de medidas en el ámbito social, económico, cultural y educativo (Egea et al., 2002).

En este marco es en el que encuadramos nuestro estudio, para el cual planteamos el siguiente problema de investigación: ¿Qué efectos tiene el fenómeno de la migración de retorno a nivel socioeducativo en la administración local gallega?

En definitiva, la presente investigación se centra en la exploración del fenómeno del retorno en Galicia y sus repercusiones e implicaciones sociales y educativas. Así, por un lado, nos planteamos como objetivo general analizar el estado de la migración de retorno en Galicia, a fin de conocer el impacto socioeducativo derivado de este fenómeno social en la administración local. Por otro lado, este estudio tiene entre sus objetivos específicos conocer el perfil socioeducativo de los individuos que han retornado a Galicia, así como examinar las diversas variables que caracterizan sus proyectos migratorios. Además, se pretende analizar la evolución de la emigración de retorno en Galicia en los últimos 20 años, conocer el impacto socioeducativo de la llegada de este grupo en la administración local, así como su nivel de integración en la sociedad de acogida. Se aspira a comprender las dinámicas participativas y asociativas de los retornados y las retornadas a través de su implicación en actividades cívico-sociales. Por último, se procederá a identificar los planes, programas y proyectos destinados a los/as retornados/as en Galicia, con el fin de evaluar si son adecuados, suficientes y coherentes y, de esta manera, poder diseñar posibles estrategias de intervención socioeducativa a medio plazo.

## **Metodología**

Este estudio se enmarca en un enfoque descriptivo, con un diseño metodológico de naturaleza mixta, buscando trascender la dicotomía tradicional entre enfoques cuantitativos y cualitativos. Específicamente, se emplea un diseño *ex-post-facto* que combina diversas técnicas de investigación para recabar información sobre el colectivo objeto de estudio.

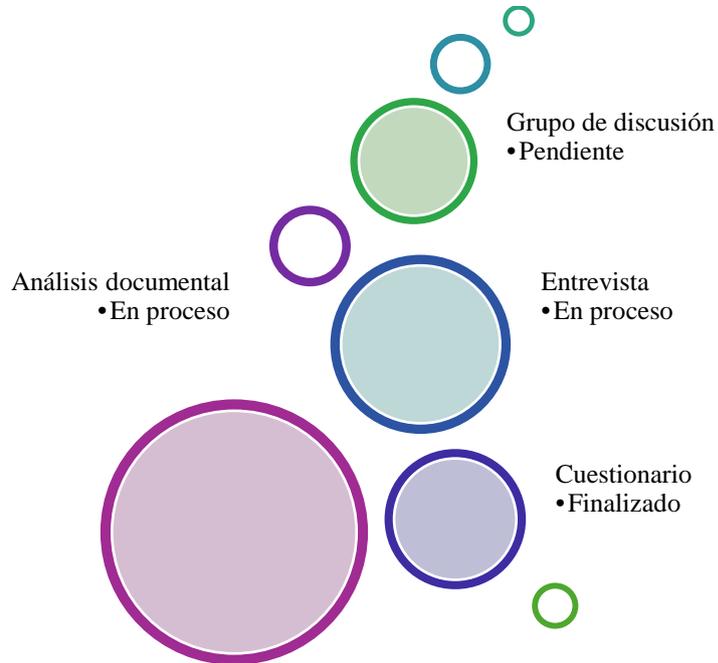
Los y las participantes seleccionados/as pertenecen a cuatro colectivos distintos (técnicos/as municipales y autonómicos, migrantes retornados/as, asociaciones y gestores/as políticos) extraídos de una muestra representativa de ayuntamientos gallegos, elegidos mediante muestreo intencional de entre aquellos con mayor incidencia del fenómeno estudiado respecto de la población total.

El proceso de recolección de datos se encuentra en una etapa intermedia (ver Figura 1). Así pues, se está llevando a cabo mediante técnicas e instrumentos variados, tales como el análisis documental de políticas, planes, programas y proyectos socioeducativos dirigidos a la población retornada. Asimismo, se están realizando entrevistas semiestructuradas dirigidas a responsables de la política municipal y autonómica en temas de educación y/o servicios sociales. Siguiendo la clasificación de Massot et al. (2004), se considera que esta entrevista constituye un enfoque inicial y

personal, dado el momento en el que se realiza y por su carácter directo entre la entrevistadora y el/la entrevistado/a.

**Figura 1**

*Estado del proceso de recolección de datos*



*Nota.* Elaboración propia.

El cuestionario ha sido sometido a un proceso de validación por parte de un panel de expertos en la materia y ha recibido la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Este instrumento se ha aplicado a los/as emigrantes retornados/as gallegos/as, abordando una diversidad de aspectos socio-biográficos, el proyecto migratorio, el perfil socioeducativo, la inclusión en la sociedad de acogida y la perspectiva cívico-social a través de escalas tipo Likert (ver Figura 2). Además, se llevará a cabo un grupo de discusión con líderes de asociaciones y colectivos de inmigrantes retornados/as para analizar exhaustivamente sus expectativas, problemáticas y necesidades, incorporando sus experiencias actuales para enriquecer la comprensión de su situación.

## Figura 2

Escalas que componen el Cuestionario para Migrantes Retornados/as en la Comunidad Autónoma (CA) de Galicia

### Escala de Barreras ante el Retorno (EBR)

- Ruiz-Ruano, A. M., y López Puga, J. (2011). *Retorno fácil. Análisis de la percepción de los emigrantes y retornados españoles de las barreras psicosociales y socio-políticas del retorno*. Asociación Almeriense de Emigrantes Retornados.

### Escala de Actitud ante el Retorno (EAR)

- Ruiz-Ruano, A. M., y López Puga, J. (2011). *Retorno fácil. Análisis de la percepción de los emigrantes y retornados españoles de las barreras psicosociales y socio-políticas del retorno*. Asociación Almeriense de Emigrantes Retornados.

### Escala de Sentimiento de Pertenencia.

- Elaboración propia.

### Escala sobre la Relación entre el Retorno Migratorio y la Administración Local

- Elaboración propia.

### Escala Tipo de Vida

- Elaboración propia.

Nota. Elaboración propia.

## Resultados y conclusiones

Los desplazamientos migratorios han sido objeto de escrutinio en las disciplinas de Ciencias Sociales en general y, particularmente, en el ámbito de la pedagogía. Con todo, la tipología asociada a la migración de retorno ha sido relativamente subestimada, a pesar de las múltiples implicaciones que tiene este fenómeno en el ámbito económico, educativo, social, político, cultural y demográfico, especialmente notorio en el caso de Galicia (Egea et al., 2002; Vilar et al., 2008).

Como se comentó anteriormente, el proceso de recogida de información se encuentra en una fase intermedia (ver Tabla 1). No obstante, es menester señalar que el cuestionario fue distribuido principalmente vía *online* a través de distintas entidades que trabajan en la gestión socioeducativa de la diversidad cultural, lo que nos permitió llegar a un total de 400 migrantes retornados/as que se encuentran actualmente en la Comunidad Autónoma de Galicia.

**Tabla 1**

Avance de la recogida de datos: estado actualizado

Instrumento/Técnica	Estado	Número
Análisis documental	En proceso	Por determinar
Entrevista	En proceso	7
Cuestionario	Finalizado	400
Grupo de discusión	Pendiente	1

Nota. Elaboración propia.

Así, la realización de este trabajo de investigación puede suponer un aporte especial al ámbito pedagógico, con énfasis en ejes de conocimiento socioeducativo que tienen su interés para el caso de Galicia. En este sentido hemos de considerar la relevancia social de este tema, que afecta a un amplio número de gallegos y gallegas que se encuentran tanto en la Comunidad Autónoma de Galicia, como en el extranjero, ya que no hemos de perder de vista que son legión las familias que en Galicia tienen parientes fuera de nuestras fronteras geográficas. La ejecución de esta investigación puede representar una contribución significativa desde la perspectiva de las Ciencias Sociales en general, y desde la pedagogía, en particular. Así, se ponen de relieve aquellos ejes de conocimiento socioeducativo relacionados con la inclusión y el fomento del desarrollo de la sociedad civil.

Por consiguiente, es plausible argumentar que el concepto de ‘efecto retorno’ no debe ser pasado por alto, tanto en términos de su valor teórico como práctico, fundamentalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales vinculado a la temática migratoria. Asimismo, puede decirse que el ‘efecto retorno’ no está al margen del valor teórico que cabe conceder, muy especialmente en las Ciencias Sociales, a la temática migratoria, que lo incluye y lo proyecta en los ámbitos de interés ya señalados, y en los que es perfectamente factible encontrar contribuciones reseñables en rutas de estudios nacionales e internacionales.

### Referencias bibliográficas

- Arjona, A., y Checa, J. C. (2005). Retornados en Andalucía (España): una aproximación a los casos de Bélgica y la Argentina. *Anthropologica*, 23(23), 101-128. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.200501.004>
- Domínguez-Mujica, J., Rodríguez-Rodríguez, M., y Santana-Rivero, C. (2021). La migración de retorno diferida generacionalmente entre Cuba y Canarias. En J. L. García Rodríguez (Ed.), *Geografía, cambio global y sostenibilidad. Comunicaciones del XXVII Congreso de la Asociación Española de Geografía, Tomo II: Territorio, desigualdad y enfermedades* (pp. 371-386). Asociación Española de Geografía, AGE y Departamento de Geografía e Historia de la Universidad de La Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.27.Asociacion.Geografia.2021.17>
- Egea, C., Nieto, J. A., y Jiménez, F. (2002). El estudio del retorno: aproximación bibliográfica. *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, (3), 141-168. [https://www.researchgate.net/publication/47734261\\_El\\_estudio\\_del\\_retorno\\_aproximacion\\_bibliografica](https://www.researchgate.net/publication/47734261_El_estudio_del_retorno_aproximacion_bibliografica)
- Egea, C., y Rodríguez, V. (2002). Determinants of migration in the Province of Jaen, Andalusia. *Espace, populations, sociétés*, (1-2), 109-124. <http://hdl.handle.net/10261/46410>

- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-357). La Muralla.
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2019). Glosario de la OIM sobre Migración. *Derecho Internacional sobre Migración*, (34). <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Pujol, M. (2009). Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación. *Lengua y migración*, 1(1), 75-120. <http://hdl.handle.net/10017/11261>
- Ruiz-Ruano, A. M., y López Puga, J. (2011). *Retorno fácil. Análisis de la percepción de los emigrantes y retornados españoles de las barreras psicosociales y socio-políticas del retorno*. Asociación Almeriense de Emigrantes Retornados. <http://hdl.handle.net/10835/370>
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, (350), 277-300. <http://hdl.handle.net/10347/18499>
- Vázquez, I., Pérez-Caramés, A., y Mosquera, S. (2018). Nuevas culturas asociativas en un contexto de cambio social. Análisis de la evolución del tejido asociativo inmigrante en Galicia (2006-2016). *Papers*, 103(4), 493-520. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2504>
- Vilar, J. B., Gómez, J., Egea, P. M., y Vilar, M. J. (2008). *Migración de retorno desde Europa. Su incidencia en la modernización de la Región de Murcia (1975-2005)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

# Línea temática 2

Diversidad e inclusión en educación



# DISCURSO DE ODIO POR RAZÓN DE DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. LA DELGADA LÍNEA ENTRE ACOSO ESCOLAR, CONDUCTAS CONTRARIAS A LA CONVIVENCIA Y DISCURSO DE ODIO. LA INTERSEC-CIONALIDAD EMERGENTE

Ana María Castro Martínez  
Universidade de Santiago de Compostela

## Preguntas de investigación y Objetivos

El texto tiene como objetivo general profundizar en el discurso de odio por razón de discapacidad cuando se produce por alumnado (autor/a) contra alumnado con discapacidad (víctima) dentro del centro escolar y bajo su tutela en su función de custodia sin olvidar la protección especialísima del alumnado en situación de vulnerabilidad (por razón de edad y por ser *persona con discapacidad*).

Se barajan distintos escenarios: 1.-Podrían catalogarse unos hechos ocurridos como *acoso escolar* pero también como *conductas contrarias a la convivencia, leve o grave*, en base a los distintos Decretos dictados en cada Comunidad Autónoma para el Estado España. 2. Podrían encajarse dentro del concepto penal de *delito de odio* si es alumnado mayor de 16 años y si su gravedad traspasa las fronteras del ámbito administrativo, que, al perpetrarse contra alumnado con discapacidad, se englobaría en la modalidad *por razón de discapacidad*. Y, si son menores de 16 años, podría concordar con el concepto de *discurso de odio*.

La cuestión principal que se plantea en el texto es que las figuras expuestas generan dudas dado que existe, en multitud de casos, una delgada línea entre ellas que dificulta su ubicación correcta cuando es preciso dictar una resolución por la Administración educativa siendo que no hemos hallado en la literatura científica investigaciones que relacionen estas tres variables por lo que se considera el estudio novedoso y a la vanguardia. Ante este interrogante la autora defiende un cambio profundo de mirada en el tratamiento de estos asuntos por su elevado impacto negativo tanto en la escuela como en la sociedad teniendo en cuenta el incremento del número de casos en los últimos años.

A mayor abundamiento, ni tan siquiera aparece reflejado el concepto de *discurso de odio* en los Decretos educativos de convivencia, laguna que debe ser superada de forma urgentísima con un cambio en las políticas públicas modificando tales Decretos y añadiendo la nueva figura de forma independiente o como agravante de otras conductas.

Con objeto de dar respuesta a la cuestión planteada se muestra un caso real, con unos hechos y acciones cometidos por varios autores, alumnos menores de 16 años, que provocan diferentes daños a otro alumno con discapacidad y dependencia (víctima), realizados en diferentes ocasiones, de distinta intensidad, durante el mismo curso escolar y dentro del centro escolar. Abierto el expediente e iniciado el protocolo de acoso escolar y, tras una investigación, se dicta por la Administración educativa una resolución

catalogando las conductas como *contrarias a la convivencia de carácter leve* no estimando ni discurso de odio ni acoso escolar ni conductas contrarias a la convivencia de carácter grave (tipificación que peticionó la familia del alumno víctima).

Se analiza con detenimiento este caso real con el objetivo de dilucidar lo siguiente: Hipótesis 1: En la resolución de la Administración educativa la figura dictaminada era la correcta o si, por el contrario, la Hipótesis 2: En la resolución de la Administración educativa la figura dictaminada era incorrecta.

Se tiene la intención de dar respuesta a la pregunta de si se están catalogando correctamente desde la Administración educativa las conductas que se insertan en el *discurso de odio por razón de discapacidad* (hechos discriminatorios realizados contra personas con discapacidad por el mero hecho de pertenecer a ese grupo en situación de vulnerabilidad) dado que genera dudas razonables el encaje en las tres figuras señaladas que dificulta su ubicación con plena seguridad.

## **Metodología**

La metodología utilizada es el análisis en profundidad de un caso real acontecido en Galicia (España) en un centro escolar durante el curso 2022-2023 donde se resolvió por la Administración Educativa unos hechos acaecidos dentro del establecimiento educativo contra un alumno con discapacidad y dependencia, menor de 16 años, siendo autores alumnos del mismo centro escolar, encajando sus conductas en la resolución final como *conductas contrarias a la convivencia de tipo leve* dictando, además, una serie de sanciones a varios alumnos menores de 16 años así como formulando diferentes acciones formativas.

El método seleccionado, de tipo cualitativo, se considera adecuado porque se va a analizar un tema novedoso siendo apropiado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren permitiendo estudiar un tema concreto y desde múltiples variables.

La metodología elegida tiene por objeto realizar un análisis crítico basado en la evaluación y examen de la información que se obtiene. En este contexto, se analiza un caso real a partir de la documentación que se originó en el procedimiento administrativo-educativo. Por tanto, se realiza un análisis de contenido de los documentos reales generados por ambas partes, siendo una parte, la Administración educativa (Dirección del centro escolar e Inspección Educativa) y, la otra parte, el alumno víctima, así como sus progenitores en su función de tutores legales. De toda la documentación se opta por la resolución que pone fin al procedimiento.

El proceso consta de dos fases. En la primera, se exponen las definiciones de los tres conceptos clave tanto desde el ámbito legislativo penal como desde la perspectiva del Decreto de convivencia escolar vigente en Galicia. En la segunda, se analizan los hechos reales ocurridos desde estos dos puntos de vista en aras a dilucidar si la resolución administrativa es o no correcta.

## Resultados y Conclusiones

Para el caso expuesto surgía la duda de si el dictamen de la Administración educativa como *conductas leves contrarias a la convivencia* era correcto. La respuesta a la pregunta de investigación es que no resulta correcta la resolución dictada una vez aplicados los filtros de las definiciones que constan en la legislación penal y en el propio Decreto de convivencia vigente siendo errónea la catalogación como *conductas leves contrarias a la convivencia*. En consecuencia, nos lleva a asegurar que se cumple la Hipótesis 2 existiendo un patente discurso de odio en las conductas acaecidas en el centro escolar contra alumno con discapacidad y dependencia por el mero hecho de pertenecer a este colectivo, siendo la figura correcta *acoso escolar* además de *conductas gravemente contrarias a la convivencia*.

Se puede concluir que resulta muy difícil y confuso ubicar de forma correcta las conductas con tintes discriminatorios en la figura adecuada existiendo una línea muy fina entre los conceptos de discurso de odio, acoso escolar y conductas contrarias a la convivencia de carácter leve o grave. Lo que va a dirimir encajarlas en una u otra figura va a ser el cumplimiento estricto de los criterios o características que cada una de ellas lleva implícita. Sin embargo, como hemos expuesto anteriormente en el texto el concepto de *discurso de odio*, como figura independiente o agravante de otras conductas, es inexistente en los Decretos de convivencia escolar, hecho que debe ser subsanado de forma inmediata.

Por las razones antes mencionadas, debería transformarse la narrativa de las políticas públicas en el entorno educativo con relación al discurso de odio introduciéndolo en la normativa administrativa de regulación de la convivencia escolar y, muy especialísimamente, cuando éste se produce contra alumnado con discapacidad y/o dependencia dada su especial protección.

Un elemento nuclear que no podemos olvidar es que los poderes públicos están obligados a poner todos los medios a su alcance para que no se produzca este fenómeno, proteger al alumnado víctima, proteger al alumnado autor, informar y formar a toda la comunidad educativa, actualizar la normativa administrativa insertando articulado que frene la proliferación de este tipo de discurso tan peligroso para una sociedad democrática que debe tender, irremediablemente, a ser más igualitaria e inclusiva de forma que no se vulneren los derechos del alumnado implicado ni genere ningún tipo de discriminación.

## Referencias bibliográficas

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.

Bueno de Mata, F. (2022). Delitos de odio y redes sociales, *Diario La Ley*, núm 10180.

- Bueno de Mata, F. (2023). La prueba de la intención y la motivación del odio en redes sociales a través de parámetros indiciarios. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 73, 286.
- Castro-Martínez, A. M. (2023a). Delitos de odio por razón de discapacidad. Escenarios en contornos dixitais. *Congreso Internacional a Xustiza penal ante o reto das novas tecnoloxías*. Universidade de Vigo.
- Castro-Martínez, A. M. (2023c). Delitos de odio por razón de discapacidad cometidos mediante Tics. Especial referencia a la víctima. *XIII Fórum Internacional de expertos y jóvenes investigadores en Derecho y nuevas tecnologías*. Universidad de Salamanca.
- Castro-Martínez, A. M. (2023d). Delitos de odio por razón de discapacidad contra el alumnado NEE y NEAE cometidos a través de medios digitales. *II Congreso Internacional Semivirtual. La alfabetización inclusiva y digital en la sociedad actual*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fuentes Osorio, J. L. (2017). El odio como delito. *Revista electrónica de ciencia penal y criminológica*, 19.
- Gobierno de España (2021). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2021*. Ministerio de Interior.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small –and médium-sized firms. *Intenational small business journal*, 5.
- Santos Rego, M.A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2000). Habilidades de negociación e xestión constructiva do conflito no contexto escolar. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 6.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Reserarch: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.

# RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA ANTE EL DISCURSO DE ODIOS POR RAZÓN DE DISCAPACIDAD COMETIDO EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE MEDIOS TECNOLÓGICOS

Ana María Castro Martínez  
Universidad de Santiago de Compostela

## Preguntas de investigación y Objetivos

El objetivo general es analizar el discurso de odio por razón de discapacidad cuando se produce en el ámbito educativo a través de medios tecnológicos poniendo el énfasis en la variable *seguridad*, en su cumplimiento y en la responsabilidad.

El discurso de odio busca menoscabar la dignidad de una persona siendo cualquier tipo de comunicación o comportamiento, oral o escrito, que ataca o utiliza el lenguaje peyorativo o discriminatorio en referencia a una persona o grupo en función de lo que son (raza, religión, etnia, nacionalidad, discapacidad...). En el caso que se expone *por razón de discapacidad* perpetrado por un alumno/a contra otro/a alumno/a con discapacidad, dentro del centro escolar, con medios tecnológicos y en el entorno digital.

Es de destacar la ausencia en los Decretos de convivencia escolar de la figura del *discurso de odio* siendo urgente su regulación insertando dicho concepto como un elemento nuevo, independiente, a modo de conducta de intolerancia sancionable o como agravante de otras conductas ya incluidas.

Esta aportación ahonda en las conductas descritas cuando se producen por alumnado contra alumnado con discapacidad en el entorno digital dentro de un centro escolar. Como es sabido el incremento de las tecnologías en los últimos años, así como su fácil acceso al alumnado, incluido el que tiene discapacidad, provoca que el fenómeno del discurso de odio en el ciberespacio sea habitual.

Nos preguntamos si es suficiente la *seguridad* en los centros escolares en cuanto a equipos, redes, datos o aplicaciones. Si partimos de que las conductas sancionables dentro del centro escolar deben ser supervisadas por la Administración educativa y poner todos los medios para prevenirlas y, sin embargo se dan este tipo de acciones, en consecuencia, se pone en entredicho la responsabilidad en materia de seguridad digital de la institución escolar basada en la falta de custodia debida, la mínima tutela del alumnado, la ausencia de protección del alumnado con discapacidad, el desconocimiento de la seguridad en el entorno digital, la exigua formación del profesorado, la inexistencia de protocolos de actuación, etc.

La normativa vigente obliga al centro escolar a proteger de forma especial al alumnado víctima de estas conductas dado que se encuentran en situación de vulnerabilidad estando bajo la custodia del centro educativo durante el horario escolar. Asimismo, deben proteger al alumnado autor. Pero, si se producen conductas

enmarcadas dentro del discurso de odio perpetradas a través de medios tecnológicos, entonces, el centro escolar no está tomando las medidas precisas para evitar estos comportamientos resultando una responsabilidad de la Administración educativa por omisión de medidas de seguridad en el ciberespacio.

Se pretende generar, además, una reflexión crítica sobre la vulnerabilidad digital dentro de los centros escolares en relación con la usabilidad de medios tecnológicos por el alumnado tanto si son de su propiedad o de propiedad del centro escolar. La idea por demostrar es que, si la *seguridad* no se afianza dentro del entorno educativo, el alumnado no está siendo protegido en las condiciones debidas de custodia y, por tanto, existe una responsabilidad de la Administración por no haber tutelado al alumnado dentro de sus límites con la seguridad necesaria. Esto conlleva la urgente implantación de medidas para prevenir estas conductas que pasan por robustecer la seguridad en aras a impedir cualquier posibilidad de comisión de estas conductas.

El objetivo, por un lado, es determinar si la *seguridad* en los centros escolares es suficiente ya que detectamos que se están produciendo conductas enmarcadas en discurso de odio cometidas en el ciberespacio contra alumnado con discapacidad. Por otro lado, determinar si la Administración educativa tiene responsabilidad cuando se realizan estas acciones.

## **Metodología**

La técnica para desarrollar la investigación es de tipo cualitativo. Se escogió el análisis de contenidos que permite analizarse documentos con detalle siendo una técnica de observación para luego dar paso a su interpretación de forma subjetiva por la persona investigadora.

Se analizaron varios Decretos Educativos sobre convivencia escolar y participación de la comunidad educativa dictados en España en varias Comunidades Autónomas que contienen las definiciones de las conductas reprochables, así como las sanciones a imponer al alumnado en caso de perpetrarlas. Se seleccionaron las Comunidades Autónomas de Galicia, Canarias, Madrid y Valencia.

Las variables son tres: conceptos concretos (acoso escolar, conductas contrarias a la convivencia con su tipología leve y grave y discurso de odio), seguridad y responsabilidad de la Administración educativa.

Se realiza una búsqueda en los Decretos escogidos de las figuras más destacadas que deberían llevar una sanción aparejada. En este caso: acoso escolar, conductas contrarias a la convivencia con su tipología leve y grave y discurso de odio. Se busca, en primer lugar, si está esa figura, en segundo lugar, si está definida en el documento y, en tercer lugar, si lleva aparejada una sanción concreta.

Asimismo, se realizó otra búsqueda en los Decretos seleccionados sobre la seguridad de medios tecnológicos dentro de los centros escolares. Se trató de localizar si existía algún apartado en el documento dedicado a seguridad en el entorno digital.

En tercer lugar, se realizó una búsqueda sobre la responsabilidad de la Administración Educativa con relación a la seguridad tecnológica cuando se cometen las conductas descritas. En el mismo documento que son los Decretos para la Comunidades Autónomas elegidas se trata de detectar algún apartado sobre responsabilidad de la Administración.

## **Resultados y Conclusiones**

En primer lugar, se desprende de los Decretos analizados que en todos consta la figura de *acoso escolar y conductas contrarias a la convivencia* con sus tipos incluso tienen adscrito un Protocolo específico de acoso escolar con criterios para identificarlo: intención de hacer daño, repetición de conductas agresivas y duración en el tiempo.

No obstante, no se evidencia la presencia de la figura *discurso de odio* ni de forma independiente ni como agravante de otras conductas siendo cierto que se hace mención a conductas contra la dignidad del alumnado o con origen en discriminación por razón de discapacidad o contra alumnado vulnerable lo que indica que se introducen aspectos enmarcados en el discurso de odio pero no se define como tal.

En segundo lugar, no se encuentra ningún dato sobre seguridad y menos para alumnado con discapacidad por lo que no indica en qué consiste la seguridad en los medios digitales dentro de los centros escolares no detectando protocolos de actuación ni de cumplimiento ni medidas preventivas ni formación.

En tercer lugar, tampoco se encuentra nada sobre la responsabilidad de la Administración Educativa en relación a la ausencia de seguridad tecnológica y menos cuando se cometen estas conductas por alumnado contra el alumnado con discapacidad.

Se concluye que no existe suficiente seguridad en los centros escolares en relación a equipos, redes, datos y aplicaciones dado que, si se cometen por parte del alumnado acciones contrarias a la convivencia, a través de medios digitales (de propiedad del alumno o del centro escolar), contra alumnado con discapacidad (protegido especialmente) y dentro del centro escolar, todo ello, indica que no se están tomando las medidas pertinentes para evitar este tipo de conductas enmarcadas en el discurso de odio.

Hay ausencia de prevención suficiente porque no existe o no es efectiva no afianzando con la conveniente seguridad la aparatología empleada ni las aplicaciones ni las redes sociales ni los equipos, con el objeto de que no se cometan las conductas sancionables a través del entorno digital y dentro del centro escolar. Tampoco se facilita formación.

Existe responsabilidad de la Administración educativa con relación a la ausencia de seguridad tecnológica si no se protege correctamente al alumnado, con o sin discapacidad, dentro de un centro escolar porque se está incumpliendo la función de guarda y custodia (vigilancia) durante el tiempo que ese alumnado permanece en ellos.

## Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bueno de Mata, F. (2022). Delitos de odio y redes sociales, *Diario La Ley*, núm 10180.
- Bueno de Mata, F. (2023). La prueba de la intención y la motivación del odio en redes sociales a través de parámetros indiciarios. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 73, 286.
- Castro-Martínez, A. M. (2023a). Delitos de odio por razón de discapacidad. Escenarios en contornos dixitais. *Congreso Internacional a Xustiza penal ante o reto das novas tecnoloxías*. Universidade de Vigo.
- Castro-Martínez, A. M. (2023c). Delitos de odio por razón de discapacidad cometidos mediante Tics. Especial referencia a la víctima. *XIII Fórum Internacional de expertos y jóvenes investigadores en Derecho y nuevas tecnologías*. Universidad de Salamanca.
- Castro-Martínez, A. M. (2023d). Delitos de odio por razón de discapacidad contra el alumnado NEE y NEAE cometidos a través de medios digitales. *II Congreso Internacional Semivirtual. La alfabetización inclusiva y digital en la sociedad acutal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## **TAREFAS DE REFORZO NO FOGAR: UNHA DAS CHAVES PARA A RE-EDUCACIÓN DO ALUMNADO CON DISLEXIA**

Serxio Estévez Souto

Paula Outón Oviedo

*Universidade de Santiago de Compostela*

### **Descrición xeral das preguntas de investigación e obxectivos**

A familia vólvese un axente determinante á hora de falar do desenvolvemento persoal e académico do alumnado. É neste medio onde, tal e como sinala Musitu (2015), o individuo conforma, en gran medida, as súas características emocionais, sociais e conductuais, e onde comeza a súa relación co mundo que o rodea. Así mesmo, na familia por vez primeira, o alumnado devén en si mesmo a través da linguaxe, institución que conflúe coas características propias del mesmo, as cales son xeradas nun proceso continuo de constitución dependente do contexto e de si. Deste xeito, o desenvolvemento do individuo trátase dun proceso discursivo á vez que dialóxico (Hall, 1996) onde a fala, a escritura e a lectura son as principais protagonistas, e a familia, un dos seus escenarios por excelencia.

O alumnado con dislexia defínese como aquel que presenta dificultades de orixe neurobiolóxica inesperadas e persistentes que afectan á lectura e á escritura e que non poden ser explicadas de mellor maneira por outros trastornos e/ou condicións (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014; Lyon et al., 2003). Este achegamento conceptual deixa patente o seu carácter resistente ante a intervención, cuestión que volve necesaria a participación de diferentes axentes –entre os que se atopa o núcleo familiar– de cara a poder paliar as problemáticas características traídas por esta Dificultade Específica da Aprendizaxe (DEA) do xeito máis efectivo posible. Unha das vías mediante as cales se pode chegar á implicación do núcleo familiar no proceso de re-educación da dislexia é a través das tarefas de reforzo enviadas dende os servizos de apoio (gabinete psicopedagóxicos, asociacións, entidades especializadas...) ao núcleo familiar, por mor do andamiaxe que constrúen xunto á intervención directa aportada por ditos servizos (Fletcher, et al. 2019).

Polo tanto, entendendo á familia como potencial punto de apoio a ter en conta no tratamento das dificultades na lectoescritura e, como se indicou liñas arriba, no percorrido de construción identitaria do alumnado, expónse como obxectivo o de coñecer as tarefas enviadas dende a Unidade de Investigación e Intervención en Dislexia (UIID) e aplicadas no contexto familiar, que favorecen a re-educación da lectoescritura.

En definitiva, a pregunta de investigación que se expón é a seguinte: cales son as estratexias e tarefas enviadas dende a UIID –e desvoltas no fogar– que favorecen a re-educación da lectoescritura no caso do alumnado con dislexia?

## **Metodoloxía**

Nesta comunicación abordarase unha revisión bibliográfica non sistemática sobre a relevancia da familia na implementación de estratexias e tarefas prescritas dende os servizos de intervención específicos –a UIID, neste caso– dirixidas á re-educación do alumnado con dislexia. Para isto, empregaranse diferentes estudos de investigación, así como manuais no eido da intervención da dislexia e do desenvolvemento da linguaxe seleccionados pola súa relevancia e vixencia na actualidade e pola aplicabilidade das súas achegas na Unidade de Investigación e Intervención en Dislexia (UIID). Inclúense traballos publicados en castelán e inglés en formato de artigo, capítulo de libro e libro completo. Toda a produción científica consultada atópase dispoñible para a súa consulta en liña e/ou a través do servizo de préstamo bibliotecario da Universidade de Santiago de Compostela.

## **Resultados e conclusións**

Segundo a McKean & Reilly (2023), existen tres factores que favorecen o desenvolvemento da linguaxe durante a infancia: as interaccións entre as persoas cuidadoras e as crianzas, os momentos de lectura compartida e a instrución directa. Nesta comunicación, por limitacións de espazo, tratarase unicamente este último factor.

A instrución directa refírese a aquelas intervencións que pretendan a mellora explícita da linguaxe a través de programas dirixidos a áreas determinantes. No caso do alumnado con dislexia, a investigación arredor da súa intervención é ampla e certamente heteroxénea. Porén, a meirande parte de autorías destaca a relevancia de plantexar unha intervención baseada na práctica repetida, directa, explícita, sistemática e graduada na súa dificultade (Ripoll & Aguado, 2016; Vaughn & Fletcher, 2021).

Para paliar as dificultades na lectoescritura propias da dislexia, véñense achegando diversas propostas de programas de intervención baseados en diferentes puntos chave. A meirande parte da comunidade científica destaca as seguintes: ensinanza das correspondencias grafema-fonema, a conciencia fonémica, o uso de actividades para traballar a ortografía regrada e arbitraria e a fluidez e comprensión lectora (Ferrada & Outón, 2017; Galuschka et al., 2014; Palazón et al., 2021; Peng et al., 2018; Ripoll & Aguado, 2016).

Tendo a ben o anterior, achéganse na Táboa 1 as diferentes actividades enviadas dende a UIID dirixidas a traballar, especificamente, as seguintes áreas: correspondencias grafema-fonema, fluidez lectora e ortografía.

**Táboa 1***Actividades enviadas dende a UIID.*

Área	Actividades
Correspondencias grafema-fonema	Lectura de sílabas Lectura de palabras Lectura de pseudopalabras
Fluidez e comprensión lectora	Lectura de palabras frecuentes Lectura de palabras parecidas Lectura de formas verbais Lectura de palabras acentuadas Lectura de frases Lectura de textos
Normas ortográficas	Lectura e escritura de palabras rexidas por norma de ortografía Sobres ortográficos

*Nota.* Elaboración propia.

Tal como se comentou liñas arriba, a aplicación destas tarefas permite que o alumnado con dislexia mellore as súas habilidades de lectura e escritura, tal e como se ven comprobando en diferentes programas de intervención ao longo dos anos (Outón, 2003), de xeito complementario á intervención dirixida.

### Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Ferrada, N., & Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 92, 46-59.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of Treatment Approaches for Children and Adolescents with Reading Disabilities: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *PLoS ONE*, 9(2), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>

- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita “identidad?”. En S. Hall e P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-40). Amorrortu.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- McKean, C., & Reilly, S. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all: Part two: Evidence informed public health framework for child language in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 2242-2264. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12927>
- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 35-55). Editorial Síntesis.
- Outón, P. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Palazón, J., Avilés, P., Mondéjar, A., Ruiz, M. A., & López, M. (2021). Diseño y aplicación del programa IDECOL para el abordaje de la dislexia en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 253-266.
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48-76. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000124>
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Vaughn, S. & Fletcher, J. (2021). Explicit instruction as the essential tool for executing the science of reading. *The Reading League Journal*, 2(2), 4-11.

# LA INCLUSIÓN Y LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: LA IMPORTANCIA DE ESCUCHAR A TODOS

Giulia Meneghel

*Universidad Complutense de Madrid*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

La inclusión se concibe como el enfoque o filosofía que rige los procesos educativos, donde se considera «la participación de todos los niños y jóvenes en las escuelas, centrándose en la presencia, la participación y el éxito» (Ainscow et al., 2006, p.25). Según esta afirmación, una escuela inclusiva es una escuela en constante movimiento, que implica una renovación continua y un camino hacia el crecimiento ilimitado del aprendizaje y de la participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2014). Este proceso requiere la identificación y la eliminación de todas las barreras que limitan el acceso a oportunidades educativas, así como la implementación de recursos para superar estas barreras (UNESCO, 2000). La meta es satisfacer las diferentes necesidades y respetar las identidades de los estudiantes hacia el empoderamiento y el bienestar de todos los alumnos.

El concepto de voz de los estudiantes, como afirma Messiou (2018), está estrechamente relacionado con el concepto de inclusión, pues se trata de un procedimiento que garantiza la participación de todos los estudiantes. Para esta autora, participar es ofrecer oportunidades para expresar sus opiniones y, aún más importante, tomar decisiones y actuar a partir de ellas. En este sentido, la voz de los estudiantes les permite abrazar el potencial político de hablar en su propio nombre (Fielding, 2004). De hecho, cuando los estudiantes hablan en su propio nombre, y lo que dicen importa, sus voces se convierten en la fuerza impulsora inicial en un proceso de investigación (Fielding, 2004) que invita a los docentes y a todos los adultos a escuchar de un modo proactivo (Cook-Sather, 2006). Por lo tanto, atender la voz del alumnado es un factor determinante para provocar mejoras en las prácticas escolares, así como cambios en el pensamiento de quienes participan en esas prácticas, estudiantes y maestros (Messiou, 2018). Por estas razones, escuchar la voz de los estudiantes permite indagar sobre cuestiones complejas, sensibles y de alta carga subjetiva, y se configura como un medio poderoso para realizar y promover el desarrollo inclusivo, ya que puede ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para expresar sus opiniones. Además, como afirman Calderón-Almendros y Del-Valle-Mojtar (2021, p.5), para hacer que una escuela sea inclusiva «es necesario contar con las voces de toda la comunidad, y en particular de las que suelen ser menos consideradas». Sin embargo, la investigación sobre la voz de los estudiantes a menudo se ha centrado en categorías específicas de estudiantes y no en todos los estudiantes, alejándose del concepto de inclusión tal como se ha señalado anteriormente. La investigación educativa debe, por lo tanto, involucrar a todos los actores que hacen la escuela y, en particular, a todos los niños, evitando centrarse exclusivamente en categorías predefinidas y en grupos socialmente percibidos como diferentes y deficitarios.

Es en este contexto donde surge la necesidad de analizar qué estudiantes han sido involucrados en las investigaciones sobre las voces de los estudiantes y la inclusión. En relación con las voces de los estudiantes, ha habido otras revisiones recientes publicadas en revistas internacionales (por ejemplo: Sun et al., 2022; González et al., 2017; Sandoval y Messiou, 2020). Esta aportación representa la parte preliminar de una investigación más amplia y tiene como objetivo contribuir al cuerpo existente de investigación y analizar que estudiantes han participado en investigaciones sobre inclusión y voz del alumnado, a través de a una pregunta fundamental: ¿Cuáles son los grupos de estudiantes que han sido involucrados en investigaciones sobre la inclusión y la voz del alumnado?

## Metodología

La revisión emplea las pautas Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). La búsqueda se realiza mediante la metodología PRISMA en el Education Resources Information Center (ERIC) (accedido a través de ProQuest), PsicINFO (accedido a través de EbscoHost), Web of Science y Scopus.

Los términos de búsqueda se seleccionan en función de investigaciones existentes relacionadas con la voz de los estudiantes y la inclusión, expuestos en la Figura 1. Con los siguientes criterios de limitación: (i) Rango de tiempo: se incluyeron estudios publicados en los últimos 10 años, desde enero de 2014 hasta enero de 2024. (ii) Fuente de publicación: solo se incluyen estudios publicados en revistas revisadas por pares ciegos.

### Figura 1

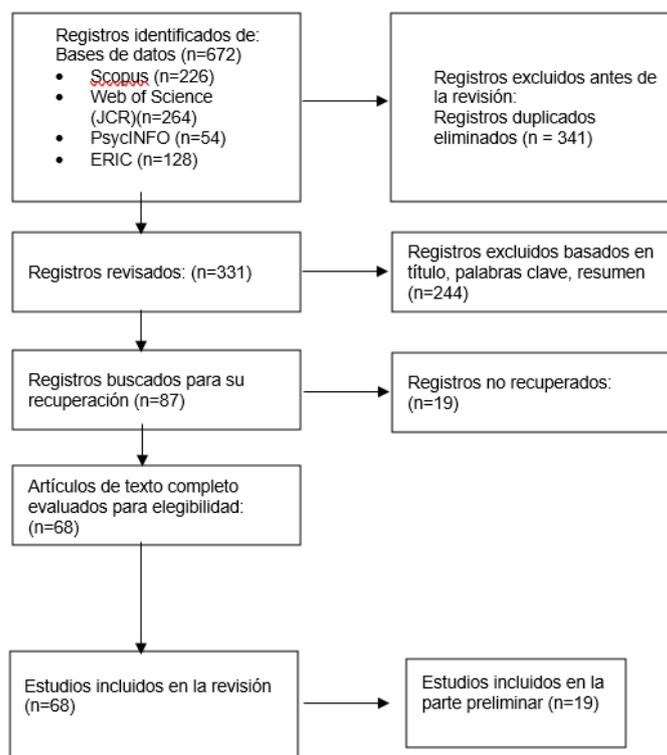
*Términos de búsqueda*

"student\* voice\*" AND "includi\*"

Durante la revisión de títulos y resúmenes, se aplican los siguientes criterios de inclusión: (i) Métodos de investigación: se consideran elegibles los estudios de naturaleza empírica que emplearon diseños de investigación cualitativa. (ii) Población: los participantes comprenden a estudiantes de entre 6 y 16 años, ya que otras revisiones sistemáticas recientes se han centrado en grados escolares más altos (Sun et al., 2022). (iii) Contexto: la investigación se centra en entornos educativos primarios o secundarios, se excluyen estudios dentro del contexto de la educación superior. Solo se seleccionan estudios realizados en escuelas. (iv) Idioma: se incluyen estudios escritos en inglés, español e italiano. Después de revisar 331 títulos y resúmenes, se excluyen los estudios que no cumplen con los criterios mencionados anteriormente, seleccionando 87 textos completos para su elegibilidad, de los cuales 19 informes no se pueden recuperar (Figura 2). En esta comunicación se presenta una versión preliminar de la revisión y se consideran, por lo tanto, los primeros 19 estudios analizados.

**Figura 2**

*Proceso de selección*



## Resultados y conclusiones

El análisis inicial de los primeros 19 registros seleccionados muestra que la mayor parte (10) involucra a todos los niños en aulas y escuelas investigadas. No obstante, algunos estudios se enfocan en grupos específicos: 5 estudios involucran estudiantes con discapacidades; 3 estudiantes migrantes; 2 estudiantes con necesidades educativas especiales; 1 estudiantes con características socioculturales específicas. En algunas de estas investigaciones, además, se incluyen dos o más categorías de estudiantes.

Estos datos preliminares permiten reflexionar sobre un aspecto fundamental relacionado con la escucha de las voces de los estudiantes, la investigación y las prácticas inclusivas. Escuchar las opiniones de los niños sobre su propia inclusión permite comprender sus experiencias y vivencias, las cuales se convierten en elementos de valor imprescindible para reflexionar sobre ciertas prácticas habituales en las escuelas y para promover, en consecuencia, mejoras educativas. En esta perspectiva, centrarse en categorías específicas predeterminadas presenta aspectos críticos. En efecto, la educación inclusiva, que promueve el reconocimiento y el aprecio de todos los aspectos de la diversidad en la educación (Barton, 2003), aborda las respuestas a la diversidad en términos de pertenencia cultural, clase social, etnia, religión, género y habilidades. Además, permite reconocer que puede haber estudiantes que, aunque tengan una etiqueta o pertenezcan a una categoría específica, no experimenten dificultades o no tengan puntos en común con otros en la misma categoría. Al mismo tiempo, cada estudiante tiene

múltiples identidades (Mertens, 2005), por lo que algunos pueden experimentar procesos de exclusión, incluso si no encajan en ninguna categoría específica predefinida (Messiou, 2011). Como señala Walton (2011, p.83): «seleccionar a algunos niños para participar en la investigación sobre inclusión basada en la discapacidad u otro marcador de diferencia socava el esfuerzo inclusivo».

Además, centrarse en categorías específicas, sin considerar a todos los estudiantes que participan en las dinámicas escolares, implica el riesgo de transformar las voces de los estudiantes en una voz única. Como advierte Cook-Sather (2006), considerar la voz de los estudiantes como una entidad uniforme y unida puede llevar a pasar por alto las diferencias entre los estudiantes, sus perspectivas y sus necesidades.

En esta perspectiva de investigación inclusiva y colaborativa, y en consonancia con los resultados presentados, surge la necesidad de ampliar la investigación sobre las voces de los estudiantes y la inclusión en un contexto donde la presencia y participación de todos los estudiantes se vuelven pasos necesarios para dar forma a una sociedad mejor, inclusiva y cohesionada.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Institute of Education, University of London.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Guide to inclusive education*. Routledge.
- Calderon-Almendros, I., & Del Valle Mojtar, R. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I., & Artiles, A. J. (2017). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review*, 69(4), 451-473. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Messiou, K. (2011). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>

- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage press.
- Sandoval, M. & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P., & Davison, C. (2022). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2),1-16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>
- UNESCO. (2000). *Education for all: The Dakar framework for action*. UNESCO.
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537079>

# EL ROL DEL PROFESORADO EN LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CUBA: LIMITACIONES Y BARRERAS

Dina Ilena Borges Bienes

Laura Varela Crespo

*Universidad de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos**

El papel del profesorado constituye un factor clave en el logro de una educación inclusiva de calidad, personalizada y adaptada a las necesidades del alumnado, resultando fundamental contar en las instituciones educativas con un claustro docente que actúe como modelo y mediador de aprendizaje para la transformación de una sociedad meramente inclusiva, que sea competente, comprometido y formado en inclusión educativa. De esta forma, será el mejor recurso para identificar y eliminar las barreras que existen en las prácticas pedagógicas (Gómez-Marí, et al., 2023).

Por tanto, constituye una necesidad impostergable asumir un perfil mejorado, novedoso y actualizado, que incorpore e innove sobre aquellas capacidades didácticas, competencias, métodos de enseñanza y estrategias educativas que, como parte de su rol educativo e inclusivo, deben garantizarse para el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, autónoma e independiente. En este sentido, la universidad como formadora de profesionales de la educación, debe ser capaz de incluir un sistema de formación y capacitación bien estructurado que garantice el pleno desarrollo integral del egresado, de modo que puedan lograr transformaciones medulares en el proceso de inclusión educativa una vez insertados en el aula.

En Cuba, la afirmación anterior se materializa con la puesta en práctica *del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación* y en las consideraciones de Leyva y Barreda (2017) cuando refiere que el docente debe concebir un currículo que se ajuste al nivel del funcionamiento intelectual del alumnado, con énfasis en su metodología.

Sin embargo, la práctica educativa alerta sobre limitaciones que constituyen barreras en el logro del rol docente para la atención al alumnado con discapacidad. Esto está asociado a dos causas fundamentales (Turcas et al., 2022, García et al, 2016, Díaz et al., 2021): primero, a la insuficiente concepción teórica y metodológica del proceso de formación del maestro para su rol como actor local del proceso de inclusión social y, segundo, a la falta de preparación para asumir los retos y complejidades que presenta la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en el contexto local, además de la falta de percepción de las barreras para el aprendizaje de las personas con discapacidad, en los docentes y en el alumnado (García et al. 2016).

La situación descrita demanda, en el orden de la superación docente, nuevas propuestas y mecanismos en función de actualizar sus conocimientos y habilidades en su desempeño profesional, lo que conduce a la formulación del siguiente objetivo:

Determinar y sintetizar la evidencia científica que sustenta el papel del profesorado para la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas

especiales, específicamente aquellos con discapacidad, en el contexto cubano, abordando dos dimensiones: las carencias formativas del profesorado y su rol protagónico en el logro de una educación inclusiva.

Para encauzar este tema se plantean las siguientes preguntas de investigación, la cuales hallarán respuestas en el desarrollo de la investigación.

- ¿Qué carencias formativas asume el profesorado en el logro de una educación inclusiva?
- ¿Cuál es el papel que juega el profesorado en la transformación de una educación altamente inclusiva?

## **Metodología**

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo las recomendaciones de la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), apoyada en la propuesta de Sánchez et al. (2022) al concebir el uso y estrategias fundamentales de este protocolo en el ámbito educativo.

Se emplearon tres estrategias diferentes para la localización de los estudios:

- a) Búsqueda en bases de datos electrónicas de referencia internacional: Redalyc, Scielo y Dialnet.
- b) Selección de la información variable contenida en los resúmenes.
- c) Identificación los términos utilizados para la indización en las bases de datos.

En este caso, se han adoptado 6 criterios fundamentales de inclusión, realizando una selección de estudios que:

- Estén indexados en bases de datos Scielo, Dialnet y Redalyc.
- Correspondan con artículos publicados en revistas científicas del campo educativo en los últimos 10 años (2013-2023, ambos incluidos).
- El idioma escrito sea en español.
- Que incluyan en su título, palabras clave y/o resumen alguno de los términos de búsqueda.
- Contextualizados en el sistema educativo cubano (Cuba).
- Aborden en su contenido el proceso de formación y preparación permanente del profesorado, con énfasis en su perfil y papel ante la educación inclusiva.

Por otro lado, se definen como criterios de exclusión aquellos estudios:

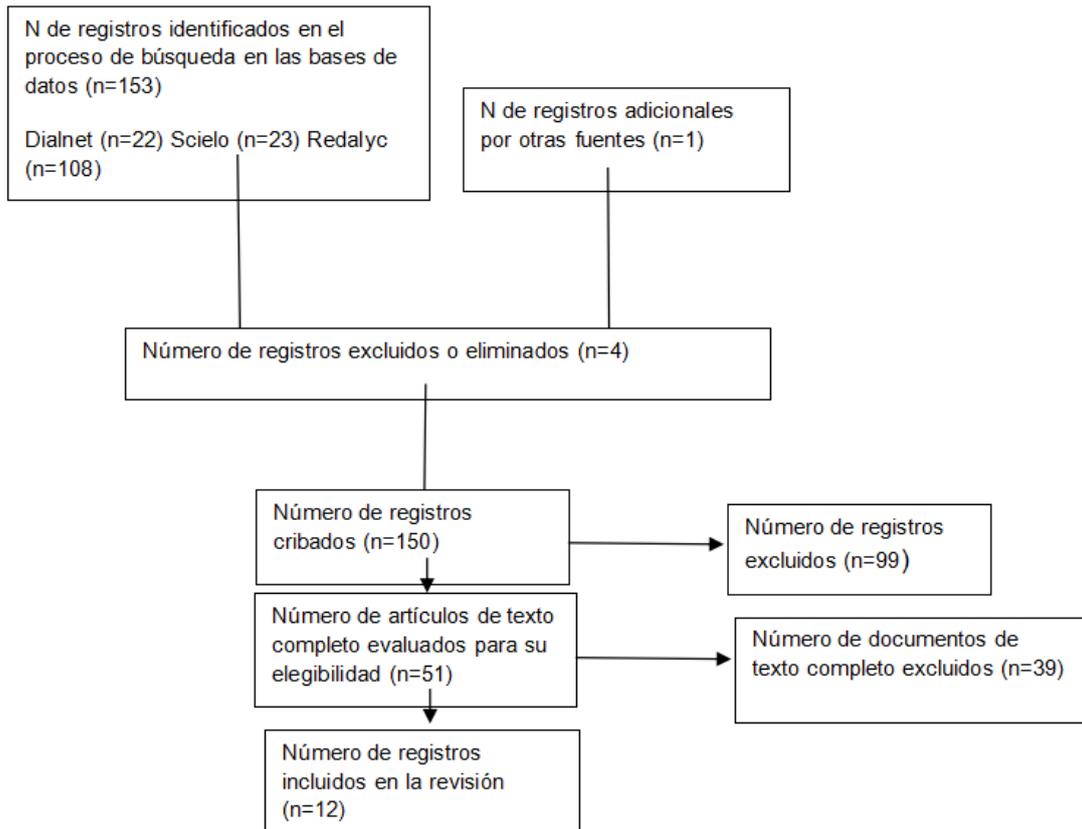
- Declarados tesis, monografías o actas de conferencias.
- Localizados fuera de Cuba.
- Que no se encuentren en acceso abierto.

- Participantes o alumnado sin necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

El resultado final se refleja en un diagrama de flujo que recoge el proceso de selección y degradación de los artículos encontrados hasta llegar al resultado final, compuesto por 12 artículos.

**Figura 1**

*Diagrama de flujo del proceso de revisión. Adaptación de Urrutia y Bonfill (2010)*



## Resultados y Conclusiones

La investigación y literatura científica revisada arroja hallazgos relevantes relacionados con las carencias formativas del profesorado y su rol protagónico en la inclusión del alumnado, destacando una modificación en los currículos de educación docente, y redimensionando el proceso de formación del profesorado que deberá ajustarse a resolver los problemas en cuanto a recursos, espacios, contenidos, participación y metodología.

Asimismo, Turcas et al. (2022) exponen entre los resultados, *carencias* en la planificación de acciones socioeducativas que incluyan la formación y preparación del docente ante situaciones complejas y esto, lógicamente, permite afirmar «la necesidad de reconstruir el rol del docente de la Educación Especial» (p.10).

Otra barrera que señalan está asociada a los modos de actuación, pues no se corresponden con el modelo de prácticas inclusivas, dígase nivel de aplicación para la elaboración de la caracterización psicopedagógica, el diseño de estrategias y los tipos de apoyos para la atención educativa por parte del profesorado. (Castro et al. 2019)

Referido al *papel que ejerce el profesorado* en la promoción de una escuela inclusiva se identifica que es alarmante la insuficiente concepción teórica y metodológica del proceso de formación del maestro de la Educación Especial, para su rol como actor principal en el proceso de inclusión (Sallés, 2022; Turcas et al., 2022, Castro et al., 2019), destacando las carencias en el proceso de interconexión con otros actores determinantes en función de la inclusión del estudiante con discapacidad, las indefiniciones en el modelo actuante y el pobre conocimiento sobre las potencialidades y complejidades del entorno local para el trabajo con este tipo de alumnado.

Grosso modo la comunicación presentada se inspira en la necesidad de transformar la mentalidad y erradicar los estereotipos que se manejan en torno a la discapacidad, para lo cual se debe asumir un proceso de enseñanza aprendizaje flexible y abierto, garantizar un sistema de adaptaciones curriculares a la medida de cada necesidad, así como la realización de propuestas de formación y capacitación para el profesorado. Con carácter conclusivo, se sugiere desarrollar propuestas de intervención dirigidas al profesorado que tengan en cuenta aspectos relativos a su formación, preparación y superación en el enfrentamiento a la educación inclusiva, de modo que constituya un punto de partida para analizar el estado actual de los docentes en la promoción de una educación inclusiva y generar acciones específicas para su mejora.

## Referencias bibliográficas

- Castro, P. J. J., Socorro, M. M., y Fresquet, P. (2019). Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear. *Revista de Educación: Mendive*. 17(3), 219-332.
- Díaz, J. A., Sánchez, Y., y Díaz, A. (2021). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior cubana. Su evolución y etapas fundamentales. *Didascalía: Didáctica y Educación*. Vol XII, nº 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8164226>
- García, X., Massani, J. F, y Bermúdez, L.I. (2016). La Educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 118-121.
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176.

- Leyva, M., y Barreda M. (2017). *Precisiones para la atención a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sallés, L. (2022). El papel del tutor en la atención a estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad. *Revista Varona*, 75, 1-10.
- Sánchez, S. S., Pedraza, N. I, y Donoso, G. M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Turcas, R. D. Téllez, R. N., y Rivera, M. M. L. (2022). El rol del maestro de la Educación Especial en la inclusión social del discapacitado(a). *Edusol*, 22(80), 65-71.

# **INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE AVALIAÇÃO COMPREENSIVA EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM IDADE PRECOCE**

Sónia Patrícia Mendes Gonçalves de Oliveira

*Universidade de Vigo*

Daniela Gonçalves

*Instituição – CIPAF-ESEPF; CIDTFF*

Xosé Manuel Cid Fernández

*Universidade de Vigo*

## **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos:**

Em termos gerais, as escolas portuguesas ao nível da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem (DA) gerais, vindo na maioria dos casos, à posterior, a revelarem-se com carácter mais duradouro e a culminar em retenções, particularmente no 2.º ano de escolaridade, que traduzem falhas na identificação, avaliação e uma falta e/ou parca intervenção precoce, atempada, focalizada, sistémica e, por vezes, especializada, especialmente nas áreas estruturantes das aprendizagens escolares, promotoras do desenvolvimento global e da plena inclusão e participação na vida escolar e social de todos e de cada um.

Como nos assevera Rodrigues et al. (2017), o insucesso escolar precoce, no nosso país, tem uma expressão particularmente dramática no segundo ano de escolaridade. Durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos, no 2.º ano de escolaridade, com sete anos de idade, iniciava um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso, do qual é difícil recuperar (p. 3).

Perante tais factos, denota-se uma carência, nas escolas, de instrumentos norteadores de cariz educativo/pedagógico alinhados com as orientações ministeriais e investigação na área, que promovam a identificação precoce de DA e a avaliação compreensiva das mesmas, como forma de encetar planos de intervenção adequados às necessidades de cada criança, afastando-as do insucesso escolar, do prolongamento de dificuldades, do adensar dessas perante o grau de exigência e que atente a sinais que refletem alguma Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE). Nesta senda, considerou-se de plena relevância a criação de instrumentos pedagógicos que visem identificar, avaliar e intervir precocemente, garantindo o desenvolvimento do potencial máximo de todas e de cada uma das crianças, promovendo a sua autoestima, autoconceito, uma visão positiva do contexto escolar e uma escola de qualidade, uma vez que «em Portugal, temos ainda conjuntos consideráveis de alunos que não encontram sucesso nas escolas» (DGE, 2018, p.4).

Hodiernamente, a escola e a educação pautam-se por um regime jurídico inclusivo que pressupõe uma resposta de qualidade, tendo em conta as características de cada um/a. Neste sentido, não se pode, nem se deve ficar indiferente a este conjunto de crianças, que

desde cedo evidenciam lacunas no seu desenvolvimento e aprendizagens numa ou em múltiplas áreas/domínios. É responsabilidade da escola e das suas lideranças encontrar mecanismos eficazes que respondam atempada e adequadamente às necessidades de todas e de cada uma destas crianças, permitindo a sua efetiva presença, participação e progresso em igualdade de oportunidades e em respeito pela diversidade.

Partindo desta necessidade de identificar e avaliar compreensivamente as DA sentidas em idades precoces, desde a Educação Pré-escolar (EPE) (grupo dos 5 anos) até ao Ensino Básico (2.º ano de escolaridade) enveredou-se pela criação de instrumentos de identificação e avaliação para essas faixas etárias, que entendam a criança como um ser holístico, dinâmico e em constante (re)construção. Tais instrumentos surgem como agregadores e facilitadores, visando uma ação precoce e basilares numa intervenção atempada e adequada às necessidades de cada criança, perspetivando ultrapassar e/ou minimizar DA sentidas, com garantia de encaminhar para outras valências em tempo oportuno e, desta forma, reduzir as taxas de retenção e promover o seu sucesso.

Definido o problema investigativo, colocamos a seguinte questão: *De que forma um instrumento de identificação e de avaliação de DA em idade precoce é promotor do sucesso educativo?*

Nesta senda, traçamos como objetivo geral compreender o impacto da identificação e da avaliação compreensiva precoce de crianças com alguma DA na promoção do seu desenvolvimento e sucesso escolar; e como objetivos específicos, capacitar os educadores/professores para a identificação e avaliação de crianças com DA ou possível PAE; aumentar a participação ativa das crianças pela minimização de DA; agilizar encaminhamentos para as valências necessárias.

## **Metodologia**

De modo a operacionalizar este trabalho de investigação, partiu-se de um problema tido como preocupante no sistema de ensino português, nomeadamente, o facto de Portugal ser «o segundo país da OCDE com mais reprovações precoces» (Rodrigues, et al., 2017, p. 2), foram delineados os objetivos e enveredamos por uma metodologia com características de investigação-ação, enquadrada num paradigma qualitativo.

A metodologia de investigação-ação «consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292) e «utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática» (Tripp, 2005, p 447).

Este tipo de investigação alicerça-se em identificar um determinado problema no contexto social; numa intervenção pelo meio da ação para resolver esse problema e transformar a realidade; e numa autoavaliação, ou seja, uma reflexão sobre toda a situação para produzir conhecimento que leva a dada transformação (Amado, 2014). Trata-se de uma metodologia de pesquisa que se rege pela necessidade de resolver problemas através de uma componente essencialmente prática, que perspetiva uma ação que visa a transformação do contexto e, conseqüentemente, a produção de conhecimento provida

da ação (Coutinho, et al., 2009), assim como «a modificação da realidade social/ inovação e a formação ou desenvolvimento dos participantes» (Amado, 2014, p. 189).

Na construção dos instrumentos de identificação e avaliação compreensiva de DA efetuamos uma consulta e análise de documentos, bem como uma ampla revisão bibliográfica, objetivando o estudo/triangulação da informação e elaboração de instrumentos pedagógicos de relevo para o contexto educativo, alinhados com os normativos em vigor, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, as *Aprendizagens Essenciais*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o *Decreto-Lei n.º 54 e 55 de 2018*, entre outros. Os instrumentos elaborados foram analisados por grupo de educadores/professores e efetuada formação.

## **Resultados e conclusões**

Após a análise da informação que caracteriza os resultados das crianças no Ensino Básico do contexto educativo português, dos documentos norteadores emanados pelo Ministério da Educação e da revisão bibliográfica no âmbito das DA, procedemos a uma análise de conteúdo que nos permitiu analisar de forma sistemática e em profundidade o corpo textual dos vários documentos e extrair elementos comuns.

Os resultados obtidos culminaram na construção de três fichas de identificação precoce de dificuldades de aprendizagem específicas (FipDae) por áreas consideradas estruturantes (desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento perceptivo, desenvolvimento motor, desenvolvimento da linguagem, atenção, memória e desenvolvimento socioemocional) e áreas académicas (leitura, escrita, matemática, estudo do meio – no caso do 1.º e 2.º anos), enquadradas nas orientações para cada ciclo e no esperado à saída da escolaridade obrigatória, cada uma direcionada para um nível de ensino (grupo dos 5 anos da EPE, 1.º ano de escolaridade e 2.º ano de escolaridade).

A partir da FipDae surgiram 14 baterias de avaliação compreensiva nas áreas estruturantes, nomeadamente, no desenvolvimento psicomotor – Esquema Corporal, Lateralidade, Orientação Espacial e Orientação Temporal; no desenvolvimento perceptivo - Perceção Auditiva e Perceção Visual; no desenvolvimento motor – Motricidade Ampla e Motricidade Fina; no desenvolvimento da linguagem – Linguagem Compreensiva, Linguagem Expressiva e Consciência Fonológica; Atenção; Memória e Desenvolvimento Socioemocional; e 4 baterias de avaliação nas áreas de conteúdo/académicas, respetivamente, Leitura, Escrita, Matemática (EPE, 1.º e 2.º anos) e Estudo do Meio (1.º e 2.º anos), integrando características e sinais de alerta, as orientações curriculares para a EPE e as aprendizagens essenciais para o 1.º e 2.º anos de escolaridade do ensino básico por áreas/subáreas, a aplicar nos itens identificados em dificuldade na FipDae.

O surgimento da FipDae permite uma melhor identificação das DA da criança e um conjunto de informação atualizada, em consonância com a legislação e estado da arte atual, com utilidade e empregabilidade para as diferentes valências que trabalham ou poderão trabalhar com a criança existindo sempre essa base comum. Por seu turno, a aplicação das baterias de avaliação compreensiva proporciona uma avaliação concreta

das DA, numa linguagem comum a todos os documentos e o aferir dos pontos fortes e menos fortes de desempenho da criança, possibilitando traçar um plano de intervenção adequado e atempado às suas necessidades em colaboração com todos os intervenientes que trabalham com a criança, garantindo mais oportunidades de desenvolvimento e sucesso.

### **Referencias bibliográficas**

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). *Diário da República n.º 129, Série I de 2018-07-06*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). *Diário da República n.º 129, Série I de 2018-07-06*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. (2018). *Diário da República n.º 138, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

DGE. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. A. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal (relatório de progresso)*. Fórum das Políticas Públicas. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio\\_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)

- Silva, I.L. (coord.). (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

# **PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN GALICIA**

María Eugenia Gómez André  
*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos**

Las preguntas que se plantean en la investigación son dos; en primer término, se trata de conocer cuál es la percepción del profesorado gallego de educación primaria acerca de las competencias emocionales del alumnado con altas capacidades que está cursando la etapa de educación primaria (de 6 a 12 años de edad). Y, en segundo lugar, esta investigación busca identificar algunas propuestas que faciliten un cambio en la percepción del profesorado sobre las competencias emocionales del referido alumnado con altas capacidades.

Por lo que se refiere al objetivo general de este trabajo, el mismo se centra en conocer cuál es la percepción del profesorado gallego de educación primaria acerca de las competencias emocionales de los niños y niñas con altas capacidades por medio de un cuestionario y entrevistas y, a partir de este conocimiento, diseñar una propuesta de formación destinada a mejorar la percepción que tienen los/as docentes sobre las competencias emocionales de este alumnado.

Esta finalidad general puede desglosarse en diversos objetivos específicos, los cuales señalan las diferentes direcciones en las que se desplegará la investigación; en concreto, se proponen los siguientes:

- Realizar una revisión de la literatura reciente referida a la conceptualización y caracterización de los niños y niñas con altas capacidades.
- Analizar el currículo de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, para identificar los enfoques y las propuestas de enseñanza relacionadas con el alumnado con altas capacidades.
- Revisar el concepto de emociones, sus rasgos característicos y describir su tipología.
- Estudiar el conocimiento del profesorado sobre las competencias emocionales de los/as discentes de educación primaria con altas capacidades
- Elaborar una propuesta de formación del profesorado que tenga en cuenta las competencias emocionales de los alumnos y alumnas con altas capacidades.

## **Metodología**

La metodología de investigación es mixta, cuantitativa y cualitativa. Para la recogida de información, se realizarán tres entrevistas en profundidad, con la finalidad de elaborar

una encuesta que se aplicará a maestros y maestras de centros públicos y privados concertados.

La población, por tanto, está formada por el profesorado gallego de educación primaria de centros públicos y privados; a partir de dicha población, se seleccionará una muestra representativa mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple.

Por lo que se refiere al análisis de datos, se llevará a cabo siguiendo un procedimiento cuantitativo, para el que se emplearán técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. También se realizará un análisis de contenido de la información extraída de las entrevistas realizadas.

## **Resultados y conclusiones**

En la fase actual de realización de la investigación vinculada a la tesis doctoral (estudio del marco teórico sobre el objeto de estudio) no se han obtenido, de momento, datos empíricos; no obstante, se prevé la consecución de los objetivos planteados en el diseño metodológico, a partir de la recopilación de datos prevista.

Es importante mencionar que, de la revisión de la literatura reciente sobre las percepciones docentes sobre las competencias emocionales del alumnado con altas capacidades, se extrae que las mismas tienen un papel fundamental para atender a las necesidades educativas de este alumnado.

Así, para alcanzar el máximo desarrollo posible de estos niños y niñas, se requiere de un entorno escolar emocionalmente intenso y adecuado, donde se sientan comprendidos/as, respetados/as y aceptados/as, en el que puedan aprender como un reto personal, mediante su intuición y desarrollando su creatividad (Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, 2008). Autores como Affronti (2016) señalan que las características especiales de la personalidad de estos/as discentes, si no son comprendidos/as, pueden ocasionar trastornos de adaptación susceptibles de repercutir en el contexto escolar.

## **Referencias bibliográficas**

- Affronti, C. (2006). Atención a la diversidad del alumno superdotado. En *VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad* (pp. 438-444). Juan A. Alonso e Ideacción. <https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/revistas/num25revcompleta.pdf>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2008). *Definiciones científicas. Altas capacidades*. [http://altascapacidadescse.org/Definiciones\\_Castellano.pdf](http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Castellano.pdf)

- Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. (2019). *Protocolo para a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais*. [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content\\_type/learningobject/2019/10/16/40af9b01688982e3a742808df6271bc0.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2019/10/16/40af9b01688982e3a742808df6271bc0.pdf)
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B12](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053#B12)
- Fernández-Poncela, A. M. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, (39). 109-120. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/39/39\\_Poncela.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Poncela.pdf)
- García, A., Monge, C., y Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Gobierno de España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Iglesias, M. J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 451-467. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94501>
- Porto, A., Mosteiro, M. J., y García, B. (Eds.) (2022). *Diversidad e inclusión. Una mirada desde la educación*. Peter Lang.
- Quintero, J., y Morón, A. (2011). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *Cuaderno de recursos*, (4), 21-30.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., y Pfeiffer, S. (Eds.). (2015). Alta capacidad y desarrollo del talento: aspectos críticos. *Revista de Educación*, (368). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:786e11c9-f41f-416a-9ee2-53856616c526/rev368-espanol-final-pdf.pdf>

# **LAS HABILIDADES MOTRICES EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: DESARROLLO DE LA AGILIDAD A TRAVÉS DEL PARKOUR**

Jorge Cuadrado Pérez  
Javier Fernández-Río  
*Universidad de Oviedo*

## **Introducción**

Cuando hablamos de innovación educativa no podemos evitar pensar en una transformación educativa orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Y cómo conseguirlo? A través de contenidos actuales que ofrezcan una alternativa a la educación tradicional como la conocemos. Es aquí donde la idea de introducir el Parkour en el aula de educación física cobra protagonismo.

Nos encontramos ante una disciplina deportiva que, definida a grandes rasgos, consiste en ir desde un punto A hasta un punto B superando todos aquellos obstáculos que nos encontremos de la forma más fluida posible, ayudándonos eso si únicamente de nuestro propio cuerpo. Traducido podríamos decir que es aquello que todos hicimos de pequeños saltando bancos trepando árboles subiendo muros, y que hoy les presento a mi alumnado siempre de forma segura y divertida bajo un nombre PARKOUR.

Aunque nace en los años 80 de la mano de unos jóvenes franceses con ganas de practicar ejercicios físicos en la calle, no es hasta los años 90 cuando esta disciplina comienza a popularizarse y extenderse a otros países, gracias en gran parte a la difusión que se le ha dado en los medios de comunicación (*Assassins Creed, Price of Persia...*). Por todo esto podemos decir que nos encontramos ante un deporte de reciente aparición y que se encuentra en auge en su popularización entre los más jóvenes. Sin duda esto nos abre una ventana de oportunidad para encontrar la motivación en aquellos alumnos y alumnas que todavía no han aprendido a disfrutar de la práctica deportiva y lo que es más importante, sin distinción de género, pues se trata de un deporte practicado por todos, en el cada uno pone sus propios límites.

¿Pero y que hace especialmente interesante al parkour para poder introducirlo como contenido en el aula de educación física?

Antes de nada, debemos saber que detrás de esta disciplina existe una filosofía o forma de entender el deporte en la que prima la superación personal, la constancia y la ayuda mutua creando un vínculo con aquellos que comparte su afición y mejorando la autoestima de aquellos que lo practican.

Pero no solo la socialización es un aspecto clave a la hora de presentar el parkour a nuestro alumnado. Sin duda su componente de trabajo físico lo hace especialmente interesante, mejorando su coordinación, equilibrio, fuerza en los saltos, velocidad y agilidad.

La introducción de esta disciplina como parte del plan de estudios de 1º de la ESO no solo representa una respuesta innovadora a los desafíos de la educación física

tradicional, sino también un esfuerzo por adaptar la educación a las cambiantes necesidades de los estudiantes, promoviendo valores esenciales y fomentando su desarrollo integral. No es para menos que la nueva ley LOMLOE haya integrado la práctica de Parkour dentro del currículo de educación física, haciendo referencia expresa como contenido a plantear. La realización de un estudio de investigación permitirá evaluar y respaldar de manera sólida la efectividad de esta iniciativa. Por eso hemos planteado entre otras opciones la elaboración de un test través de un circuito de habilidad donde nos permitirá conocer la evolución de nuestro alumnado en relación a la mejora de sus capacidades y habilidades motrices relacionadas con la práctica de parkour.

La introducción del parkour como parte del plan de estudios de 1º de la ESO no solo representa una respuesta innovadora a los desafíos de la educación física tradicional, sino también un esfuerzo por adaptar la educación a las cambiantes necesidades de los estudiantes, promoviendo valores esenciales y fomentando su desarrollo integral. La realización de un estudio de investigación permitirá evaluar y respaldar de manera sólida la efectividad de esta iniciativa

## **Metodología**

En este proyecto de innovación, se plantea la introducción de una unidad didáctica de Parkour en las aulas de educación física para el curso de 1º de la ESO. 8 sesiones en las que se trabajará la coordinación motriz, agilidad y condición física de nuestros alumnos a través de la práctica de juegos y ejercicios que utilizan técnicas de parkour. Esta disciplina permitirá llegar a nuestros alumnos desde una perspectiva novedosa y atractiva para ellos, considerando a priori, que generará una mayor motivación hacia la práctica de actividad física saludable.

La gran variedad de recursos para trabajar que nos ofrece el parkour, superación de obstáculos, pasos de vallas, saltos, equilibrios... no solo mejoraran su coordinación motriz, sino que favorecerá la superación personal que conseguiremos al realizar los diferentes retos, generando en nuestros alumnos una mayor confianza y autopercepción.

A través de esta unidad didáctica se pretende dar a conocer la disciplina del parkour, fomentando su práctica fuera de las aulas, al considerar que es una actividad muy completa que requiere una gran habilidad tanto motriz como psíquica, ya que es preciso tener mucha concentración y confianza.

A demás, al no existir competición, lo que se busca en nuestras clases es la cooperación entre nuestros alumnos, fomentando el trabajo en equipo, y transmitiendo valores de integración, introduciendo la idea de que cada uno pone sus límites tratando siempre de mejorar poco a poco según su nivel de exigencia.

Para poder evaluar el progreso y evolución de nuestro alumnado se plantea este test, donde se incluirán distintas habilidades que serán trabajadas a lo largo de la unidad como recepciones simples, tic tac, salto de brazos o pasos de valla. En dicho test no solo se valorará el tiempo invertido en la realización del circuito de habilidad, sino que se

tendrá en cuenta la habilidad mostrada por el alumno en la superación de cada una de las zonas: Para ello se utilizará una rúbrica de evaluación (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Rúbrica de evaluación.*

	<b>NO APTO</b>	<b>APTO</b>
<b>Zona 1 Salto de precisión</b>	No coordina el salto con un pie y recepción con dos	Coordina el salto de forma fluida y sin pérdida de tiempo
<b>Zona 2 Salto de brazos</b>	No realiza el salto, se estira para agarrarse a la espaldera	Realiza el salto de forma fluida, sin detenerse, agarrándose de forma firme
<b>Zona 3 Paso de valla</b>	Se detiene delante del obstáculo y lo supera sin utilizar una técnica adecuada	Utiliza una técnica adecuada y bien ejecutada para superar el obstáculo de forma rápida y fluida
<b>Zona 4 Tic tac</b>	Apoya uno de los pies sin aprovechar el impulso con la pared	Supera correctamente el obstáculo aprovechando el apoyo de la pared con técnica y velocidad
<b>Zona 5 Recepción y carrera</b>	No corre, camina	Corre de manera rápida, coordinada e intensa

*Nota.* Elaboración propia.

Al final del test se tomará en cuenta la capacidad del alumno en superar su propia marca de tiempos, así como la superación con apto de al menos 4 de las zonas determinadas en el test.

### **Resultados y conclusión**

Algunos de los aspectos que hemos observado en la realización de este test, muestra no solo una mejora en las habilidades motrices del alumnado, sino también una mejor actitud de los estudiantes acordes con los valores que queremos que se transmitan a través de esta disciplina. Podemos destacar algunos de los aspectos observados como:

- Compiten por mejorar su marca lo que implica una superación personal.
- Felicitan a sus compañeros que logran superar su marca.
- Existe una mejora significativa en su nivel de control y coordinación en las distintas zonas.
- Se percibe un aumento en la motivación hacia la realización de actividad física.
- Se observa una mejora en la relación del grupo, a través de los retos cooperativos.

Analizamos la consecución de los objetivos planteados a la hora de implementar la unidad didáctica de parkour dentro del currículo de educación física:

Mejorar de su autonomía: Permitir que los niños exploren y descubran de lo que son capaces. Dejamos que el alumnado sea capaz de gestionarse no solo la ejecución si no que conozcan sus propios límites, aprendiendo a regular su ejecución en base a diferentes niveles de habilidad en cada estación de trabajo.

Encontrar la motivación hacia la práctica de Actividad física: Se ha observado un aumento en la motivación del alumnado hacia la práctica de actividad física. Destacamos la frase muy habitual entre el alumnado de «¡¡¡profe ya me sale!!!». Conoceremos las impresiones del alumnado a través de una pregunta abierta conoceremos que analizaremos de forma cualitativa.

Aprender seguridad: Estableciendo normas y aprendiendo a evaluar los riesgos. Se valorará la participación del alumnado en las tareas de colocación y aseguración de zonas con colchonetas y análisis de zonas peligrosas.

Favorecer el desarrollo motor: Se observa un grado de mejora de su coordinación, equilibrio y agilidad, evaluado a través de la observación diaria, así como la realización del test circuito de habilidad.

Desarrollar valores y ética: un ambiente de compañerismo donde se valora el esfuerzo y el respeto mutuo. Se tomará nota de la actitud del alumnado, fomentando el respeto y la ayuda mutua, planteando actividades cooperativas y juegos que fomenten un ambiente de compañerismo en el aula, bajo la no competición de esta habilidad, buscando siempre la superación personal.

Por todo esto y tras la consecución de los objetivos que nos planteamos en el desarrollo de esta unidad didáctica, concluimos que el Parkour puede ser una alternativa interesante como contenido a introducir dentro del currículo de la educación física, ofreciendo una alternativa innovadora, que los más jóvenes empiezan a descubrir, enseñándoles a disfrutar de forma adecuada y segura esta increíble modalidad.

## **Bibliografía**

- Fernández-Gavira, J., Muñoz-Llerena, A., Martín-Nicaise, D., y París-García, E. (2018). Risk perception evaluation in parents and/or guardians of a group of beginner traceurs before and after parkour practice. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 695-702. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.02101>
- Fernández-Rio, J., y Suárez, C. (2014). Feasibility and students' preliminary views on Parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946008>
- Montoro-Acosta, S., y Baena-Extremera, A. (2015) Un nuevo contenido en el área de educación física. El parkour. *EmásF: revista digital de educación física*, 37(7), 106-124.

Strafford, B. W., Van der Steen, P., Davids, K., y Stone, J. A. (2018). Parkour as a donor sport for athletic development in youth team sports: Insights through an ecological dynamics lens. *Sports Medicine – Open*, 4(21), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0132-5>

Suárez, C., y Fernández-Río, J. (2012a). *El parkour en la escuela*. Lulú.

Suárez, C., y Fernández-Río, J. (2012b). Expandiendo las fronteras del aula de educación física: el parkour como contenido educativo. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 40, 96-106.

# Línea temática 3

Evaluación en educación



## **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Carla da Luz Zinn  
Andreia Moro Chiapinoto  
Elisiane Machado Lunardi  
*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

### **Descrição geral da/s pergunta/s de investigação e objetivos**

O estudo é um recorte de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), junto ao Grupo Redes/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como problemática «Quais são os processos de planejamento e avaliação no contexto do sistema educacional brasileiro a partir do Plano Nacional de Educação?» Como objetivo pretende-se discutir os processos de planejamento e avaliação no contexto do sistema educacional brasileiro a partir do Plano Nacional de Educação, Lei Federal n.º 13.005/2014, que está em vigor até o ano atual.

A primeira versão de PNE foi construída no ano de 1962, durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 1961. Avanços importantes se deram nesse período no que se refere a ampliação da escolaridade, até que em 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação, pela Lei n.º 10.172.

Vieira, Ramalho e Vieira (2017) pontuam que a característica principal deste PNE era o cumprimento das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos, como, por exemplo, a redução do analfabetismo e aumento da educação profissional.

Em 2014, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de dez anos, prevendo que «a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano» (BRASIL, 2014).

A quinta e a sétima meta do PNE prevêem, respectivamente, «alfabetizar todas as crianças [...]» (BRASIL, 2014) e fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais previamente estipuladas para o Ideb (BRASIL, 2014) e como estratégia busca-se a instituição de instrumentos de avaliação nacional.

Como um dos instrumentos de avaliação, destaca-se o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB), criado em 1990, que ao longo dos anos foi reestruturado metodologicamente com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica. «O SAEB é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica» (BRASIL, 2018). Entende-se por etapas da educação básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O órgão que

regulamenta as provas e suas aplicações, em nível territorial do Brasil, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O SAEB prevê aplicações de testes de larga escala para estudantes e questionários para professores, gestores escolares e secretários educacionais, aplicados para integrantes da rede pública e em formato de amostragem para a rede privada de educação. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

A partir do desempenho dos estudantes nas avaliações do Saeb e das taxas de aprovação que são elaboradas por meio do Censo Escolar, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nessa esfera, o PNE como instrumento de planejamento integra as políticas educacionais que tratam da avaliação da aprendizagem, sobretudo, do sistema educacional brasileiro. Chrispino (2016, p. 22) registra que «política pública é a intencionalidade de ação de governo» e, nessa direção, as ações do governo em relação a avaliação estão descritas no planejamento e nas políticas criadas para a materialização de suas diretrizes.

## **Metodologia**

Trata de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada em análise documental. Para Flick (2013), uma pesquisa qualitativa é uma análise detalhada e exata de algum caso, os participantes têm mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos.

As principais fontes documentais utilizadas foram as leis que aprovaram os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), o Decreto n.º 9.432, que Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e a Portaria n.º 267, que estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no ano de 2023. No que tange aos referenciais bibliográficos, deu-se preferência para embasamentos teóricos a partir das contribuições de autores como Chrispino (2016), Ball (2022), Dourado (2016) e Morosini (2014) que tratam sobre os temas Política Educacional, Plano Nacional de Educação, planejamento, qualidade e avaliação.

## **Resultados e conclusões**

As políticas de avaliação externa no contexto do Brasil têm se configurado em avaliações em larga escala, desde que o SAEB foi instituído, em 1990, apresentando modificações ao longo de seu percurso, seguindo o contexto de influências dos organismos internacionais. Ball (2022, p. 19) salienta que a «política educacional, de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de simplesmente uma questão local ou nacional». Tanto o SAEB quanto o Ideb são políticas que integram os processos de planejamento e avaliação no contexto do sistema educacional brasileiro. Como parte das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação provocam inquietações e

discussões sobre a qualidade da educação e os indicadores utilizados para medi-la. As propostas criadas para atender aos dispositivos do PNE (Lei 13.005/2014) revelam a necessidade de aprofundar as reflexões sobre as diferentes concepções de qualidade e os processos de planejamento e avaliação, considerando a importância da avaliação do desempenho dos estudantes, mas numa perspectiva que observe todas as dimensões do sistema educativo.

O SAEB e o IDEB, ambos presentes no Plano Nacional de Educação, têm provocado algumas tensões no campo acadêmico e da atuação dos educadores por apresentarem-se como instrumentos que revelam a qualidade sob o viés de resultados quantitativos sobre a educação.

O planejamento no âmbito educacional é uma ferramenta importante que possibilita, também, a execução da política pública. Nessa esfera, o PNE (Lei 13.005/2014), segundo Dourado (2016, p. 20) deveria «constituir o eixo das políticas educativas».

Após a exploração dos documentos nacionais e referenciais teóricos apontados na metodologia deste trabalho, pode-se constatar que o Plano Nacional da Educação é um importante instrumento de planejamento educacional que traz diretrizes, metas e estratégias que definem o sistema de avaliação da educação. Dentre as suas metas e estratégias, prevê a organização e aplicação de provas em larga escala, processo valorativo e diagnóstico que envolve a produção de indicadores educacionais. Essas avaliações externas à escola reorientam as políticas educacionais, funcionando também como um dispositivo de regulação do sistema educacional brasileiro. Segundo Morosini (2014, p. 393) «a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos refletores da complexidade local». Embora o PNE direcione os caminhos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação básica, torna-se necessário investir no diálogo e na reflexão acerca da qualidade da educação que ultrapasse os resultados meramente quantitativos.

### **Referencias bibliográficas**

Ball, S. J. (2022). *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. UEPG.

Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018. (2018) [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm).

Dourado, L. F. (2016). *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. INEP.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.

Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). *Estabelece o Plano Nacional de Educação (2001)*.

- Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (2014)*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).
- Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1962.
- Morosini, M. C. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1941/1732>.
- Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. *Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>
- Vieira, J. J., Ramalho, C. C., & Vieira, A. L. da C. (2017). A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 64–80. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>

## EVALUACIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

María del Mar Alonso García  
*Universidad de Deusto*

### Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

La evaluación educativa y su relación con la innovación son grandes temas sobre los que hay que profundizar en la práctica, su aplicación: todos los docentes evalúan a su alumnado, pero ¿analizan los resultados obtenidos por su alumnado? ¿Reflexionan sobre el análisis de los resultados? ¿Los docentes se evalúan ellos mismos? ¿En base a las evaluaciones del alumnado, las evidencias, se plantean cambios en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje?

Es imprescindible cambiar la cultura de la evaluación y de la innovación entre los docentes. Hay que ver la evaluación como un punto de partida para mejorar, transformarnos y, consecuentemente, innovar, ya que estamos en un entorno VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity y Ambiguity*).

La innovación que está presente en todas las etapas educativas transforma las prácticas pedagógicas del profesorado. Socialmente, toda la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres...) estamos preocupados por la evaluación educativa, la evaluación nos posiciona, nos dice dónde estamos y permite que, en función, de la realidad, cambiemos estrategias, metodologías...

El objetivo de toda la comunidad educativa es alcanzar una educación de calidad para que todo el alumnado aprenda más, mejor y por más tiempo. El momento actual es una oportunidad. La evaluación es evidencia y no debe comprender solo los resultados de los alumnos, sino que implica más aspectos (observación directa en el aula, actividades de clase, exposiciones orales...). La evaluación nos posiciona, constata dónde estamos.

Son muy importantes los conceptos de autoevaluación permanente y rectificación progresiva ya que en base a nuestra autoevaluación, nos transformamos.

Las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

- ¿Qué piensan los docentes que imparten educación secundaria obligatoria sobre la evaluación?
- ¿Qué acciones implementan los docentes cuando reciben los resultados de una evaluación externa?
- ¿Cuál es el impacto de la implementación por los docentes de acciones como consecuencia de la reflexión sobre los resultados de una evaluación externa?

El objetivo general reside en demostrar que los centros educativos que tienen estandarizado el círculo de mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen mayor probabilidad de mejorar como centro educativo con todo lo que comporta.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Descubrir qué piensan los docentes que imparten educación secundaria obligatoria sobre la evaluación.
- Identificar las acciones que implementan los docentes cuando reciben los resultados de una evaluación externa. Este objetivo es una Evaluación inicial, porque permite conocer el estado de la cuestión.
- Analizar el impacto de la implementación de un proceso de investigación-acción. Con lo que tendríamos una Evaluación final.

## **Metodología**

La presente metodología es una posibilidad, que está pendiente de revisar después del análisis de la literatura.

El diseño de la investigación implica decidir qué metodología y qué técnicas se seleccionan porque se ajustarán mejor a los objetivos de la investigación. También hay que decidir todavía si las herramientas o instrumentos concretos que se usarán para la recogida de datos existen y se pueden aplicar tal como están, si hay que adaptarlos o si no existen y hay que construirlos. Cómo se va a encontrar su validez.

En el diseño de la investigación determinamos el objeto de estudio, a quién, cómo y cuándo se le van a aplicar las técnicas e instrumentos de recogida de datos. También se hará referencia a las técnicas de tratamiento de datos, respetando la normativa de protección de datos.

Este trabajo incluye tres procesos de toma de datos, uno para cada pregunta de investigación. Para intentar alcanzar los objetivos propuestos, se ha optado por un diseño mixto, en el que se empleen técnicas cuantitativas y cualitativas.

Las técnicas cualitativas incluyen la observación, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, análisis de documentos y narrativa. Y las técnicas cuantitativas que se emplearán son: entrevista estructurada, escalas, cuestionarios y observación.

## **Resultados y conclusiones**

El impacto final pretendido es buscar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que repercute directamente en la mejora de los resultados del alumnado e, indirectamente, en la mejora de los centros educativos.

La innovación va ligada a la evaluación. El control de la evaluación debe estar en manos de los evaluados, que deben ser los primeros interesados en querer ser evaluados.

La evaluación debe ser educativa, tanto porque pretende serlo en sí misma, como porque tiene en cuenta los valores educativos del centro. Una memoria, que sólo tiene como objetivo detallar los resultados de los exámenes y que no tiene en cuenta los valores educativos, no nos sirve.

La evaluación tiene que dejar que los participantes puedan dar su opinión. No se puede realizar una memoria rigurosa sin que toda la comunidad educativa diga lo que piensa sobre el funcionamiento del centro.

Si se estandariza un modelo de gestión, es decir, un procedimiento para aplicar la innovación de forma sistemática en los centros educativos. La formación permanente sería una costumbre, una rutina.

Dado que se produciría una transferencia de conocimiento que incentivaría la actualización de los conocimientos del profesorado, mejoraría la interconectividad entre los centros y, finalmente, la mejora de la adquisición de las competencias del alumnado y, evidentemente, del profesorado, con lo que mejoraría la práctica docente.

La mejora educativa es un reto permanente que se deben plantear los centros educativos. Impactará directamente sobre la base que se modifican las prácticas educativas y sobre cuál es la sostenibilidad y la efectividad de estos cambios, cómo se mantiene el procedimiento.

Lo que se pretende aportar al ámbito científico es demostrar que los siguientes puntos comportan mejoras en el resultado de los alumnos:

- Las evaluaciones externas.
- El posterior análisis de resultados.
- La generación de espacios de reflexión.
- La aplicación de propuestas de mejora (innovación) a los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- El seguimiento y control de su aplicación.

La estandarización de este proceso o procedimiento es el círculo de mejora continua. Por ello, consideramos que este trabajo también posee impacto social: mejora la vida de las personas, del profesorado, del alumnado y, consecuentemente, de las familias.

### **Referencias bibliográficas**

Gairín Sallán, J. (2000). Cultural change and learning organizations. *Educar*, 27, 31. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>

Global Teacher Prize. (s.f.). *Michael Soskil*. Recuperado el 15 de noviembre de 2022, de <https://globalteacherprize.org/news/global-teacher-prize-finalists/2016-finalists-global-teacher-prize/314/314-Michael-Soskil>

Investigación e Innovación Responsables. (s.f.). *Hacia un sistema científico y de innovación abierto que afronte los retos de la sociedad*. Recuperado el 10 de marzo de 2024, de <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/investigacion-innovacion-responsables.html>

Naciones Unidas. (s.f.). *Educación de Calidad*. Recuperado el 10 de marzo de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

UNESCO. (s.f.). *La educación transforma vidas*. Recuperado el 10 de agosto de 2023, de <https://www.unesco.org/es/education>

Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, ST/9009/2018/INIT*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>

# **A DESHONESTIDADE E A INTEGRIDADE ACADÉMICA NAS INSTITUCIÓNS ESCOLARES DE NIVEL BÁSICO E MEDIO DO SISTEMA EDUCATIVO**

Nicolás López Jar  
*Universidade da Coruña*

## **Descrición xeral de la/s pregunta/s de investigación**

Esta comunicación céntrase na deshonestidade académica nos estudos non universitarios, analizada a bibliografía e vendo que case todos os estudos existentes se centran nas etapas superiores, era necesario ver e estudar esta problemática nos niveis inferiores.

A falta de coñecemento sobre a orixe do problema do plaxio representa un desafío, e é crucial resaltar a relevancia que teñen os docentes e a dirección escolar neste asunto. Ademais, a conexión entre a sociedade e os problemas actuais, como a corrupción e a desconexión social, resalta a importancia de ensinar aos estudantes a ser críticos. A constante avalancha de información á que estamos expostos diariamente preséntase como liberdade de información, Byung-Chul Han (2021), pero esta información nin a contrastamos nin analizamos. A dixitalización desmaterializou o mundo e en especial aos máis novos, converténdonos en simples procesadores de datos e sen contacto coa realidade. Como indica Garcés (2019) a educación ten que ser o centro para preparar ao suxeito para vivir en sociedade, xa que actualmente o sistema constrúe suxeitos illados. Os modelos de linguaxe xenerativo baseados en procesos de intelixencia artificial (IA) están agravando este problema. Os chatbots xeran preocupacións sobre a privacidade, a seguridade, dilemas éticos e a posíbel dependencia excesiva da tecnoloxía. É crucial atopar un equilibrio entre aproveitar o seu potencial e abordar estes problemas (Osamor, et al, 2023).

A educación preséntase como clave para formar individuos capaces de adaptarse á incerteza, contribuír ao ben común e vivir en sociedade. É claro que este tema é pouco abordado neste tipo de institucións. Neste sentido, é necesario apoiarse nos poucos traballos realizados, incluíndo aqueles que sexan de outros niveis educativos. Algúns destes traballos son os de Morey-López et al. (2013), que analizan o plaxio académico e o rendemento entre o alumnado da ESO, ao igual que no de Sureda et al. (2015), que tamén inclúe bacharelato, ou algúns aspectos dos traballos realizados sobre o plagio nas universidades como o de Sureda et al. (2009) ou Comas et al. (2011). Por iso neste punto vía necesario realizar unha pequena procura complementaria na que dar resposta a un dos principais causantes da maioría dos problemas que se relacionan con esta casuística que son o mal uso das Redes e Internet en Relación co Plaxio e Deshonestidade Académica. Observando ao alumnado de calquera nivel educativo, a dixitalización invadiu a nosas aulas e a nosa vida tanto para mal como para ben. Por iso a necesidade de análises de todas estas casuísticas e a educación e alfabetización dixital.

O mal uso de redes e internet no contexto académico é unha preocupación crecente, especialmente no que respecta ás prácticas deshonestas relacionadas coa vida académica. Hoxe en día é impensable a vida académica e administrativa sen medios dixitais, por iso a necesidade de abordalos. O acceso fácil á información en liña pode crear oportunidades para o plaxio e outras formas de deshonestidade académica (acoso, extorsión, bullying...). Procurase expandir a información relacionada con este problema, destacando tamén a nova tendencia de modelos de linguaxe xenerativo baseado en procesos de intelixencia artificial, como o ChatGPT, e como estas tecnoloxías poden influenciar nas prácticas dos estudantes de niveis básicos e intermedios e crearlle malos hábitos que sigan aplicando na vida universitaria.

O nacemento da internet trouxo consigo unha revolución ás escolas, pero con todo tamén aumentou os desafíos relacionados co plaxio e outras formas de deshonestidade académica. O fácil acceso a recursos en liña pode levar aos estudantes a copiar e pegar información sen a debida atribución, comprometendo a integridade académica. A ética no uso da tecnoloxía educativa é fundamental para preservar a integridade e seguridade da información (Mariscal-San Martin et al., 2022).

## **Metodoloxía**

Para afrontar a complexidade do fenómeno da deshonestidade e integridade académica nas institucións escolares de nivel básico e medio do sistema educativo, levouse a cabo unha primeira mostraxe da documentación existente. Esta realizouse co obxectivo específico de ampliar a investigación cara ás novas problemáticas xurdidas na era dixital.

O análise bibliográfico centrouse en recompilar unha mostra representativa da literatura académica e científica relacionada co tema en cuestión, cun enfoque particular nas implicacións da era dixital na deshonestidade e integridade académica. Especificamente, exploráronse as novas problemáticas derivadas do mal uso das redes e Internet en relación co plaxio e a deshonestidade académica.

Para levar a cabo a mostraxe, utilizouse unha combinación de dúas bases de datos: Google Scholar e Scopus. En ambas bases de datos se aplicou o mesmo patrón e características de procura que se detallan na táboa seguinte.

## Táboa 1

*Documentos por descritores e bases de datos de procura*

Descritores	Número de documentos analizados e atopados	Autoría
<p><b>SCOPUS</b></p> <p>intelixencia artificial + plaxio + educación + TIC + internet + honestidade académica + integridade académica</p> <p>rango de anos: 2019 – 2024</p> <p>Limited to Education and Social Sciences</p> <p>Limited to English</p>	3/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Douali et al. (2022)</li> <li>- Tlili, et al. (2023).</li> <li>- Osamor et al. (2023).</li> </ul>
<hr/>		
<p>Limited to Spanish Limited to Portuguese</p> <p><b>SCHOLAR.GOOGLE</b></p> <p>intelixencia artificial + plaxio + educación + TIC + internet + honestidade académica + integridade académica</p> <p>rango de anos: 2019 – 2024</p> <p>Limited to Spanish</p>	17/197	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bernal &amp; Mancera (2023)</li> <li>- Comas-Forgas (2020)</li> <li>- Degli-Esposti (2023)</li> <li>- Díaz-Arce (2023)</li> <li>- Domingo_Chavez (2023)</li> <li>- Fernandez et al. (2019)</li> <li>- Flores-Espinosa et al. (2023)</li> <li>- González et al. (2023)</li> <li>- Mariscal-San Martin et al. (2022)</li> <li>- Martínez et al. (2022)</li> <li>- Medina-Avila (2022)</li> <li>- Menacho et al. (2024)</li> <li>- Rivera &amp; Oliveira (2023)</li> <li>- Rodríguez &amp; Pérez (2022)</li> <li>- Sureda et al. (2009)</li> <li>- Torres &amp; Fernández (2019)</li> <li>- Zúñiga-Sánchez (2023)</li> </ul>
<hr/>		
<b>Total</b>	<b>20/208</b>	
<hr/>		

O proceso permitiu identificar as tendencias emerxentes, os enfoques teóricos e metodolóxicos relevantes no contexto da era dixital, así como as lagoas existentes na literatura. Aplicáronse criterios de selección rigorosos para garantir a inclusión de traballos pertinentes e de alta calidade que abordaran as novas dimensións da deshonestidade e integridade académica no entorno dixital. Segundo a definición de Crespo et al. (2012), o traballo documental implica recompilar información precisa sobre un tema específico e logo comunicar eses resultados de maneira sistemática e organizada. Isto require un proceso exhaustivo de busca e interpretación de diversas fontes documentais. Dado este marco, unha revisión bibliográfica é unha forma de traballo documental que implica recompilar, avaliar e sintetizar a literatura existente sobre un tema particular.

Ademais, segundo Creswell (2018), as revisións sistemáticas da literatura son esenciais na investigación académica, xa que proporcionan unha visión xeral do estado actual do coñecemento nun campo específico, identifican cadencias na investigación e establecen unha base sólida para a investigación futura.

## **Resultados e conclusións**

O análise bibliográfico levado a cabo representa un primeiro paso esencial para abordar as crecentes problemáticas relacionadas coa deshonestidade e integridade académica nas institucións escolares, especialmente no contexto da era dixital. Observando ao alumnado vemos que a dixitalización invadiu as nosas aulas e as nosas vidas tanto para mal como para ben. Por iso é necesaria unha análise de todas estas casuísticas e a educación e alfabetización dixital.

Estes desafíos non só afectan ao ámbito académico, senón que tamén teñen implicacións noutros sectores, como a política e a literatura. Aínda que o plaxio por parte de estudantes individualizados non sempre xera titulares a nivel nacional ou internacional, é crucial recoñecer como certas figuras influentes poden ser acusadas e, nalgúns casos, comprobadas de cometer este tipo de accións.

Como se recolle en Pérez-Crego et al. (2022) «Ofrecer unha formación que promova a sensibilidade moral, para poder sentir en primeira persoa sentimentos de resentimento ou culpa polos propios actos indebidos e a indignación ante un dano que poida facer un terceiro, ofrecendo unha educación moral e de xustiza».

Para abordar estes problemas, é necesario implementar estratexias efectivas, como a promoción da ética académica desde as etapas iniciais da educación, o uso de ferramentas de detección de plaxio, a promoción de boas prácticas de cita e o fomento dun manexo adecuado das tecnoloxías dixitais.

Os docentes tamén deben modernizarse xa que seguen empregando métodos tradicionais e con ausencia de ética no desenvolvemento das ensinanzas e nos procesos de enseñanza aprendizaxe (Della-Porta e Vanucci, 2002). Muñoz Cantero (2021) sinala a importancia do profesorado en todo o proceso educativo e en especial dentro do propio

proceso de ensino-aprendizaxe e do coidado/descoidado das normas éticas e mais coa modernización da sociedade e das novas xeracións.

Ademais, é crucial recoñecer o impacto emerxente dos Modelos de Linguaxe Xerativo baseados en intelixencia artificial, os cales presentan novos desafíos e oportunidades no ámbito académico. A capacidade destas IA para xerar texto planta o risco dun aumento no plaxio xerado por máquinas, aínda que tamén poden ser útiles como ferramentas de apoio na produción de contido académico. Ao abordar estas cuestións, a presente investigación contribuirá aos obxectivos estratéxicos de Galicia, especialmente no que respecta á transformación resiliente e ao desenvolvemento de competencias dixitais na comunidade educativa. Entender estes desafíos é fundamental para implementar estratexias efectivas que melloren o benestar das persoas, promovan a integridade académica e preparen aos estudantes para afrontar as complexidades do mundo dixital.

### Referencias bibliográficas

- Byung-Chul, H. (2021). *No Cosas. Quiebras del Mundo de Hoy*. Taurus.
- Crespo Sánchez, F.J., Marín Marín, F.J. & Chacón Jiménez, F. (2012). Trabajos documentales. En M.P. García Sanz & P. Martínez Clares (coords.), *Guía práctica para la realización de trabajos de fin de grado y trabajos de fin de máster*. pp. 169-211. Editum.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE
- Comas, R. (2009). El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario (Tesis doctoral no publicada). UIB.
- Della-Porta, D. e Vanucci, A. (2002). Los recursos de la corrupción: algunas reflexiones sobre el caso italiano. *Zona Abierta*, 98/99, 85-118.
- Garces, M. (26 de abril, 2019). *Educación y Emancipación* [Discurso principal]. 28º Jornadas Internacionales de Educación, Lectura y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=VxLQiU3IisU&t=7s>
- Mariscal-San Martín, L. C., Ponce-Mariscal, A., Cintra-Lugones, Á. L., & Céspedes-Acuña, J. E. (2022). La era digital: nuevos desafíos éticos para el docente: The digital era: new ethical challenges for the educational one. *Maestro y Sociedad*, 19(3), 1009-1017.
- Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F., y Comas-Forgas, R. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *ESE*, 24, 225-244.
- Muñoz Cantero, J.M., Espiñeira Bellón, E.M., e Pérez Crego, M.C., (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 24(2), 97-120.

- Osamor, A., Ifelebuegu, Kulume, P., & Cherukut, P. (2023). Chatbots and AI in Education (AIEd) tools: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(2), 332–345.
- Pérez-Crego, M. C., Muñoz-Cantero, J. M. e Espiñeira-Bellón, E. M. (2022). La construcción de ciudadanía con conciencia ética desde la honestidad académica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.007>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. y Oliver-Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44. 103-111
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 50(1), 197-220.

# ANÁLISIS MULTINIVEL DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE

Cristóbal Castro Soto  
Javier Rodríguez Santero  
Javier Gil Flores  
*Universidad de Sevilla*

## Descripción general del estudio y objetivos

La pregunta de investigación principal de este estudio se centra en identificar los factores que explican la satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria en Chile: ¿cómo las variables, tanto a nivel de centros educativos como a nivel de profesores, explican la variabilidad de la satisfacción laboral docente en Chile? Dada la crisis de falta de profesores que enfrenta el país (Gaete Silva et al., 2017; Zamora et al., 2018), comprender qué elementos contribuyen a la satisfacción laboral de los docentes se vuelve crucial para revertir esta situación y garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes (Allen & Sims, 2018). La investigación busca analizar estas variables con el objetivo de aportar perspectivas que puedan influir en la retención docente en Chile.

Los objetivos específicos de este estudio incluyen:

1. Identificar las variables individuales que influyen en la satisfacción laboral de los profesores, como los años de experiencia, el estrés por la carga de trabajo, la autoeficacia, la relación con los estudiantes, la satisfacción con el salario, las barreras en el desarrollo profesional y el género.
2. Analizar las variables relacionadas con el centro educativo que impactan en la satisfacción laboral docente, como la colaboración entre los pares, el clima disciplinario, la titularidad del centro, la ubicación, el tipo de liderazgo y el tamaño del centro.
3. Determinar el porcentaje de variabilidad de la satisfacción laboral docente explicado por las diferencias entre profesores y entre centros educativos.
4. Establecer relaciones entre variables específicas y la satisfacción laboral de los profesores, como la relación entre la cantidad de horas no lectivas y la satisfacción laboral, así como la influencia de las horas extra-laborales en la satisfacción laboral docente.

Al abordar estas preguntas de investigación y objetivos, se espera obtener una comprensión más profunda de los factores que influyen en la satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria en Chile. Esta información puede ser fundamental para diseñar estrategias efectivas que mejoren la calidad de vida laboral de los docentes, promuevan su retención en el sistema educativo y, en última instancia, contribuyan a fortalecer la educación en el país (Dicke et al., 2020; Hattie, 2008; OCDE, 2021).

Este estudio se basa en datos recopilados a través del estudio TALIS 2018, un instrumento creado por la OCDE que proporciona información detallada sobre las percepciones y experiencias de profesores y directores de centros educativos en diversos países (OCDE, 2020) Al analizar estos datos, se busca no solo identificar los factores que influyen en la satisfacción laboral de los profesores, sino también comprender cómo el sistema educativo chileno impacta en esta dimensión crucial para el bienestar y el desempeño de los docentes (Goizueta et al., 2023).

## **Método**

El estudio se sustenta desde un análisis multinivel utilizado para examinar las variables que influyen en la satisfacción laboral de los docentes. Se recopilaron datos a través de encuestas realizadas a 1963 profesores de cursos de secundaria inicial y a 169 directores de centros educativos en Chile. Estas encuestas se llevaron a cabo utilizando un cuestionario adaptado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para cada contexto educativo.

Las variables analizadas incluyeron la percepción del valor de los profesores en el país, el bienestar y estrés laboral, la carga de trabajo, el comportamiento de los estudiantes entre otras. Estas variables se dividieron en dos niveles: las características individuales de los profesores (nivel 1) y las del centro educativo en el que desempeñan su labor (nivel 2). Se construyeron tres modelos para el análisis, comenzando con un modelo nulo que exploraba las variaciones en la satisfacción laboral entre los centros educativos. Luego, se incluyeron variables explicativas para examinar la influencia de diferentes factores en la satisfacción laboral de los docentes, pertenecientes al nivel 2. Se analizaron todas las variables y se conservaron solamente las que explicaran significativamente la varianza de la satisfacción de los profesores, para ser parte del tercer modelo. Para este último modelo se incluyó, además de las variables significativas del nivel 2, las variables a nivel de profesores. Dentro de este modelo final se determinaron todas las variables que tuvieran un impacto significativo para la explicación de la Satisfacción Laboral Docente.

## **Resultados y conclusiones**

Los resultados del estudio sobre la satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria en Chile revelaron que la variabilidad total de la satisfacción laboral docente se explica en un 89,43% por las diferencias entre el profesorado y en un 10,57% por las diferencias entre centros educativos. Se observó que, de las 13 variables estudiadas a nivel de centro, tan solo cuatro tienen un efecto significativo en la Satisfacción de los profesores: la cooperación entre el profesorado, la relación con los estudiantes, la titularidad del centro (mayor satisfacción en los públicos) y la percepción del clima disciplinario. Los coeficientes de este modelo aparecen en la Tabla 1.

**Tabla 1***Modelo de nivel 2 para variables de centro. Estimaciones de los efectos fijos*

Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
Intersección	7,05***	1,18	5,97	0,000
Autonomía	-0,08	0,25	-0,30	0,768
Público/Privado	0,31*	0,16	1,99	0,049
Ubicación	-0,11	0,20	-0,54	0,587
Cantidad de estudiantes	0,04	0,05	0,80	0,427
Falta de recursos	-0,14	0,12	-1,10	0,272
Nivel socioeconómico	-0,03	0,05	-0,56	0,579
Cooperación	0,20**	0,07	2,93	0,004
Disciplina	-0,15**	0,05	-2,99	0,003
Relación con estudiantes	0,30***	0,08	3,61	0,000
Innovación en el equipo	0,07	0,07	0,99	0,323
Liderazgo escolar	-0,05	0,03	-1,70	0,092
Personal para NEE	-0,01	0,03	-0,18	0,857
Delincuencia escolar	0,05	0,03	1,35	0,180

*Nota.* Elaboración propia

Para el modelo final que incluyó ahora las variables del nivel de profesores, se observó que de las 15 estudiadas, solamente siete cuentan con un factor significativo de explicación de la satisfacción: Relación con estudiantes. Es relevante recalcar que de las 4 variables significativas que surgieron del modelo anterior, solamente una de ellas logra conservar su nivel de significancia (la relación con estudiantes). En definitiva, las variables que son significativas para explicar la Satisfacción Laboral Docente son: relación con estudiantes, género (mayor satisfacción en las mujeres), satisfacción con el salario, años de experiencia, barreras al desarrollo profesional, autoeficacia y el bienestar-estrés. Los coeficientes se pueden observar en la Tabla 2.

**Tabla 2***Modelo incluyendo variables del nivel de profesores. Estimaciones de los efectos fijos*

Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
Intersección	8,91***	1,28	6,94	0,000

Público/privado	0,35	0,12	2,84	0,005
Cooperación entre profesores	0,05	0,07	0,77	0,440
Disciplina	-0,04	0,05	-0,70	0,485
Relación con estudiantes	0,29***	0,06	4,49	0,000
Género	0,20*	0,10	2,05	0,041
Satisfacción con el salario	0,26***	0,06	4,24	0,000
Horas dedicadas al trabajo	0,00	0,00	-0,51	0,609
Años de experiencia	0,02***	0,00	3,80	0,000
Percepción de valoración	0,03	0,03	1,25	0,212
Prácticas docentes	0,00	0,03	-0,13	0,893
Barreras al desarrollo profesional	-0,13***	0,03	-4,84	0,000
Autoeficacia	0,17***	0,02	6,93	0,000
Bienestar/estrés	-0,29***	0,03	-10,64	0,000
Carga de trabajo	-0,02	0,03	-0,72	0,471
Estrés por estudiantes	-0,04	0,03	-1,11	0,265

*Nota.* Elaboración propia

Estos hallazgos resaltan la importancia de promover un ambiente de trabajo colaborativo y de apoyo, así como de garantizar un clima disciplinario adecuado en los centros educativos para mejorar la satisfacción laboral de los docentes. Además, los resultados sugieren que fortalecer la autoconfianza de los docentes, fomentar relaciones positivas con los estudiantes y mejorar las condiciones salariales pueden contribuir a aumentar la satisfacción laboral y, en última instancia, a retener a los profesores en la profesión.

## Referencias

- Allen, R., & Sims, S. (2018). *The Teacher Gap*. Routledge.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *112*(5), 1061-1073. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Goizueta, M., Ledermann, C., & Montenegro, H. (2023). El desarrollo y la evaluación de la habilidad de argumentar en el sistema educativo chileno: tensiones y consecuencias percibidas por el profesorado. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, *60*(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.3>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- OCDE. (2020). *Guía del profesorado TALIS 2018*.
- OCDE. (2021). *Education at a glance*.
- Zamora, G., Pardo, M., & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, *40*(160).

# **LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS EN EL PERÚ: EL CASO DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

Anabel Melina Barreto Llance  
*Universidad Complutense de Madrid*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Desde la creación de la Ley Universitaria en el Perú en el año 2014, se dio inicio a un cambio en la educación universitaria, la cual tiene como objetivo principal garantizar, el aseguramiento de la calidad educativa, a través de sus principios y pilares, que el gobierno ha ido adaptando en estos últimos seis años en todas las Universidades del Perú.

En ese sentido, esta tesis aborda el impacto que ha tenido la Ley Universitaria en las Universidades del Perú, respecto a la gestión de calidad educativa; por lo que se ha tomado un caso específico, siendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Respecto a los cinco principios de las políticas de aseguramiento de la calidad universitaria establecidas por el gobierno peruano, así como sus cuatro pilares, se ha realizado un análisis respecto al impacto que han tenido éstas, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Si bien es cierto en el año 2018, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, logró obtener el licenciamiento Institucional otorgado por la SUNEDU, dicha licencia solo fue otorgada por un período de diez años, la cual culminado ese período volverá a solicitar la universidad el licenciamiento, por lo que es importante analizar el impacto de esta reforma universitaria para que la citada institución siga brindando educación de calidad. Dicho licenciamiento fue otorgado a través de la Resolución del Consejo Directivo N° 036-2018-SUNEDU/CD, de fecha 03 de abril de 2018.

En ese orden de ideas, el licenciamiento es uno de los 4 pilares de la política de aseguramiento de la calidad educativa en el Perú, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU, por lo que la presente tesis delimitara su campo de estudio en analizarlo, debido a la problemática social, cultural y política que ha tenido en estos últimos años.

En aplicación a lo señalado en los textos normativos, respecto a los principios y pilares de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa universitaria en el Perú, se analizará el impacto que han tenido éstas en las Universidades, en específico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por lo que se ha analizado literatura y artículos que han abordado dicha problemática.

## **Metodología**

Para la presente tesis se ha utilizado una metodología cualitativa-descriptiva y una metodología cuantitativa-descriptiva, teniendo como punto de partida el análisis de las 8

condiciones básicas de calidad (CBC), relacionadas al licenciamiento de las universidades, en este caso al licenciamiento de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Para ello, se ha utilizado 8 entrevistas a representantes de la Universidad y 1 entrevista al representante del Ministerio de Educación de Perú. Así mismo se ha formulado 1 cuestionario a los 991 estudiantes de 7 facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con la finalidad de evaluar las CBC, que son: la verificación de la disponibilidad de personal docente calificado, la verificación de los servicios educacionales complementarios básicos, la existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral, existencia de objetivos académicos, grados y títulos a otorgar y planes de estudio correspondientes, oferta educativa a crearse compatible con los fines propuestos en los instrumentos de planteamiento, infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones, línea de investigación a ser desarrolladas y transparencia de universidades.

## **Resultados y Conclusiones**

A la fecha, los resultados se encuentran en fase de interpretación, toda vez que la investigación de campo se ha culminado en el mes de diciembre de 2023, cuando se realizaron las entrevistas a las autoridades representativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así como se formuló el cuestionario presencial a 991 estudiantes de 7 Facultades de la citada Universidad. Sin embargo, hasta el momento se puede determinar que se llevó con éxito la investigación al poder lograr culminar con las entrevistas así como con la recogida de datos.

Actualmente la presente tesis se encuentra en la fase de interpretación de los resultados, ya que se ha culminado con la realización de las entrevistas así como la recogida de datos a través de un formulario que se ha aplicado a 991 estudiantes de 7 facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lo que se pretende analizar en el caso de las entrevistas son los criterios de los informantes respecto a las CBC aplicadas en el Perú, y en el caso de la aplicación del formulario, se pretende medir las CBC desde la perspectiva de los estudiantes, para lo cual se formularon 31 preguntas, cada una de dichas preguntas reflejaba los indicadores de las CBC, aplicadas por el gobierno peruano en el otorgamiento del licenciamiento a las universidades.

## **Referencias bibliográficas**

- Baca Gamarra, A.M., León Di Gianvito, M.E., Mayta Carlos, J., Bancayán Oré, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 35-47. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3293>
- Valero Cajahuanca, J., Larios Franco, A., González Vásquez J. (2021). Educación Universitaria en Perú: un escenario de compromisos y desafíos ante la

globalización. *Revista de Filosofía*, 38(2), 292-306.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4970728>

Angulo Alvarado P., Angulo Herrera, P., Coronel Capacyachi, E., Espinoza Blanco, Y. (2016). Consideraciones y estrategias para la implementación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001 en el marco del Licenciamiento y la Acreditación de la Educación Superior Universitaria en el Perú. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 6(2), 181-192. <https://doi.org/10.18259/acs.2016028>

Yangali Vargas J. (2019). Cinco años de la nueva Ley Universitaria. Desafío: abrir la universidad a la traducción epistemológica originaria. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 7-10.

Jara Campos, C. (2016). La investigación científica en el nuevo modelo de acreditación de carreras universitarias en el Perú. *Revista de Investigación Científica REBIOL*, 36(2), 2-2. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/faccbiol/article/view/1694>

Díaz Bazán, R. (2015). Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana. *Revista LEX*, 15, 305-331. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v19i1.1221>

# **EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

Mónica Nelly Camargo Cuéllar  
*Universidad de Sevilla*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

La formación de los estudiantes universitarios se asume rigurosa y compleja debido a que dicha formación garantiza la posibilidad del ejercicio profesional idóneo en el campo profesional. Desde los aportes del Proyecto Tuning America Latina (2007), se han recogido aportes relevantes sobre las competencias que deben desarrollar y movilizar los estudiantes en toda su formación. Con ello, las universidades establecen las competencias genéricas, básicas y las de la propia especialidad destacadas en los Modelos educativos y de acuerdo con las características del contexto.

En el marco peruano, la formación en la educación superior está basada en competencias, de acuerdo con la normativa vigente, y desde el 2014 con la promulgación de la «Nueva Ley Universitaria» (Ley N°30220). En ese marco, también se distinguen los organismos estatales reguladores como, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) orientado a la optimización educativa y a la aproximación a los estándares internacionales.

En ese sentido, en correspondencia con el aseguramiento del logro de las competencias la universidad asume un rol activo para su diseño e implementación en cada carrera. Los docentes de las diferentes Facultades o Escuelas profesionales han de asegurar un proceso evaluativo coherente con el marco de competencias para la verificación y acompañamiento de los estudiantes con el propósito de acortar brechas en el aprendizaje. Es importante mencionar los aportes de Cuervo, et al. (2022), quien destaca, bajo una perspectiva funcionalista de la educación universitaria, que la educación está orientada a dar respuesta a un modelo económico y productivo.

El aprendizaje en el modelo de competencias, con base en las teorías constructivistas, centran su atención en la formación de los estudiantes, quienes deben movilizar capacidades, habilidades, actitudes entre otros, para atender a los desafíos de aprendizaje. Estos son expuestos a experiencias complejas y de alta demanda cognitiva planteadas en el diseño curricular propias de las especialidades, de tal manera que estén preparados para el ejercicio profesional cuando egresen. En definitiva, las características que se visualicen en los procesos evaluativos dependerán de la asignatura y los ciclos de estudios en los que se encuentren los estudiantes.

En ese sentido, para Canabal y Margalef (2017), López-Pastor (2011), y Campos (2019), la evaluación se constituye formativa en la medida que exista la retroalimentación, el juicio crítico, la participación del alumnado y el diálogo sobre lo aprendido. Es decir, se centra en la mejora de los procesos de aprendizaje, pero a su vez constituye un potencial referente para el docente y la posibilidad de mejorar sus prácticas.

Para McMillan, (2007), además de la recolección de información a través de diferentes instrumentos de evaluación, también se encuentran oportunidades para fortalecer la toma de decisiones. William y Lealhy, (2007), y Brookhart (2009), destacan los aportes de Scriven cuando menciona que el brindar información al estudiante sobre los resultados finales suele ser efectivo, en tanto sirva para direccionar la trayectoria, de una zona real a una zona ideal (Zona de desarrollo próximo).

En coherencia con lo expuesto, el estudio parte de la pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto del proceso de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? Como objetivo general se plantea, Analizar cómo evalúan los docentes universitarios a sus estudiantes para el desarrollo de competencias. Los objetivos específicos son: 1. Describir cómo conciben los docentes a la evaluación y su funcionalidad para asegurar los aprendizajes, 2. Identificar características de las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes para verificar el logro de competencias.

## **Metodología**

La presente investigación es asumida bajo un enfoque cualitativo, dado que busca interpretar la información recogida desde la propia expectativa y realidad de la fuente de información, objeto de estudio (Stake, 1998). La investigación se ubica en el nivel descriptivo (Guevara Alban, et al., 2020), ya que se logra identificar y describir características fundamentales de fenómenos que evidencian una estructura o un comportamiento observable.

Esta investigación se abordó a través del estudio de casos entendido como «una estrategia de investigación destinada a responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? subrayando la finalidad descriptiva y explicativa» (Yin, 1994, citado en Díaz et al., 2011, p.6). Yin (1994) y Stake (1998) enfatizan sobre la comprensión de factores contextuales que condicionan la realidad del objeto de estudio, pero, además, llegan a un nivel de profundidad (Dooley, 2002).

El estudio desarrolla dos categorías, competencias y evaluación del aprendizaje ambos definidos conceptualmente desde la teoría. Se han diseñados dos instrumentos para la recogida de información. La primera, entrevista semiestructurada que se aplicó a seis docentes universitarios que imparten cátedra en diferentes especialidades y no son docentes de formación inicial. Fueron seleccionados bajo criterios de inclusión y exclusión, como: horas de dedicación, vínculo con la universidad, categoría docente, años de servicio, especialidad. El segundo instrumento fue una guía de observación para registrar las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes en el aula.

Cada uno de los docentes recibieron y retornaron el documento, protocolo de consentimiento informado y se respetó la privacidad asignándole codificación para la recogida y análisis de la información (D1, D2, D3, D4, D5, D6).

## Resultados y conclusiones

De acuerdo con el primer específico, los docentes identifican que la evaluación tiene una funcionalidad para la calificación y verificación de los aprendizajes. Se caracteriza como cuantitativa/sumativa y que tiene una finalidad certificadora. No se reconoce el carácter formativo, ni se menciona la retroalimentación como posibilidad de acortar brechas entre los aprendizajes logrados con los que deben alcanzar durante un proceso formativo.

«Evaluó para recabar información de cómo está el alumno y ver qué aspectos se debe reforzar» (D3).

«Por eso planteamos varias prácticas y algunas notas, las más bajas, no ingresan al registro para promediarlas» (D4).

En ese sentido, es importante señalar que en estas afirmaciones se pueden identificar que la evaluación sirve para la verificación de los aprendizajes y fija su atención en los desempeños de los estudiantes, no se reconoce el valor que puede tener para los docentes sobre la posibilidad de mejora de su propia práctica.

Sin embargo, para la docente de Comunicaciones la evaluación constituye un proceso de aprendizaje en la que, con la constante asesoría de los docentes, los estudiantes pueden superar muchas dificultades, luego podrían autorregularse y tomar acciones y usar diferentes estrategias para autoevaluarse.

«La evaluación es un proceso vinculado a la enseñanza-aprendizaje en donde los estudiantes en la medida que van progresando en el desarrollo de las tareas, encuentran oportunidades para que los docentes los acompañen y les den *pistas* para ir superando deficiencias» (D6).

Respecto del segundo objetivo específico, a través de la observación se pudo visualizar las características de las prácticas evaluativas, algunas que se basan en dinámicas de preguntas y casuísticas que deben resolver los estudiantes para lograr movilizar determinadas competencias en el marco del curso. Los docentes proponen controles de lectura con preguntas sencillas para ser respondidas por los estudiantes, al término hace una revisión conjunta de lo esperado. Existe con ello una aproximación a una retroalimentación oral la misma que genera motivación a los estudiantes.

Se concluye:

- Los docentes universitarios se encuentran capacitados para asumir las cátedras de sus cursos. Son especialistas en la disciplina, algunos con más acercamiento a la docencia, otros tomando como referencia la formación que recibieron cuando fueron estudiantes.
- La evaluación es concebida bajo parámetros de calificación, quizás restando posibilidades de optimizarla asumiéndola formativa.
- Las prácticas evaluativas están diseñadas para la recopilación cuantitativa del desempeño de los estudiantes. En algunos casos, puede ser procesual y de carácter cualitativo.

## Referencias bibliográficas

- Brookhart, S. M., & Macmillan, J. H. (2020). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). Editorial Board.
- Brookhart, S. M. (2020). Feedback and Measurement. In S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (pp. 63-78). Routledge.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10329/8434>
- Cuervo, S. L., Martínez de Morentin, J. I., & Medrano, C. (2022). An intervention to improve media and information literacy. *Educación XXI*, 25(1), 407-431.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- Díaz, S., Mendoza, V., y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16(75), 1-26.
- Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Developing Human Resources*, 4, 335-354.
- Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.  
[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). Teachers College.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- William, D., & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). Teachers College.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks.

# LA CALIDAD EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO: EVALUACIÓN Y MEJORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO<sup>4</sup>

Daniel Sáez Gambín

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

Actualmente, las instituciones de educación superior se esfuerzan continuamente por innovar y perfeccionar la formación que ofrecen. Ya no son planteles aislados de la sociedad, se perciben más como imanes de cambio en sus comunidades cercanas, lo cual es evidente con la implementación de enfoques pedagógicos más novedosos. Entre ellos, incorporar la metodología educativa aprendizaje-servicio (ApS) a los programas de estudios resulta ser una herramienta muy a tener en cuenta para alcanzar este importante objetivo.

Podemos definir el ApS como una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por lo siguiente: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (Naval et al., 2011, p. 88).

No obstante, pese al amplio corpus teórico sobre los beneficios del ApS que encontramos en la investigación, la calidad de su realización no ha sido una temática que haya requerido la atención de la investigación más empírica sobre la metodología. Esto se refleja en una notable carencia de estudios enfocados a examinar y evaluar rigurosamente las características de las experiencias (Furco, 2002), revelando un vacío que estamos interesados en cubrir con este trabajo. Más aún, la relevancia de nuestra investigación cobra fuerza teniendo en cuenta el reconocimiento conseguido por el ApS, no solo como una metodología pedagógica efectiva en diversas disciplinas (Billig et al., 2005; Kuh, 2008), sino también como un instrumento de desarrollo cívico y social (Felten y Clayton, 2011; McIlrath et al., 2019; Mella-Núñez et al., 2021).

Lo que aquí sometemos a examen es la eficacia del ApS como herramienta pedagógica. El objetivo principal es analizar la relación entre la calidad de los proyectos de ApS universitarios y los beneficios que comporta en el alumnado. Concretamente, nos centramos en el desarrollo de competencias transversales, directamente vinculadas con la futura empleabilidad de los y las universitarios, por el potencial que se atribuye a la metodología para desarrollarlas (Santos Rego et al., 2021).

---

<sup>4</sup> El trabajo que aquí se presenta deriva de una tesis doctoral realizada entre los años 2019 y 2024. Esta investigación se realiza en el marco del proyecto de I+D+i ApSuni-e «Aprendizaje-Servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral» (EDU2017-82629-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

De tal objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los elementos que determinan la calidad de los proyectos de ApS.
2. Diseñar y validar un instrumento de medición de la calidad de los proyectos de ApS.
3. Evaluar la eficacia del ApS en el desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario.
4. Analizar el impacto del ApS en la percepción que tiene el alumnado a propósito de la formación que recibe en la universidad, pensando en su inserción laboral.
5. Estudiar si el desarrollo de competencias transversales en el alumnado y la percepción de la formación que reciben se relaciona con la calidad de los proyectos.
6. Diseñar para el profesorado una guía de verificación de la calidad de los proyectos de ApS.

Así pues, se pretende el análisis de un contexto específico en el que se está llevando a cabo un proceso de cambio e innovación. El estudio permitirá optimizar las implementaciones concretas de los proyectos de ApS y mejorar su calidad, con el fin de maximizar su impacto en los/as estudiantes. Consecuentemente, ello podría impulsar la institucionalización y la práctica efectiva de la metodología en la universidad.

## **Metodología**

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa con un diseño cuasiexperimental. Para ello, se procedió con dos muestreos de carácter intencional, pues la selección de los/as participantes dependía de una población muy concreta: de una parte, profesorado universitario involucrado en aprendizaje-servicio (quienes cubrieron un instrumento para averiguar las características de los proyectos que coordinaban, relacionadas con ciertas dimensiones de calidad identificadas), y de la otra, alumnado universitario participante en dichas experiencias, quienes cubrieron otro instrumento, en pretest y postest, para comprobar, además de sus características sociodemográficas y cuestiones relacionadas con su proyección social, otras variables referentes a la percepción que tenían de sus competencias transversales, y de la vinculación que hacían de la formación universitaria con el mercado laboral.

La muestra se compone, por una parte, de 107 proyectos evaluados en un pase nacional, utilizados para validar el instrumento referente a las características de los proyectos. Por otra parte, se evaluó al alumnado pertenecía a la Universidade de Santiago de Compostela y a la Universidade da Coruña. El alumnado seleccionado cursó asignaturas en las que se estaba implementando esta metodología durante el periodo de recolección de datos. En este caso, la muestra productora fue de 568 alumnos y alumnas, dentro de los cuales 381 forman el grupo experimental (quienes participaron en los

proyectos) y 187 el grupo control (compuesto por sus compañeros/as de clase que no participaron en las experiencias).

Para el análisis de los datos se efectuaron pruebas de comparaciones de medias intragrupos pretest-postest, donde las variables de agrupación correspondían a distintas dimensiones (participación en ApS, variables referentes al perfil del alumnado y variables referentes a las dimensiones de calidad de los proyectos). Además, se realizaron pruebas de comparación de medias en pretest entre los distintos grupos, para conocer si el alumnado podía partir con una percepción mayor de competencias.

## **Resultados y conclusiones**

Lo que hemos obtenido indica que los y las estudiantes que participaron en ApS experimentaron un crecimiento significativo en la percepción de sus habilidades transversales y también en la comprensión de las implicaciones prácticas de la formación universitaria que reciben. Un crecimiento que no fue igual de evidente en aquellos y aquellas que siguieron sus estudios con métodos más convencionales de enseñanza.

Algo digno de ser destacado es que un cierto tipo de alumnado parece obtener beneficios más notables con estas iniciativas. Se trata de aquellos y aquellas que ya poseen una incipiente trayectoria laboral o que han participado en actividades de voluntariado. Muy probablemente encuentren en la metodología un medio para dinamizar y potenciar habilidades previamente adquiridas. En estos casos, la estrategia actúa como un puente que permite seguir desarrollando estas competencias, mejorando además su versatilidad en futuros entornos productivos. Podría decirse, entonces, que su participación allana el camino para una evolución sostenida y positiva de sus habilidades latentes.

En última instancia, hemos descubierto es que los beneficios de los que venimos hablando también se relacionan con las características de los proyectos, agrupadas en función de distintas dimensiones de calidad: duración e intensidad de los proyectos, rigor académico, significatividad del servicio, atención a la reciprocidad entre agentes, rol que deben asumir alumnado y profesorado, además de la reflexión.

Las dimensiones más relevantes resultan ser la duración, la efectividad en la integración de la experiencia en el currículo, y el grado de autonomía otorgado a los/as estudiantes. Variables asociadas al seguimiento y la evaluación de los proyectos también son críticas, pues permiten la retroalimentación y el aprendizaje continuo. A lo que hay que añadir el hecho de la participación clave de las entidades sociocomunitarias en la planificación y ejecución de las actividades, junto a que la reflexión de los y las estudiantes sobre la experiencia se realice durante todo el proyecto y dirigida a una amplia variedad de temáticas.

Finalmente, los resultados referentes a la calidad de los proyectos han derivado en la creación de una rúbrica, denominada Guía de Verificación de la Calidad de los Proyectos, que concebimos como una herramienta para identificar los proyectos de alta calidad y que, si bien requiere una validación externa para su calibración, constituye un

paso más a la construcción de una teoría de la calidad basada en el análisis de experiencias reales.

### Referencias bibliográficas

- Billig, S. H., Root, S., y Jesse, D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes, testing professional wisdom. En S. Root, J. Callahan, y S. H. Billig (Eds.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impact* (pp. 97-115). Information Age Publishing.
- Felten, P., y Clayton, P. H. (2011). Service-Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (128), 75–84. <https://doi.org/10.1002/tl.470>
- Furco, A. (2002). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. *Service learning General*, (127). <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=slceslgen>
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges and Universities.
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., y Opazo, H. (2019). Europe Engage: Developing a culture of civic engagement through service learning within higher education in Europe. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, y H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 69-80). Routledge.
- Mella-Núñez, Í., Quiroga-Carrillo, A., y Comesaña, J. C. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, (12), 77-91. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20557/1/FormacionEticoCivica.pdf>
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í., Naval, C., y Vázquez, V. (2021). The evaluation of social and professional life competences of university students through service-learning. *Frontiers in Education*, (6), 127-139. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>

# LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

Tamara Castro Mosquera  
*Universidade da Coruña*

## **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación**

Vivimos nunha sociedade que non ten no seu poder mecanismos para coñecer, xestionar e canalizar as emocións, aínda cando sabemos de antemán o primordial que é esta tarefa (Molina-García, 2018). Dende o último cuarto do século XX, os sistemas educativos, a nivel mundial, acaban tendo en consideración a relevancia de incorporar a Educación Emocional nos currículos desde diferentes puntos de vista. Por iso, a lexislación educativa española non quedou atrás en canto á mención e énfase da Educación Emocional e as emocións nas leis de Educación. A Educación Emocional vai máis aló de simplemente recoñecer e nomear emocións. Trátase de dotar aos estudantes coas ferramentas necesarias para afrontar os desafíos emocionais de maneira construtiva. Ao ensinarlles a identificar as súas emocións e as dos demais, cultivamos a empatía, a comprensión e a capacidade de traballar en equipo (Bisquerra-Alzina, 2011).

A intelixencia emocional non só beneficia o benestar individual, senón que tamén impacta positivamente no ambiente escolar. Un estudante emocionalmente intelixente é máis capaz de regular o seu comportamento, resolver conflitos de maneira pacífica e manter relacións interpersoais saudables. Ademais, a Educación Emocional fomenta un mellor rendemento académico. Cando os estudantes senten seguros emocionalmente, a súa capacidade de concentración e aprendizaxe vese incrementada. A xestión adecuada das súas emocións permítelles afrontar as tarefas académicas con maior resiliencia e determinación (Bisquerra-Alzina e López-Cassà, 2021).

Nesta liña de investigación e tendo en conta a necesidade de incorporar o mundo emocional na vida escolar, López-Cassà e Bisquerra-Alzina (2023) realizan unha revisión sistemática sobre o impacto das emocións na praxe docente, concluíndo o que xa viña defendendo con anterioridade, isto é, o gran rol que ten a Educación Emocional no proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado, axudándolles a mellorar o seu rendemento escolar e, consecuentemente, adquirir maior éxito e benestar na súa vida estudantil.

Á luz dos resultados desta e outras investigacións candentes empezan a emerxer correntes que falan da incorporación do mundo emocional na vida da escola. Ademais, débese resaltar a inconformidade dalgúns estudantes que non senten cómodos no sistema educativo, ben por necesidades específicas de apoio educativo ou ben condicións escolares que se traducen ao abandono temperán da escola e ao fracaso escolar. Por tanto, o Goberno e o Ministerio de Educación de España tomaron cartas no asunto creando plans e programas para promover e educar en emocións.

Faise necesario subliñar que se tomou como referencia a investigación realizada por Lozano-Más e Hernández-Arroyo (2022) xa que é interesante a forma na que organiza os datos lexislativos analizados e axudoume á organización do presente artigo.

## **Metodoloxía**

Esta investigación ten como obxectivos fundamentais identificar se na lexislación española e galega está presente a Educación Emocional e, se o está, describir e analizar como aparece. Por tanto, a mostra serán as distintas fontes lexislativas: desde a Lei 14/1970, do 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa (LXE) ata a actual Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOMLOE). No panorama galego, analízanse as regulacións e especificacións curriculares, derivadas da LOMLOE, a relacionada coa Atención á Diversidade (Orde do 8 de setembro de 2021, pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a Atención á Diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten os ensinamentos establecidos en LOE e o mencionado Decreto 229/2011), a normativa reguladora da convivencia e participación escolar; así como plans e programas derivados da LOMLOE e que favorecen a aproximación da Educación Emocional nas aulas.

A metodoloxía de investigación levada a cabo foi cualitativa xa que se buscaba a flexibilidade e adaptabilidade á realidade estudada (Molano-de-a-Roche et al., 2021). Ademais, utilízase a análise de contido debido a que con el mellórase a comprensión e interpretación das fontes lexislativas, e de calquera texto en particular, a analizar (Sánchez et al., 2021).

Todo este proceso parte da lectura inicial da lexislación mencionada e a estudar sobre a evolución do concepto, a incorporación ao currículo, orientacións metodolóxicas acerca da Educación Emocional a través do marco lexislativo español. Desta lectura inicial e orientándose polo estudo de Lozano-Más e Hernández-Arroyo (2022) elaborei unha serie de categorías de análises a través dun baleirado de información en busca de palabras chave relacionadas co mundo das emocións (por exemplo: Educación Emocional, emocións, emoción, autorregulación, habilidades emocionais). Por iso, o tratamento da información fíxose a través dunha táboa axial, organizada por categorías e códigos que serviron para un maior e mellor manexo da organización e elaboración da información obtida.

## **Resultados e conclusións**

A orixe e as bases do sistema educativo español e da Educación Especial, en particular, sentouna a Lei 14/1970, do 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da reforma educativa (LXE). Con todo, nin a LXE nin as súas sucesoras (LOGSE e LOCE) abordan especificamente a Educación Emocional.

Coa chegada da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOE) incorpórase a idea dunha educación integral que precisa do traballo no desenvolvemento emocional dos/das estudantes. Sen o establecemento de directrices claras nin programas específicos do ámbito emocional. Gran avance que se derriba coa LOMCE no 2013.

Na actualidade, a Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica LOE de 2006 (LOMLOE) pon de manifesto o desexo e anhelos da formación integral das crianzas, resaltando a necesidade da Educación Emocional neste proceso sen abordala directamente nin establecendo pautas específicas.

Desde o preámbulo da LOMLOE faise especial fincapé no Deseño Universal da Aprendizaxe (DUA) como achegamento á verdadeira Educación de calidade, cuxo obxectivo é eliminar as barreiras á aprendizaxe, ao acceso á información e á expresión, e tendo en conta o comportamento emocional e afectivo da aprendizaxe (Alba-Pastor, 2018; Elizondo, 2022).

Despois de destacar as leis máis candentes no sistema educativo español, faise preciso mencionar aquela lexislación concreta que incumbe ás etapas obrigatorias.

Os ensinos mínimos da Educación Infantil, a nivel estatal, establécense no Real Decreto 95/2022, do 1 de febreiro, polo que se establece a Ordenación e os ensinos mínimos de Educación Infantil. No seu artigo catro (fins) pónense de manifesto a finalidade da etapa: *contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: ..., emocional*. No seu artigo sete (obxectivos da etapa) dedícase un deles ao ámbito emocional, xa que ao finalizar a etapa o estudantado debe desenvolver as súas capacidades emocionais e afectivas.

Para a comunidade autónoma de Galicia esta etapa réxese polo Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a Ordenación e o currículo de Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia e a Orde do 30 de maio de 2023 pola que se desenvolve o Decreto 150/2022, do 8 de setembro e regúlase a avaliación nesa etapa educativa. Ambas cumpren co ditado na LOMLOE e no Real Decreto 95/2022, do 1 de febreiro. Con todo, a Orde do 30 de maio de 2023 engade, no seu artigo once (métodos pedagóxicos), que a metodoloxía para seguir nesta etapa basearase en *experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, así como en la experimentación y en el juego*.

En canto á Educación Primaria destacar a súa Real Decreto 157/2022, do 1 de marzo, polo que se establece a Ordenación e os ensinos mínimos da Educación Primaria. Do mesmo xeito que o Real Decreto 95/2022, no artigo catro (finalidade) deixa patente o obxecto da Primaria mais en ningún momento deste artigo menciónase a Educación Emocional. Con todo, nos principios pedagóxicos (artigo seis) salientase nas emocións: *se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la Educación Emocional y en valores*.

No Decreto 155/2022, do 15 de setembro e na Orde do 26 de maio de 2023 non se engade nada sobre as emocións. Simplemente, resalta con diferentes palabras o exposto no Real Decreto 157/2022, do 1 de febreiro.

O Real Decreto 217/2022, do 29 de marzo, polo que se establece a Ordenación e os ensinos mínimos da Educación Secundaria Obrigatoria, a pesar de que non aparece como tal na finalidade da etapa, fai falta destacar que no preámbulo ínstase a considerar a Educación Emocional como elemento transversal por mor do ditado na LOMLOE. Liña

que seguen o Decreto 156/2022, do 15 de setembro e a Orde do 26 de maio de 2023, sen disposicións adicionais sobre o que nos compete.

Ademais, no ámbito da Atención á Diversidade, destacar a Orde do 8 de setembro de 2021, pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, na que se adica o Capítulo VII: *El desarrollo social y emocional del alumnado. La protección y la promoción del talento* a clarificar o desenvolvemento emocional de todo o estudiantado. Deixando patente a necesidade de que todo proceso de ensino-aprendizaxe require ser orientado á autorregulación individual de cada membro da comunidade educativa.

Por outra banda, resulta curioso o feito de que a lexislación poña énfase na Educación Emocional en termos da existencia dun conflito na vida estudantil. Por exemplo, é o caso do que sucede na Mediación Escolar (a súa finalidade é liquidar problemas de convivencia na aula). Todo iso apoiado pola Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa en materia de convivencia escolar e o seu respectivo Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño.

Por último, pero non por iso menos importante, subliñar algúns plans ou programas financiados polo Ministerio de España e a Xunta de Galicia, cuxo obxectivo é fomentar a Educación Emocional do alumnado daquelas escolas que desexen implementalo cada curso. Son o Plan de Benestar Emocional; CPIInclúe (Emociona-T) e CPIInnova (Edusaúde); e o Programa de Educación Responsable.

Numerosos autores defenden nas súas investigacións un maior estudo neste ámbito (López-Cassà e Bisquerra-Alzina, 2023). Ben é certo que en termos lexislativos, o concepto de Educación Emocional ou Emocións deu un xiro radical, desde non traballalas ou non darlles importancia ata que na actualidade existen unha ampla gama de plans e programas como os mencionados con anterioridade.

Con todo, a Educación Emocional non é a superposición de diferentes programas e plans. As emocións vívense, se vivencian a diario e en todos os momentos da nosa existencia. Por tanto, debería ser un elemento transversal a todo proceso de ensino-aprendizaxe. De aí, a importancia de que o marco lexislativo español enriquezase coas revisións e estudos científicos que defenden esta postura.

### **Referencias bibliográficas**

- Alba-Pastor, C. (coord.) (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y Maestros*, (337), 5-8. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra-Alzina, R. y López-Cassà, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50 (4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>

- Decreto 150/2022, do 8 de setembro, por el que se establece la Ordenación y el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 9 de septiembre de 2022, núm. 172, pp. 47984-48056.
- Decreto 155/2022, del 15 de septiembre, por el que se establece la Ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 26 de septiembre de 2022, núm. 183, pp. 49595- 50009.
- Decreto 156/2022, del 15 de septiembre, por el que se establece la Ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 26 de septiembre de 2022, núm. 183, pp. 50010- 50542.
- Decreto 8/2015, del 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 8 de enero de 2015, núm. 17, pp. 3885-3935.
- Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la Atención a la Diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la LOE. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 21 de diciembre de 2011, núm. 242, pp. 37487-37515.
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y la neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *Journal of Neuroeducation (JONED)*, 3(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525 a 12546.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 1-22.

- López-Cassà, È. y Bisquerra-Alzina, R. (2023). Emociones epistémicas: una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 35- 60. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.58>
- Lozano-Más, M.Y. y Hernández-Arroyo, S. (2022). La Educación Emocional en la legislación educativa. Análisis a partir de los Decretos de contenidos mínimos emanados de la LOMLOE. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 2-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>
- Molano-de-la-Roche, M., Valencia-Estupiñán, A.M. y Apraez-Pulido, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Semillas del saber*, 1(1), 1-10. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>
- Molina-García, L. (2018). La Educación Emocional y el papel de la docencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (25), 16-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=67896>
- Orden del 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el Decreto 150/2022, do 8 de septiembre, por el que se establece la Ordenación e o currículo da Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula la evaluación en esta etapa educativa. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 13 de junio de 2023, núm. 111, pp. 36369- 36398.
- Orden del 26 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el Decreto 155/2022, do 15 de septiembre, por el que se establece la Ordenación e o currículo da Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula la evaluación en esta etapa educativa. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 13 de junio de 2023, núm. 111, pp. 36230- 36270.
- Orden del 26 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el Decreto 156/2022, del 15 de septiembre, por el que se establece la Ordenación e o currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula la evaluación en esta etapa educativa. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 13 de junio de 2023, núm. 111, pp. 36271- 36319.
- Orden del 8 de septiembre de 2021, por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la Atención a la Diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la LOE. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 26 de octubre de 2021, núm. 206, pp. 52272-52379.
- Plan de Bienestar Emocional a disposición de los centros educativos con 24 actividades para prevenir y atenuar la influencia de la pandemia. *Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, 19 febrero 2021, pp. 1-163.

- Real Decreto 95/2022, do 1 de febrero, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 2 de febrero de 2022, núm. 28, pp. 1-33.
- Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 2 de marzo de 2022, núm. 52, pp. 1-109.
- Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de marzo de 2022, núm. 76, pp. 1-198.
- Resolución del 12 de junio de 2023 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regulan los Contratos-Programa Inclúe (CPIInclúe) para fomentar la inclusión educativa en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades para el curso 2023/24. *Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, 12 de junio de 2023, pp. 1-17.
- Resolución del 22 de junio de 2023, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regulan los Contratos-Programa Innova (CPIInnova) para fomentar la innovación educativa en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades para el curso 2023/24. *Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, 22 de junio de 2023, pp. 1-20.
- Resolución del 25 de abril de 2023 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se convoca la selección de centros docentes públicos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Especial y ciclos de Formación Profesional dependientes de la Consejería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades para incorporarse al programa Educación Responsable: programa para el desarrollo de la Educación Emocional, social y de la creatividad, para el curso 2023/24. *Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, 25 de abril de 2023, pp. 1-13.
- Sánchez, M.J., Fernández, M. y Díaz, J.C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121.

# Línea temática

Metodologías de aprendizaje



# CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD INCLUSIVA: MÉTODO DE PROYECTOS Y APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Paula Martínez Enríquez

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

La reflexión sobre la práctica docente en el ámbito educativo es crucial para desarrollar estrategias efectivas. En este estudio, se aplicó el Método de Proyectos (ABP) combinado con el Aprendizaje-Servicio (ApS) en Educación Infantil, explorando cómo la colaboración con entidades del entorno favorece el aprendizaje y promueve la inclusión y diversidad.

La pedagogía en la Educación Infantil es fundamental para el desarrollo integral de los niños. El ABP ha demostrado ser efectivo en esta etapa al respetar los ritmos de enseñanza y aprendizaje. Además, la neuroeducación y enfoques filosóficos informados buscan equilibrar diversas perspectivas en este campo. Sin embargo, la innovación educativa en Educación Infantil implica cambios metodológicos y formativos para abordar las demandas sociales. El enfoque socio-constructivista y el aprendizaje cooperativo son esenciales para el desarrollo integral del alumnado.

La educación infantil en España ha evolucionado, integrándose gradualmente en la educación formal. Aunque se han logrado avances, persisten desafíos en términos de calidad y equidad. Cabe destacar el Método de Proyectos o ABP que promueve el aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado, centrado en sus intereses y necesidades. La evaluación formativa es parte integral de este método. Asimismo, el ApS integra el servicio solidario en el currículum, permitiendo que el alumnado aplique sus conocimientos en acciones concretas. En Educación Infantil, esta metodología es inclusiva y transformadora, promoviendo el desarrollo de habilidades académicas y sociales.

La dificultad de llevar a cabo proyectos colaborativos en contextos educativos impulsa la necesidad de visibilizar diversas comunidades y colectivos. En este estudio, se busca integrar el ABP con otras instituciones educativas para visibilizar personas con diversidades funcionales en la etapa de Educación Infantil.

Es por ello que la presente investigación tiene como objetivos los siguientes:

- 1) Poner en práctica un proyecto de innovación educativa inclusiva.
- 2) Unificar el ABP con el ApS en colaboración con la asociación vecina.
- 3) Comprobar la pertinencia del ABP combinado con ApS en entornos educativos inclusivos.
- 4) Desarrollar nuevas formas de participación del alumnado y abrir la escuela a la comunidad.

Este estudio contribuye al conocimiento sobre la efectividad de diferentes enfoques metodológicos en contextos educativos diversos, ofreciendo percepciones valiosas para la práctica docente y la mejora continua del proceso educativo.

## Metodología

El estudio emplea una metodología de Investigación-Acción estructurada y lineal, según Kemmis y McTaggart (1988). Comienza con un período de observación y evaluación de la realidad, seguido de la reflexión docente y el diseño del plan educativo o proyecto educativo. Luego, se pasa a la acción, y finalmente se recopilan y estudian los resultados de cada paso de intervención.

En la presente Investigación-Acción, participan 5 docentes de Educación Infantil, 6 profesionales de una asociación vecina, 40 niños y niñas de tres años y 11 usuarios de la asociación. Se realizaron tres grupos focales: uno con los docentes, otro con los profesionales de la asociación y otro con responsables de la actividad (docentes y profesionales).

El equipo docente está formado en Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje-Servicio y Situaciones de Aprendizaje. Se utilizan entrevistas semi-estructuradas a los grupos focales, diarios de observación, parrillas de información y rúbricas como métodos de recogida de datos.

El proceso de investigación se desarrolla en varias etapas, incluyendo una reunión de evaluación inicial, sesiones de aprendizaje activo, entrevistas con grupos focales, sesiones de programación, actividades semanales en colaboración con la asociación, y evaluación continua del proyecto, seguida de una evaluación y reflexión final.

Por último, se emplean diversos instrumentos para recoger información, incluyendo memorias reflexivas, diarios de clase, transcripciones de grupos focales, imágenes, fotos, vídeos y producciones infantiles. Se utilizan también parrillas de observación y evaluación, entrevistas en profundidad semiestructuradas y análisis temático mediante la herramienta Atlas.ti para codificar las entrevistas.

**Tabla 1**

*Tabla resumen de la investigación*

Participantes	5 docentes de Educación Infantil 6 profesionales de la asociación vecina 40 niños y niñas de tres años 11 usuarios de la asociación
Grupos focales	GF1: 5 docentes de Educación Infantil GF2: 6 profesionales de la asociación GF3: 11 responsables de la actividad (docentes y profesionales)
Género de los responsables del Proyecto	10 mujeres y 1 hombre: de los 5 docentes, 4 mujeres y 1 hombre; de las 6 profesionales, todas mujeres.
Áreas de conocimiento del equipo	El equipo docente tenía formación en: Aprendizaje Basado en Proyectos, ApS y Situaciones de Aprendizaje.

Métodos de recogida de datos	Entrevistas semiestructuradas a los grupos focales, diario de observación y campo, parrillas de información y rúbricas.
Secuenciación del proceso de investigación	Reunión de evaluación inicial, sesiones de aprendizaje activos, entrevistas con grupos focales semanalmente, sesiones de programación semanal de docentes, sesión de programación en colaboración con las profesionales de la asociación, actividades en conjunto los viernes de cada semana, evaluación continua de las actividades y proyecto, evaluación y reflexión final.

## Resultados y conclusiones

El proyecto implementó una metodología combinada de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje-Servicio (ApS) para abordar la diversidad cognitiva y física. Se encontró que esta combinación promovió la construcción significativa del conocimiento a través de la experiencia, fomentando el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades en los niños.

Los resultados revelaron que el modelo educativo de la institución influye en los estudiantes y su adaptación a dicho modelo determina su consolidación o extinción. Además, la interacción con personas con diversidad funcional influyó positivamente en la capacidad de comunicación y respeto hacia dicho colectivo.

La colaboración entre el equipo docente y las profesionales de la asociación resultó en un entorno educativo enriquecido y más inclusivo. Se observó un cambio actitudinal en los participantes a medida que avanzaba el proyecto, con un mayor empoderamiento y compromiso hacia el desarrollo del mismo.

El impacto social-familiar se manifestó en una mayor conciencia sobre los hábitos de vida saludable tanto en el ámbito escolar como en el familiar. El proyecto promovió la adopción de hábitos alimenticios más saludables y una mayor conciencia ecológica entre el alumnado y los usuarios de la asociación.

La combinación de ABP y ApS demostró ser efectiva para promover la participación activa del alumnado y conectar el aprendizaje con la acción social. Esto fortaleció los lazos entre la escuela y la comunidad, promoviendo la inclusión y cohesión social.

En conclusión, el estudio respalda la efectividad del ABP y ApS para abordar temas relevantes en el contexto educativo, promoviendo la inclusión y el aprendizaje significativo. La colaboración entre el colegio y la comunidad fue fundamental para el éxito del proyecto, destacando la importancia de la participación activa de todos los implicados en el proceso educativo. Estos hallazgos subrayan la pertinencia y el impacto positivo de estas metodologías en entornos educativos diversos, fomentando el desarrollo integral del alumnado.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Teruel, J.D., et al. (2020). Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil. En R. Roig-Vila (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-IBCE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2019-20* (pp. 505-513). Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/111761>
- Apaydin, Ç., & Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers'views on alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-Acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Castilla Arboledas, C. (2023). *ABP y ABN en Educación Infantil: una propuesta innovadora y lúdica* [Trabajo de Final de Grado, Universidad de Jaén]. CREA: Colección de Recursos Educativos Abiertos. <https://hdl.handle.net/10953.1/20266>
- Chuang, M. L. (2019). Service Learning in Early Childhood Education: In the Class of Curriculum Design and Practice. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 65-73. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p65>
- Díaz Tenza, P. J. (2019). Emociones para un mundo VUCA. Emociones para un mundo VUCA. En A. J. Carmona Legaz y S. M. Martínez Castro (coords.), *Desarrollo Humano VI: Retos educativos del profesorado en el siglo XXI* (65-79). Dykinson
- García Ruiz, M. R. (2021). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos*. Universidad de Cantabria.
- Gutiérrez Carbonell, I. M. (2022). *Las habilidades sociales en educación infantil a través del aprendizaje cooperativo. Propuesta de intervención*. [Trabajo de Final de Grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/141226>
- Hurtado, J. L. (2021). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Imbernon, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University.
- Hernández Laina, Y. (2022). *La escuela de educación infantil en España*. Editorial UNED.

- Sánchez Vera, M. M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 11(1), 99-111. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/8116>
- Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil* (Vol. 72). Narcea Ediciones.

# EL DIÁLOGO COMO RELACIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO SOBRE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA RAZÓN VITAL

Fernando Melesio Magallón Pérez  
Universidad Nacional Autónoma de México

## Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos

El objetivo del trabajo de tesis es investigar la relación educativa en el pensamiento pedagógico de Platón, Rousseau y Freire a partir de un análisis con perspectiva biográfica fundamentado en las categorías de vida humana de la filosofía raciovitalista de José Ortega y Gasset y el método de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.

Este método hermenéutico tiene como fundamento la prudencia (*phrónesis*) aristotélica y por ello busca un equilibrio proporcional en el acto de interpretar por medio de la analogía multívoca que se encuentra entre las pretensiones extremas unívocas y equívocas. La intención es comprender la práctica educativa y la relación que supone desde este método para obtener una categoría con suficiente capacidad analógica de manera que pueda servir en la interpretación de las propuestas del pensamiento pedagógico antedichas.

Entiendo la relación educativa como el encuentro entre educando y educador y sus respectivas intencionalidades de aprendizaje y enseñanza. Puesto que la educación es una práctica se podría proponer la aplicación de la *phrónesis* aristotélica para determinar un esquema con tres tipos de relaciones entre las cuales se construya una que demuestre el equilibrio proporcional entre dos extremos; no obstante, el equilibrio que supone la *phrónesis* no es aritmético, no es un justo medio exacto, sino que requiere de una finalidad y una circunstancia desde la cuales se pueda encontrar dicho equilibrio y proporción.

Con esta intención se recupera la idea de vida humana de José Ortega y Gasset. Entendida como la realidad radical resulta en una categoría lo suficientemente amplia para considerarla como la circunstancia donde ocurre toda práctica educativa. Es en alguna de sus dimensiones (política, física, intelectual, estética, ética), etapas (infancia, adolescencia, adultez) o niveles (individual, interindividual, generacional o social) desde donde se plantea la educación en las distintas propuestas pedagógicas. Es la vida la circunstancia de la educación, pero también su finalidad, pues es para ella o para alguno de sus espacios para lo que se educa. De manera que la finalidad de la educación es el desarrollo pleno de alguna de nuestras potencialidades para la vida, ya sea de manera general o para alguna de sus circunstancias.

Esto nos acerca a la noción de virtud, entendida como excelencia o como forma plena de ser desde la concepción de Ortega. Se propone la virtud como un hábito excelente que nos relaciona de una manera adecuada con la circunstancia vital. Un tipo de relación -virtuosa- que hace crecer al sujeto y a su circunstancia, y que se desarrolla, de acuerdo con Beuchot, por medio del ejemplo, la práctica y el diálogo. Para este autor el ser humano es un núcleo de intencionalidades, entre las que se encontrarían la de

aprender y la de enseñar, mismas que en relación realizan la práctica educativa. De esta manera, entiendo estas intenciones como el interés del educando por desarrollar la virtud para la vida y la ejemplaridad del educador o educadora para enseñarla.

Este esquema sobre la relación educativa pretende ayudarnos a responder: ¿Qué es y cómo es la relación educativa? ¿Qué tipos de relación educativa existen y cómo se dispondría una dialógica? ¿Qué intenciones, finalidades y medios contiene? ¿Desde qué perspectivas se puede configurar una categoría de relación educativa que pueda servirnos para interpretar las distintas propuestas del pensamiento pedagógico? ¿De qué tipo es la relación educativa de la mayéutica socrático-platónica? ¿Cuál supondría la educación negativa de Rousseau? ¿En qué consistiría la relación educativa que subyace al diálogo educativo de Freire?

## **Metodología**

Para el análisis de las relaciones educativas en el pensamiento pedagógico de Platón, Rousseau y Freire se propone la elaboración de la categoría descrita en el apartado anterior y su aplicación desde una metodología de narrativas biográficas sustentadas en el raciovitalismo de José Ortega y Gasset y el método hermenéutico analógico de Mauricio Beuchot.

De acuerdo con Ortega, las ideas que un ser humano elabora provienen de su interacción con su circunstancia, son producto de una necesidad vital que sus autores encontraron en su vida, de manera que es en esta donde se tienen que buscar las preguntas desde las cuales las ideas formuladas sirvieron como respuestas. La manera propiamente histórica de conocer las ideas de un autor es desde una lógica narrativa que nos revele las circunstancias vitales e históricas que las promovieron. De acuerdo con esta argumentación se recupera la metodología de narrativas biográficas desde la perspectiva orteguiana que se complementa con sus conceptos de ‘proyecto vital’ y el esquema de análisis del pensamiento que propone en *Origen y epílogo de la filosofía*.

Por su parte, Beuchot propone que entender un texto se realiza desde su contexto mediante una interpretación que requiere de la analogía para no perderse en la intención unívoca o disolverse en las pretensiones equívocas. Se recupera la analogía de atribución que «consiste en que el sentido de un término se aplica o se atribuye de manera privilegiada a un analogado principal, y de manera menos propia, o a causa de él o por parecido con él, a los analogados secundarios» (Beuchot, 2019b, p. 53). De esta manera tendríamos en la biografía al analogado principal desde el cual se interpreta el sentido analógico y multívoco de los textos pedagógicos.

## **Resultados y conclusiones**

En el apartado inicial se describieron los fundamentos de la categoría de relación educativa que se pretende elaborar. En este apartado describiré el avance que se tiene hasta el momento para dicho propósito. Se propuso que la circunstancia de la práctica

educativa era la vida y la formación de la virtud para esta era su finalidad. Con estos elementos se puede aplicar la *phrónesis* a esta práctica de manera que se encuentren su punto medio y sus extremos de falta y de exceso. También se propuso que la relación educativa es el encuentro de las intencionalidades de aprender y de enseñar, mismas que en este punto se entenderían respectivamente como el interés del educando por desarrollar la virtud para la vida y la intención del educador por enseñarla por medio del ejemplo, la práctica y el diálogo, la cual denomino ejemplaridad.

De acuerdo con esto la relación educativa equilibrada sería aquella que permitiera correctamente formar alguna virtud para la vida a partir del encuentro dialógico de educador y educando y sus intencionalidades; dependiendo de la circunstancia y finalidad particular el equilibrio tendería hacia uno de estos elementos sin quedarse completamente en uno de ellos. Puesto que se considera que el equilibrio de las relaciones educativas es el diálogo, se recurre a las formas de negarlo para describir sus extremos. Para Octavio Paz estas son el ruido y el silencio, en tanto que para la hermenéutica analógica corresponderían a la equivocidad y la unicidad.

De esta manera se tendría en un extremo la relación educativa monológica (unívoca) que impone un discurso y no busca la virtud sino el ruido del discurso que impone el silencio al educando anulando su interés; en el otro extremo, el del exceso, se tendría la relación ruidosa que impone el silencio al educador por el ruido y la equivocidad de las voces de los educandos que no se encuentran, lo cual anula su ejemplaridad y causa que el interés del educando queda sin el diálogo que le orienta; no se forma para la virtud ni la vida, sino para el desarrollo sin orientación de una supuesta naturaleza. Ambos extremos anulan casi por completo el encuentro, puesto que parten del principio de disminuir a uno de los actores de la práctica educativa, ya sea al educador o al educando, en tanto que el diálogo parte del principio distinto del encuentro y por ello puede eludirlos y equilibrarlos.

### **Referencias bibliográficas**

- Arriarán, S., y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPN.
- Beuchot, M. (2019a). *La filosofía del pragmatismo*. Orfila.
- Beuchot, M. (2019b). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM.
- Beuchot, M. (2021). *Hechos e interpretaciones*. FCE.
- Beuchot, M., y Primero, L. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.
- Beuchot, M., y Pontón, C. (2014). *Cultura, educación y hermenéutica: entramados conceptuales y teóricos*. UNAM.
- Ortega y Gasset, J. (1972). *Origen y epílogo de la filosofía*. Editorial El Arquero.

- Ortega y Gasset, J. (1980). *Una interpretación de la historia universal*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *Historia como sistema*. Editorial Sarpe.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *El tema de nuestro tiempo. La rebelión de las masas*. Porrúa.
- Ortega y Gasset, J. (2012). *¿Qué es filosofía?; Unas lecciones de metafísica*. Porrúa.
- Paz, O. (2014). *Ideas y costumbres. La letra y el cetro. Usos y símbolos. Obras completas VI*. FCE.

## **EL EFECTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA MOTIVACIÓN**

Bernardo L. Rodríguez-Caballero,  
*Instituto Politécnico Cristo Rey, Valladolid*

Jairo Rodríguez-Medina

Marino Rubia-Avi  
*Universidad de Valladolid*

### **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

En el contexto actual del sistema educativo, el desafío de fomentar el compromiso y la motivación entre los alumnos de Bachillerato se ha acentuado especialmente en materias que requieren análisis exhaustivo como la Filosofía.

Este trabajo forma parte de una investigación doctoral más extensa que explora del impacto el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza de la Filosofía. Esta comunicación plantea la posibilidad de que esta metodología reanime el aprendizaje de conceptos filosóficos complejos.

Frente a este desafío, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología pedagógica innovadora, haciendo posible transformar un aprendizaje pasivo en una experiencia más activa, colaborativa y significativa. Algunos estudios como los de Blumenfeld et al. (2011) y Chen y Yang (2019) han destacado la eficacia del ABP en mejorar tanto el rendimiento académico como la motivación de los alumnos, a través de la implicación en problemas auténticos (Rotgans y Schmindt, 2019) y el apoyo de tecnologías adecuadas (Chen y Yang, 2019). Estudios como los de Doppelt (2003) resaltan el potencial del ABP para transformar la educación de alumnos de bajo rendimiento mediante proyectos tecnológico-científicos. Trabajos como los de Han, Capraro y Capraro (2016) evidencian un impacto positivo del ABP en alumnos con necesidades severas y subrayan la importancia de adaptar el ABP a contextos educativos diversos, incluido el Bachillerato.

Otros estudios como los de Guo et al. (2020) sugieren la necesidad de explorar más a fondo los procesos de aprendizaje dentro del ABP. A pesar de su potencial, Rotgans y Schmidt (2019) indican que la investigación específica sobre cómo el ABP afecta a la motivación es limitada, con menos del 1% de los estudios abordando este aspecto crucial directamente.

Esta comunicación se propone apuntar hacia esta brecha, centrándose en la relación entre el ABP y la motivación de los alumnos de Bachillerato. Este estudio se diferencia de otros al examinar específicamente el efecto del ABP en la motivación dentro de la Educación Superior (equivalente al Bachillerato) considerando la diversidad de disciplinas y las exigencias académicas propias de este nivel educativo. Se explorará cómo la implementación del ABP, mediante la resolución de problemas complejos y el trabajo en equipo, puede servir no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para incrementar significativamente la motivación y el compromiso de los

alumnos. La investigación de Lam, Cheng y Ma (2008) identifica una relación directa entre la motivación intrínseca del profesorado y la del alumnado en el contexto del ABP lo que ofrece una perspectiva valiosa sobre la importancia del rol docente en la facilitación de este proceso.

La hipótesis central de este estudio es que el ABP, al ofrecer una educación más activa y centrada en el alumno, mejora la motivación y el compromiso de manera más efectiva que los métodos tradicionales de enseñanza. Este enfoque puede ayudar a enriquecer el entendimiento teórico del ABP, así proporcionar una base sólida para la implementación práctica de estrategias pedagógicas eficaces en el Bachillerato, fomentando un aprendizaje más profundo, autónomo y significativo para los alumnos en el siglo XXI.

## **Metodología**

La metodología adoptada en esta investigación es una revisión sistemática de literatura que reúne estudios existentes que establecen una correlación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la motivación en el nivel de Bachillerato o equivalente.

El proceso de búsqueda y selección de artículos se llevó a cabo en reconocidas bases de datos académicas como la Web of Science (WoS), Scopus y Google Académico. Se utilizaron combinaciones de palabras clave como «Problem Based Learning» o «Project-Based Learning» o «PBL» o «ABP», junto con «High School» y «Motivation» para realizar la búsqueda. Como resultado de estas búsquedas, se seleccionaron un total de 32 artículos.

Se aplicaron criterios de selección adicionales, como el tipo de documento, el contexto de investigación y el idioma del artículo (inglés o español). Siguiendo los criterios de inclusión y exclusión, nos centramos en aquellos estudios que discutían de manera explícita cómo la implementación de ABP influenciaba la motivación de los alumnos en un contexto de educación equivalente al Bachillerato.

Excluimos estudios que no estuvieran publicados en revistas donde no existiera un proceso de revisión por pares, que no estuvieran disponibles el texto completo, o aquellos en los que existiera una confusión entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas. Después de este riguroso proceso, seleccionamos finalmente un total de 16 estudios para un análisis más detenido.

El análisis de los datos requería un estudio cuidadoso de todos los resúmenes de los artículos seleccionados y, posteriormente, de los textos completos. Se prestó especial atención a la información relevante y a los hallazgos más significativos. Se llevó a cabo un análisis para generalizar los resultados y extraer conclusiones en torno al impacto del ABP en la motivación de los alumnos.

## Resultados y Conclusiones

La literatura examinada pone en evidencia un impacto significativamente positivo del ABP en la motivación de los alumnos y su rendimiento académico (Blumenfeld et al., 1991; Chen y Yang, 2029). Específicamente, Blumenfeld et al. (1991) subrayan la importancia de la motivación y la implicación cognitiva como pilares del éxito en el ABP, mientras que Chen y Yang (2019) destacan el efecto positivo en el rendimiento académico. Además, la motivación y la experiencia previa del profesorado son factores determinantes en la implementación efectiva del ABP (Lam et al., 2008).

También se pone de manifiesto algunos elementos clave que potencian la motivación como, por un lado, la interacción de un tutor, junto con el aprendizaje colaborativo y por otro lado, la elección de un proyecto relevante y/o un problema auténtico y contextualizado que genera un interés perdurable en el alumnado (Rotgans y Schmidt, 2019).

Además, la investigación sugiere que el ABP no solo mejora la motivación, sino que también fomenta habilidades esenciales como la capacidad de razonamiento (Ruhimat et al., 2018), y el pensamiento crítico (Nizaruddin y Kusmaryono, 2023), subrayando el valor educativo del ABP más allá del mero conocimiento de contenidos.

Los estudios utilizados engloban a más de 13000 alumnos abarcando múltiples contextos educativos en diferentes regiones, lo cual refleja su aplicabilidad y efectividad en una variedad de entornos culturales y educativos.

## Conclusiones

El ABP emerge como una metodología pedagógica clave para fomentar la motivación y el rendimiento académico, destacando la importancia de un diseño de proyecto que genere interés y la relevancia de la motivación y experiencia de los educadores. Los hallazgos reafirman la necesidad de investigación adicional para desentrañar los procesos de aprendizaje específicos que mediatizan estos efectos positivos y para explorar cómo el ABP puede ser utilizado para diferentes contextos educativos. La evidencia subraya el papel transformador del ABP en el desarrollo de competencias transversales críticas, invitando a una reflexión continua sobre su implementación en la práctica educativa.

Estos resultados y conclusiones se fundamentan en la revisión de la literatura académica disponible y reflejan la consolidación de un cuerpo de evidencia que apoya el ABP como un enfoque educativo efectivo y versátil.

## Referencias

Blumenfeld P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Mark Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators, *Educational Research Review*, 26, 71-81. [www.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001](http://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001)
- Doppelt, Y. (2003). Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255–272. <https://doi.org/10.1023/A:1026125427344>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Han, S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2016). How science, technology, engineering, and mathematics project based learning affects high-need students in the U.S. *Learning and Individual Differences*, 51, 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.045>
- Kan, S., & Saka, A. Z. (2019). The Comparison of Problem Based and Project Based Learning Methods in Physics Teaching. *Croatian Journal of Education*, 23(3), 731-765. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i3.3570>
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Ma, W. Y. K. (2008). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37, 565–578. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>
- Nizaruddin & Kusmaryono, I. (2023). How are Critical Thinking Skills Related to Students' Self-regulation and Independent Learning? *Pegem Journal of Education and Instruction*, (13)4, 85-92. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.04.10>
- Rotgans, J. I., & Schmindt, H. G. (2019). Effects of Problem-Based Learning on Motivation, Interest, and Learning. En M. Moallem, W. Hung, N. Dabbagh (cords.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. 157-179). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch7>
- Ruhimat, M., Ningrum, E., & Wijayanto, B. (2018). The Implementation of Problem Based Learning toward Students' Reasoning Ability and Geography Learning Motivation. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 145, 012035. <https://www.doi.org/10.1088/1755-1315/145/1/012035>

## PEDAGOXÍA INNOVADORA MEDIANTE O MODELO PONTE... NAS ONDAS!

Raquel Rey Vilas  
María Victoria Carrera Fernández  
Xosé Manuel Cid Fernández  
*Universidade de Vigo*

### Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación

O Modelo Ponte... nas ondas! (PNO!) deriva dunha experiencia educativa que, dende 1995, promoveu a participación dos pobos raianos de Galiza e Portugal no estudo e coñecemento do seu patrimonio local.

Colocándonos, precisamente, na extensión educativa desta raia galega portuguesa<sup>5</sup>, dende 1995 ata hoxe, e relacionando a evolución da pedagogía de traballo nestes centros educativos e o análise dos seus proxectos dinamizadores no estudo da contorna, consideraremos con este traballo constatar como valor necesario a integrar nos currículos das ensinanzas formais, ó Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). Loita que PNO! lida dende o seu comezo e que como breve preludio, por fin, neste curso escolar conseguiu, convocando aos centros galegos a participar na «Rede de Centros PNO! Modelo de Boas Prácticas co PCI»<sup>6</sup>.

Investigar a identidade arraiana, demostrando as fortes conexións históricas, sociais e culturais, examinando as orixes e desenvolvemento desta asociación activa que enxertou a cultura inmaterial dentro e fóra das aulas, márcase coma obxectivo fundamental da nosa pescuda.

Así pois, o noso labor centrouse en catro puntos chave en PNO!; un primeiro, reflexionando acerca do valor do PCI. Do recoñecemento que este recurso contén como factor de identidade e na apreciación da memoria histórica dos pobos. De forma que, agregar coñecemento aos manuais académicos a través das historias de vida, dos portadores dos saberes, foi unha fonda pegada que ao longo destes anos as escolas de PNO! potenciaron nos seus proxectos.

O segundo punto neste modelo incide na renovación pedagóxica de PNO!, coma experiencia innovadora que combinou perfectamente o traballo cooperativo entre escolas de varios países, abrindo as súas portas para que a sociedade participara na actividade educativa. Unha ruptura de muros na que, o alumnado saíu a postular a súa realidade.

---

<sup>5</sup> A «raia» entre Galiza e Portugal formada por 225 km de fronteira seca e 75 km de fronteira húmida do tramo polo que transita o río Miño (García-Mañá, 2014:57). Divídese entre a «raia húmida», zona fronteriza marcada polo río Miño, que se estende dende Crecente (Pontevedra) ata A Guarda (Pontevedra); e a «raia seca» desde Santa María de Manzalvos, parroquia do concello de A Mezquita en Ourense ata Crecente, atravesando á Dorsal Galega.

<sup>6</sup> A Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades da Xunta de Galicia, convoca aos centros escolares da comunidade galega, a participar na «Rede de Centros «Ponte... nas ondas! Modelo de Boas Prácticas co Patrimonio Cultural Inmaterial», durante o curso escolar 2023/2024. Pode consultarse a convocatoria en: <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/41600>.

Unha visión de escola próxima ao ideario de Paulo Freire<sup>7</sup>, que así entendían os mestres/as de PNO!, «*unha escola para a comunidade, e unha comunidade para a escola*» (Cid-Fernández, 2012:74).

O uso da radio e as novas tecnoloxías, destaca coma terceiro factor crucial nesta asociación, xa que, as Xornadas Experimentais de Radio Interescolar PNO!<sup>8</sup> xurdiran coma unha «ponte de ondas» entre a sociedade e as escolas, entre ambas marxes do Miño.

Para rematar, o cuarto punto decisivo en PNO!, será a relación interxeracional e intercultural consecuenta da súa actividade de convivencia comunicativa. Coma asociación que favorece espazos de acercamento entre xeracións e culturas, entende que existe unha fenda dixital e social necesariamente a romper entre as culturas pasadas e actuais. Por iso, considera ó respecto e dialogo entre as diversas civilizacións e xeracións, como o camiño da aceptación e valoración das crenzas e costumes, orientando a percibilas coma posibles recursos de desenvolvemento e posta en valor dun pobo.

## Metodoloxía

A nivel metodolóxico, a investigación comeza coa análise das diferentes fontes primarias e secundarias de PNO!. Examinaranse os documentos lexislativos aplicables ao tema do PCI, a nivel rexional, estatal, europeo e internacional<sup>9</sup>. Amais ponderarase a documentación escrita, audiovisual e periodística publicada das variadas experiencias, xunto aos informes e rexistros da propia asociación. Deseguido, recollerase información in situ, mediante a observación directa e, as veces, participativa nos diversos proxectos da asociación.

Nunha segunda fase realizaranse entrevistas semi-estruturadas aos actores clave en PNO!, delimitando esta colectividade nos grupos de, fundadores, antropólogos/as ou estudosos/as, alumnado, docentes, portadores/as da cultura inmaterial dos cinco ámbitos determinados pola Convención do 2003<sup>10</sup> da UNESCO, e aos/ás técnicos de radio.

Apoiándonos nestes testemuños orais, crearanse dous grupos de discusión entre os entrevistados de alumnado e profesorado, fomentando unha reflexión crítica da análise

---

<sup>7</sup> Paulo Freire, que entendía que o/a protagonista do seu propio aprendizaxe debía ser o propio educando/a, afrontándose as súas preguntas dende a súa contorna.

<sup>8</sup> Pódense consultar os diversos programas das escolas en: <http://pontenasondas.org/xornadas-de-comunicacion-multimedia/>

<sup>9</sup> Fixamos parte do noso interese na documentación da UNESCO, tendo en conta que PNO! foi nomeada coma oenegué consultora do PCI no ano 2015 e catalogada coma Modelo de boas prácticas co PCI, no Rexistro de Boas Prácticas da UNESCO, en decembro do 2022.

<sup>10</sup> A Convención para a salvagarda do Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) foi aprobada o 17 de outubro de 2003, en París, na 32ª reunión dun organismo denominado naqueles anos como «Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura», designado despois coma «UNESCO» (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization., traducida ao galego coma Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura). Unha Convención que no seu artigo dous, define ao PCI e determina os cinco ámbitos nos que se manifesta, indicando como primeiro, as tradicións e expresións orais, incluído o idioma como vehículo do patrimonio cultural inmaterial; un segundo, as artes do espectáculo; un terceiro, vinculado aos usos sociais, rituais e actos festivos; un cuarto que fai referencia aos coñecementos e usos relacionados coa natureza e ao universo; e por último, as técnicas artesanais tradicionais. Definición e ámbitos que se poden consultar en <https://ich.unesco.org/es/convencion>.

documental e das manifestacións dos colectivos partícipes en PNO! Unha discusión na que se favorecerá a socialización da información e a re-significación dos escenarios, momentos e persoas implicadas na historia destas conexións sociais e culturais do PCI galego- portugués.

## **Resultados e conclusións**

De acordo con autores coma Otero-Urtaza (2019), que defenden o principio «aprender facendo» de John Dewey, remarcamos coma un dos moitos desafíos pedagóxicos da educación galega do s. XXI falar dunha escola sen muros, dunha escola que debe adecuarse ó seu contexto socio cultural. Unha «aprendizaxe experimental» na corrente levada a cabo por PNO! ao longo de todos estes anos.

Non é sinxelo valorar a inmensa transcendencia da aportación de PNO! a raíz do seu traballo na introdución do PCI dentro dos círculos educativos en Galiza e Portugal. O seu legado vai máis aló do rexistrado nas numerosas publicacións existentes acerca da súa actividade académica e cultural.

Cando esta asociación iniciou os seus proxectos, era moi limitado o coñecemento que nos centros educativos tiñan con respecto ao patrimonio inmaterial. Foron as mestras e mestres partícipes das reunións asemblearias de PNO! as que empuxaron para integrar de forma transversal nas súas materias este espazo anómalo na historia da ensinanza galega portuguesa.

Unha experiencia que dende as súas orixes apostou por valorar o patrimonio local, para co tempo avanzar cara o coñecemento doutros pobos e culturas, a través da participación de escolares doutros territorios lusófonos na experiencia radiofónica, e coa presenza doutros portadores de patrimonio inmaterial que colaboraron en diversos actos e intercambios culturais. En síntese, un movemento renovador pedagóxico, que integrou á comunidade no quefacer da educación, procurando unha convivencia entre pobos unidos por un PCI común. De forma que, boa parte do seu labor pedagóxico centrouse en que a xente descubriera, tal e como indica un dos seus fundadores *«que temos unha cultura común, que temos unha lingua similar e que temos que ter un futuro xuntos, o cal será mellor que separados»*. (Feijóo-Rapela, 2017)

En resumo, un modelo pedagóxico e social que reúne como método aos elementos educación, patrimonio, TICs e comunicación intercultural-interxeracional (Cid-Fernández et al., 2021). Un movemento que permanece na memoria da xente revelando a ponte establecida entre dous países e de que maneira esta foi absorbida, reinterpretada e incluso nalgún intre rexeitada.

*«Creo que PNO! Deu un paso importante para que as culturas populares de Galicia e Norte de Portugal se coñecesen mellor. Razóns: diversas manifestacións do sur e norte do Miño e a Raia Seca foron divulgados nos dous territorios»* (González-Reboredo, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Cid- Fernández, X. M. (2012). A experiencia de radio interescolar Ponte... nas ondas! No escenario da historia da educación. En Asociación Ponte... nas ondas! (coord.), *Na Ponte. Unha historia de Ponte... nas ondas!*, (pp. 69- 85). Pai Edicións.
- Cid- Fernández, X. M., Pereiro-Pérez, X., Rodrigues de Carvalho, E., e Veloso-Troncoso, S. (2021). La asociación Ponte...nas ondas! coloca el patrimonio cultural inmaterial en la agenda política conjunta de España y Portugal. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 29(104), 20-21. <https://doi.org/10.33349/2021.104.5003>
- García-Mañá, L. M. (2014). A fronteira galeo-portuguesa. En X. C. Sousa-Fernández, M. Negro-Romero e R. Álvarez-Blanco (coords.), *Lingua e identidade na fronteira galeo-portuguesa* (pp. 55-74). Consello da Cultura Galega.
- Hernández-González, L. (2002). *Paulo Freire*. Fundación Enmanuel Mounier.
- Marful-Castañal, B., Mayorga-Martín, M., e Otero-Urtaza, E. (2024). As escolas na natureza: a historia do seu presente en Galicia. En A. Sotelino-Losada (coord.), *A educación en Galicia en Perspectiva* (pp. 83- 100). Universidade de Santiago de Compostela.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convencion>
- Otero- Urtaza, E. (2019) Identidad, educación e internacionalismo en las bandas de metal extremo: el caso de Finlandia. En M. V. Carrera-Fernández e X. M. Cid-Fernández (Eds.), *XX Coloquio-Congreso Internacional de Historia de la Educación: Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (siglos XIX y XX)*, 441-446. <https://sedhe.es/wp-content/uploads/XX-CONGRESO-INTERNACIONAL-HISTORIA-DE-LA-EDUCACION.pdf>

## **PESQUISA E ENSINO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOIS CONTEXTOS EM FOCO**

Antonio Serafim Pereira

*FORGESB – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica*

### **Visão geral da/s questão/ões de pesquisa**

Assumimos neste trabalho, o propósito de revisitar dois estudos realizados no território do FORGESB<sup>11</sup> – confrontando-os – sobre as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de duas instituições escolares do sul catarinense: o colégio de uma universidade comunitária (CO) e uma escola pública municipal (EP) (Silveira e Pereira, 2018, Nascimento e Pereira, 2022).

Vale dizer que, em ambas as instituições, a questão central definida para os estudos considerados foi: quais as representações sociais dos alunos do Ensino Fundamental sobre pesquisa enquanto princípio educativo? A partir daí, tais estudos objetivaram compreender as representações sociais dos alunos concernentes à pesquisa escolar, analisando em específico o tipo, orientação do professor, resultados e contribuição da experiência investigativa para a apropriação pelo aluno do conhecimento crítico e pós-crítico (Silva, 2013).

O cotejo das capturas apreendidas nos dois contextos, pensamos/justificamos, com base na hipótese, por nós levantada (de certa forma, confirmada), de que apesar da suposta identificação organizacional de ambos, poderia haver certa diferenciação de procedimentos didático/metodológicos, em especial, da pesquisa escolar, considerando a distinção de suas instâncias (privada/pública) e consequências distintas na prática pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos

A fortalecer nossa conjectura, tínhamos indícios de que, na escola pública para a qual ocorrem, primordialmente, filhos de classes subalternas, a tendência a ensinar o conhecimento reprodutivo (currículo prescritivo) tem adubado a formação humana submissa à ordem sociocultural vigente. Em contraposição, os filhos originários das classes privilegiadas, que, muitas vezes, frequentam escolas privadas, são formados, de certa maneira, para a independência, autonomia e internalização da salvaguarda do controle instituído, que os favorecem na perpetuação do regulado/aceito (Silva, 1992). Além da constatação, em nosso meio, de que a pesquisa, enquanto estratégia de ensino tem sido compreendida de forma equivocada – mais cópia que autoria (Oliveira e Campello, 2016).

---

<sup>11</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica, do qual o autor deste trabalho participa como coordenador.

Daí, no intuito de nos aproximar dos sistemas organizados de significações, que constituem as representações sociais, em especial de educadores e alunos, reveste-se de importância a compreensão do que se passa em aula na prática das relações sociais consequentes, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado, quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. Iniciativa relevante, visto que o currículo se traduz no cenário de suas configurações, significações e discursividades; «se situa, pois, na intersecção entre representação – como forma de conhecimento – e poder» (Silva, 2010, p. 33).

Urge, por conseguinte, que a pesquisa escolar supere a simples categoria de tarefa a ser cumprida; mera entrega e/ou avaliação/imputação de nota. Ultrapasse também a representação social hegemônica no contexto escolar e social a fortalecer o currículo tradicional, denunciado no movimento em defesa da abordagem crítica e/ou pós-crítica (Silva, 2013).

Por certo, a pesquisa a ter lugar no conjunto da sala de aula abalizada, teoricamente, no currículo crítico e pós-crítico, terá probabilidades maiores de reger novas representações sociais instituintes, suplantando as instituídas e hegemônicas, particularmente, as aqui expostas e denunciadas.

### **Metodologia adotada favorecedora do cotejo**

Pelo relato dos estudos foco deste trabalho, apreendemos que os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com os alunos (cerca de 10 em cada instituição) sobre suas representações sociais relativas à pesquisa escolar. Preliminar a este procedimento de coleta de dados, no entanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio; a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC (PCC) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da mesma rede (DCEFC), a que pertence a escola pública investigada, foram submetidos à análise documental, buscando identificar como a pesquisa, enquanto estratégia de ensino, se expressava nos dispositivos indicados.

Informações contidas nos documentos e entrevistas com os alunos, foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2014), interpretadas à luz de autores, como: Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondentes a representações sociais; Beillerot (2001), Demo (1994, 2007), Oliveira; Campello (2016) – referentes à pesquisa escolar, entre outros. Dessa maneira, reinterpretamos e sintetizamos a análise disponível dos dados, que emergiram dos documentos e entrevistas realizadas com os alunos das instituições pesquisadas, procedendo ao cotejo dos resultados decorrentes dos estudos em apreço.

### **Resultados/conclusões decorrentes do cotejo**

No fito de revisitar os estudos cotejados relativos às representações sociais dos alunos sobre pesquisa, a incursão na análise dos documentos das duas instituições nos revelou certa convergência quanto à pesquisa como forma de valorizar os conhecimentos,

historicamente, produzidos na articulação com o cotidiano dos alunos, visando a compreensão crítica de ambos. Situa, pois, a pesquisa como espaço de questionamento reconstrutivo e elaboração própria (Demo, 1994; 2007), a subverter verdades tendentes à regulação e ao controle. Tem-se aí a intenção de pesquisa desejada coincidente em ambas as instituições que, conforme as representações sociais dos alunos, se evidencia preocupante quanto sua real efetivação.

A suspeita se justifica porque, pelo acesso aos dados, as representações sociais dos alunos pouco se aproximam dos critérios básicos, que a pesquisa requer: produção de conhecimentos novos, produção rigorosa de encaminhamento e comunicação de resultado (Beillerot, 2001). Em ambas as instituições, os equívocos hegemônicos da pesquisa escolar apareceram mais evidentes, que as representações instituintes defendidas por nós a respeito. A par das semelhanças, vale destacar, que o teor mais forte de fragilidades na EP recaiu na pouca regularidade da pesquisa como atividade de ensino, supremacia do conhecimento reprodutivo e orientação precária do professor. Itens amenizados no CO pelos apreços dos discentes, entre os quais, o fato positivo da orientação do professor, tendo por base a metodologia do trabalho e não apenas o tema-alvo e tempo de entrega.

Em se tratando dos alunos, notadamente, os advindos das classes subalternas, que frequentam a escola pública, talvez, a situação tenda a preocupar, quanto à cidadania democrática. Isso porque, por meio de tais experiências, eles podem não «extrair de sua escolarização mais que o significado de uma relação subordinada com o conhecimento» (Silva, 1992, p. 134), cujas desvantagens, possivelmente, não tenham tempo de escolaridade suficiente para recuperá-las. Diferentemente destes, os alunos do CO, por «suas relações globais de classe» e, de certo modo, maior permanência na escola, «provavelmente [...] terão chances adicionais de compensar essas possíveis desvantagens» (Silva, 1992, p. 134).

Reiteramos, assim, a necessidade de aprofundamento, visando superar o caráter restritivo das posições hegemônicas. Compreender as representações sociais sobre pesquisa é de extrema relevância, bem como apreender os julgares, ainda preservados na escola e outros contextos socioculturais em que nos movimentamos. Minimizar as distorções de práticas e enganos se faz necessário, visando fortalecer o potencial da pesquisa como dispositivo de questionamento crítico, desenvolvimento da autonomia e liberdade à disposição da autoria.

## **Referências**

- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beillerot, J. (2001). A pesquisa: esboço de uma análise. In: M. André, (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 71-90). Papirus.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Tempo Brasileiro.
- Demo, P. (2007). *Educar pela pesquisa*. Autores Associados.

- Guareschi, P. A. (2000). Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*, 1, 33-46. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/download/24122/21517/78350>
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet, (Org.), *As representações sociais*. Eduerj.
- Moscovici, S. (2015). O fenômeno das representações sociais. In: S. Moscovici, *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 29-109). Vozes.
- Nascimento, G. F. V. e Pereira, A. S. (2022). Representações sociais de alunos do ensino fundamental de uma escola pública sobre pesquisa como princípio educativo. *Saberes Pedagógicos*, 6(1), 22-37. <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4323/4419>
- Oliveira, I. R. e Campelo, B. S. (2016). Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. *TransInformação*, 28(2), 181-194. <https://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n2/0103-3786-tinf-28-02-00181.pdf>
- Silva, T. T. (1992). *O que produz e o que reproduz na educação: ensaios de sociologia da educação*. Artes Médicas.
- Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica.
- Silva, T. T. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Silveira, F. F. e Pereira, A. S. (2018). Representações sociais dos alunos sobre pesquisa como princípio educativo. *Criar Educação*, 7(2), 1-12. <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4323/4419>

# **PERSPECTIVES ON CRITICAL THINKING DISPOSITION: CHINESE STUDENTS' EXPERIENCES IN PORTUGUESE LANGUAGE COURSES AT UNIVERSITIES IN PORTUGAL**

Zhilin Zhao  
*Universidade Nova de Lisboa*

## **General description of the research question(s) and objectives**

Globally, the demand for individuals equipped with integrated skill sets and high-order cognitive competence is on the rise. As emphasized by Chen (2017), enhancing students' critical thinking, both skills and dispositional factors, is of special importance in today's globalized higher education landscape. This necessity extends to the field of foreign language teaching, as highlighted by Negoescu (2023), due to the significant benefits in both language application and students' personal development.

Since the beginning of the last decade, the rapid growth of international education has resulted in a notable surge in the number of Chinese students attending universities worldwide, including those in Western Europe, such as Portugal. During this period, teachers with experience instructing Chinese students have increasingly voiced concerns regarding what they perceive as "thinking less critically", especially compared to their Western classmates (Robertson et al., 2000; Tian & Low, 2011). Debate has emerged regarding whether critical thinking, often viewed as a Western concept or product, is compatible with Asian traditions and cultures, or if it can be effectively taught (Atkinson, 1997). Recent observations, however, suggest that students' cultural backgrounds may not necessarily impose a direct influence on their critical thinking development, and Chinese students in certain classroom environments may even demonstrate superior performance in specific domains or aspects of critical thinking (Fan & See, 2022). This underscores the significance of the educational environment in shaping students' values, skills, and cognitive strategies, particularly during their experiences abroad (Manalo et al., 2013). Similar notions were shown in the work of Kwan & Wong (2014), in which critical thinking ability was tested to be correlated to the constructivist classroom learning environment.

In light of the increasing number of Chinese students pursuing Portuguese language studies in universities in Portugal (Xu & Zhao, 2023), there exists a notable gap in research concerning the critical thinking development of these Chinese learners in the domain of Portuguese language in higher education. Given this context, we aim to analyze the impact of Portuguese language courses on the development of critical thinking in Chinese students during their study in Portugal, from the perspective of the dispositional factor of critical thinking, known as the Critical Thinking Disposition (CTD). To gain a deeper understanding of our objectives, we present the following research questions:

- a) What are the general characteristics of CTD among Chinese students enrolled in Portuguese language courses at universities in Portugal?

- b) Does the learning life in Portugal significantly contribute to the development of CTD in these Chinese students?

In general, this study aims to provide a fresh perspective on a frequently discussed topic—the critical thinking of Chinese students in an intercultural academic setting. By exploring the learning experiences and cognitive development of Chinese students in the field of Portuguese language education, the study seeks to facilitate more effective guidance for students both in terms of linguistic support and the development of cognitive skills, aiming to shed light not only on educators in Portugal but also to Western educators working within diverse linguistic and cultural contexts, contributing valuable perspectives to the broader discourse on critical thinking and intercultural education.

### **Methodology**

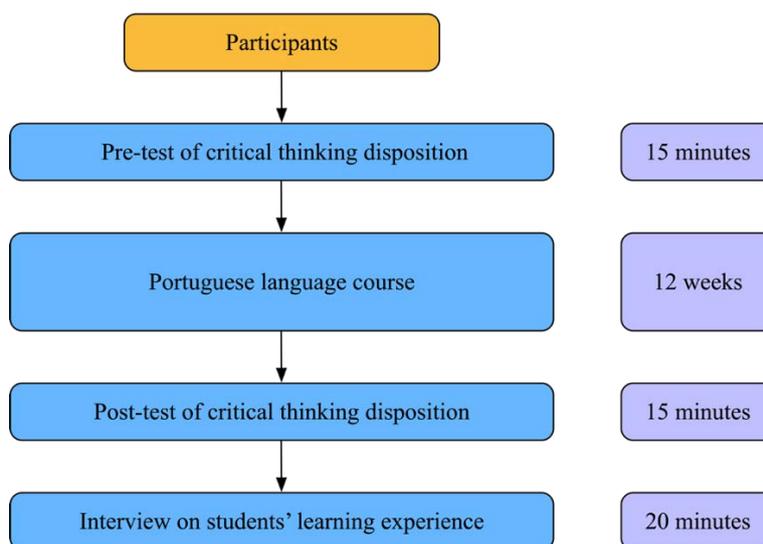
This study adopts an observational mixed-method approach, integrating both quantitative and qualitative methods. A total of 65 Chinese undergraduate students currently enrolled in Portuguese language courses across various universities in Portugal were recruited through campus-wide advertising. Eventually, after excluding 3 questionnaires because of missing data, 62 effective questionnaires were included in the final analysis. The mean age of the participants was 20.1 years ( $SD=0.61$ , range=19-21).

The measurement instruments used in this study included a pre- and post-CTD test, questionnaires on students' demographic information, and interviews on their 12 weeks' learning experiences. The Critical Thinking Dispositions Inventory-Chinese Version (CTDI-CV) was adopted for conducting the CTD test, which was originally developed by Facione et al. (1992), and later adapted by Chinese author Pang Meici in 2014 to suit Chinese recipients (Pang et al., 2004). The questionnaire utilized a 6-point Likert scale, with responses ranging from 6 (strongly agree) to 1 (strongly disagree). The total score achievable on the questionnaire ranged from 378 to 63. The interview outline comprised six semi-structured interview questions, and a total of 15 students were randomly selected and invited to participate in the interviews. The interview aimed to gather information on various aspects, including the demographic composition of the classroom, the type of instruction provided by teachers, the type of assessment form, daily interactions with classmates, personal reflections on the learning experience, etc.

Figure 1 demonstrates the data collection procedure for this study.

**Figure 1**

*Data collection procedure*



## Results and conclusions

The pre-and post-test results of the CTDI-CV test in Table 1 suggest a moderate positive level of CTD among Chinese students enrolled in Portuguese language courses at universities in Portugal, but individual differences are substantial. A comparison between the two sets of results reveals a slight improvement in CTD among the students on average. The widening range of scores implies that there was variation in the degree of improvement among students. While some students may have shown significant improvement, others may have experienced less development or even a decline in their CTD.

**Table 1**

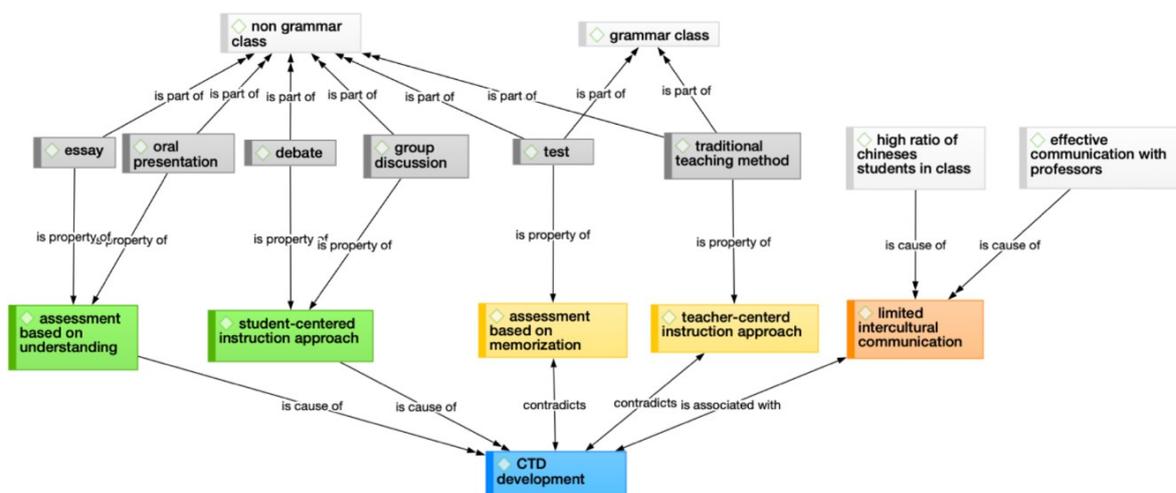
*Pre- and post-test results of the CTDI-CV test*

	Mean	Min.	Max.	SD
Pre-test	253.18	185	313	28.182
Post-test	255.29	198	329	26.887

To gain a deeper understanding of the significance of these changes and potential influencing factors, we conducted a content analysis of interviews based on transcriptions of recorded data and inductive qualitative analysis using ATLAS.ti. Figure 2 shows a conceptual framework illustrating the influence of learning experiences on the development of CTD, according to the interview results.

**Figure 2**

*Conceptual framework*



On one hand, based on the individual results of the two CTDI-CV tests, we conclude that while assessments focused on understanding and student-centered instructions may positively influence the development of CTD, assessments focused on memorization and teacher-centered instructions may conversely hinder this progress, providing evidence that a constructivist classroom learning environment could significantly impact CTD development. On the other hand, considering the general results of the participants, the slight improvement observed in CTD during the observation period may be attributed to the complex interaction among these influencing factors. The influence of intercultural communication on CTD development may not appear as significant, as a majority of students did not establish enough effective intercultural communication within the investigation period.

Overall, based on the available results, it can be inferred that the CTD among Chinese students enrolled in Portuguese language courses at universities in Portugal varies on an individual basis, displaying an average moderate positive level overall; classroom learning experience could be regarded as a main factor to influence the CTD of Chinese students in their Portuguese language classroom, including mainly the type of instructional approach and assessment methods. Further investigation is needed to understand the specific correlations among these factors and their impacts on CTD.

## References

- Atkinson, D. (1997). A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71–94. <https://doi.org/10.2307/3587975>
- Chen, L. (2017). Understanding critical thinking in Chinese sociocultural contexts: A case study in a Chinese college. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 140–151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.015>

- Fan, K., & See, B. H. (2022). How do Chinese students' critical thinking compare with other students?: A structured review of the existing evidence. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101145. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101145>
- Kwan, Y. W., & Wong, A. F. L. (2014). The constructivist classroom learning environment and its associations with critical thinking ability of secondary school students in Liberal Studies. *Learning Environments Research*, 17(2), 191–207. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9158-x>
- Manalo, E., Kusumi, T., Koyasu, M., Michita, Y., & Tanaka, Y. (2013). To what extent do culture-related factors influence university students' critical thinking use? *Thinking Skills and Creativity*, 10, 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.08.003>
- Negoescu, A. G. (2023). The Value of Critical Thinking in the Language Classroom. *Land Forces Academy Review*, 28(4), 303–308. <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0036>
- Pang, M. C., Wong, K. S., Chan, K. L., Chan, M. F., Bai, H. H., Li, S. G., Li, S. P., Tsoi, Y. F., Wang, J. C., & Yin, L. (2004). Validity and reliability of the Chinese critical thinking disposition inventory. *Chinese Journal of Nursing*, 39(9), 643–647. <http://hdl.handle.net/10397/62573>
- Pennycook, A. (1996). Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201–230. <https://doi.org/10.2307/3588141>
- Robertson, M., Line, M., Jones, S., & Thomas, S. (2000). International Students, Learning Environments and Perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 89–102. <https://doi.org/10.1080/07294360050020499>
- Tian, J., & Low, G. D. (2011). Critical thinking and Chinese university students: A review of the evidence. *Language, Culture and Curriculum*, 24(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.546400>
- Xu, Y., & Zhao, Z. (2023). *Brief History of Portuguese Language*. Shanghai Foreign Language Education Press.

# Línea temática

Arte y educación



## EXPLORANDO EL CÓMIC: CLAVES Y RETOS DE LA LECTURA SOCIALIZADA DEL CÓMIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Clara Vilaboa Sáenz de Lubiano  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

### **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

El estudio presentado responde al interés de investigación de documentar y analizar cómo el cómic se incorpora en las dinámicas de lectura que conforman la formación literaria en Primaria. El objetivo principal ha sido estudiar los retos que emergen cuando se aborda el cómic desde la lectura socializada en un aula de Educación Primaria.

Este objetivo se concreta en las preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué tipo de respuestas lectoras por parte del lector infantil han predominado durante la lectura socializada alrededor de un cómic y qué podemos aprender de ello?
- 2) ¿Qué retos didácticos y de gestión de aula emergieron al abordar aprendizajes literarios desde la lectura socializada? ¿Qué retos y aprendizajes son específicos del cómic?

### **Metodología**

La ponencia presenta un estudio de caso que documenta y analiza el proyecto de lectura socializada con cómic *Explorando el cómic*, focalizado en un aula de 4o curso de Educación Primaria (9-10 años). El estudio se enmarca en una investigación etnográfica longitudinal (2021-2023) desarrollado en la Escuela La Maquinista (Barcelona) como parte de la tesis *El cómic en la formación literaria del lector infantil: valor, función didáctica y aprendizaje literario*.

Para dar respuesta a las necesidades y aspiraciones de la escuela en torno al cómic adoptamos una metodología colaborativa (Nussbaum, 2017; Masats y Guerrero, 2018) entre la escuela La Maquinista y la Universidad Autónoma de Barcelona. Por tanto, el proyecto *Explorando el cómic* se co-diseñó entre maestra e investigadora y se integró en la dinámica literaria de lectura socializada pre-existente en el aula. El proyecto se implementó en 4 sesiones que compaginaron la lectura compartida (lectura en voz alta en gran grupo) y la discusión literaria (tertulia literaria semi-guiada orientadas por las preguntas mediadoras de Chambers, 2007) del cómic *El pavoroso miedo de Epifanía Susto* (2019), de Lefèvre y Gauthier.

La estrategia de recogida de datos se concretó en tres fases: (1) fase previa a las sesiones de lectura, en la que recogimos datos sobre la perspectiva y el conocimiento del cómic del alumnado (mediante cuestionarios) y la maestra (mediante una entrevista); (2) fase de realización de las sesiones, en la que documentamos la dinámica de lectura

y discusión socializada mediante la grabación en audio, fotografías y un diario de campo; y (3) fase posterior a las sesiones, en la que recogimos información de valoración del proyecto mediante una sesión de reseña grupal y una entrevista a la docente.

## **Resultados y conclusiones**

Este estudio de caso nos informa, en primer lugar, sobre los aprendizajes abordados a través de la lectura socializada del cómic, como por ejemplo la lectura dramatizada en base a la narración icónico-textual o la interpretación del orden secuencial o simultáneo de las viñetas. En segundo lugar, a través del análisis de la respuesta lectora del alumnado documentamos las estrategias que se ponen en juego en la lectura multimodal (socializada) del cómic, como son la predicción en base a elementos multimodales, la identificación narrativa espaciotemporal a través de elementos visuales, la apelación a la experiencia personal o las conexiones intertextuales, entre otras.

Por otro lado, este estudio nos ha permitido delimitar algunos elementos clave para una lectura socializada fructífera, como la creación de un espacio participativo de lectura y discusión del cómic, la disponibilidad de recursos materiales y didácticos, y la distribución estratégica de los roles de narrador, intérprete y mediador. Asimismo, hemos identificado retos específicos ligados a la lectura socializada del cómic, como la lectura expresiva multimodal por parte del alumnado, la lectura compartida y verbalizada de la imagen o la falta de recursos materiales y formativos.

La lectura compartida y la discusión literaria en torno al cómic han implicado una oportunidad de acercar al alumnado a la riqueza multimodal del cómic a través de la puesta en común del crisol de interpretaciones lectoras, abordando las dificultades lectoras multimodales e introduciendo al alumnado en la práctica de la conversación literaria.

## **Referencias bibliográficas**

- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Lefèvre, C., y Gauthier, S. (2019). *El pavoroso miedo de Epifanía Susto*. Editorial Astronave.
- Masats, D., y Guerrero, P. (2018). The ins and outs of teamworking: When university teachers, in-service secondary teachers and pre-service teachers collaborate to transform learning. *European Journal Of Social Science Education And Research*, 5(3), 185-193. doi: 10.2478/ejser-2018-0069
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En Moore, E., y Dooly, M. (Eds) *Qualitative approaches to research on plurilingual education*. Research-publishing.net

# LA FOTOGRAFÍA COMO MEDIO DE APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Katia Cino Rouco  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## Introducción

Si tomamos como punto de partida que la *multiculturalidad* es una circunstancia producto de la coexistencia de múltiples grupos culturales en un espacio geográfico determinado y que la *interculturalidad* es el modelo social que permite abordar la anterior, orientado al fomento de la intercomunicación y el diálogo entre culturas (Santos Rego y Lorenzo, 2012); la aproximación a la última, desde una perspectiva educativa, debe tener en cuenta algunas consideraciones.

En primer lugar, el reconocimiento de que, en nuestras sociedades democráticas actuales, plurales y abiertas, lo diverso tiene valor *per se*. En segundo lugar, que el acto educativo es inherentemente intercultural dado su carácter integrador; no puede entenderse sin la relación con el *otro* y su reconocimiento como sujeto con identidad propia (Touriñán, 2013). Y en tercer lugar, que el contexto político-económico-cultural-social en el que estamos inmersos, marcado y mediado por la globalización, presenta un ritmo acelerado de crecimiento, supone un fenómeno multidimensional con un profundo impacto en todas las esferas de la actividad humana y se caracteriza por la *interpenetración* cultural (Touriñán, 2002 y 2004, citado en Touriñán, 2008).

En este escenario, dichas intervenciones deben tener como horizonte el fomento de la *comunicación interpersonal*; favoreciendo la adquisición de aquellos valores reconocibles por todos los grupos culturales, apelando al hecho de que todas las personas compartimos necesidades y aspiraciones similares; con el propósito de reducir los conflictos, los prejuicios y los estereotipos, y poder construir nuestros propios sistemas de valores en igualdad con *el otro*; propiciando, así, una convivencia armónica, integradora y pacífica (Santos Rego y Lorenzo, 2012).

Para ello, la fotografía, se presenta como un medio idóneo para abordar el reto anterior, en tanto que el acto fotográfico, a través de sus tres funciones básicas — documentación, expresión y evocación—, comparte cualidades con el acto educativo que aluden a lo *volitivo*, lo *cognitivo* y lo *emocional*. Lo volitivo se refiere al hecho de que las decisiones técnicas y estéticas que se toman en el momento de *registrar* la escena observada son intencionales, responden a la voluntad de quien fotografía (Flusser, 2014). Mientras que lo cognitivo y lo emotivo aluden a los procesos de subjetivización de la información que se desencadenan a partir de la observación; pudiendo conducir a la formulación de preguntas en función de los elementos presentes en la imagen que inducen a un proceso reflexivo-emotivo mediante el cual encontrar puntos de confluencia entre el *yo-otro*; por tanto, a la intercomunicación personal.

Así, pues se proponen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo puede influir la imagen fotográfica en la percepción y autopercepción de la realidad socio-cultural de las personas inmigrantes?
- ¿De qué modo influye la imagen fotográfica en la construcción de la identidad socio-cultural de las personas inmigrantes?
- ¿Cómo puede contribuir la fotografía al fomento de la convivencia pacífica entre colectivos culturalmente diversos en el contexto educativo, con especial énfasis en colectivos de personas inmigrantes?

Es, por tanto, el objetivo general de esta investigación, conocer cómo se ha abordado la fotografía en intervenciones con personas inmigrantes, desde una perspectiva intercultural, en contextos educativos culturalmente diversos, en los últimos cinco años. Y, como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Conocer qué funciones se le ha atribuido a la fotografía en las intervenciones con personas inmigrantes en contextos educativos multiculturales.
- Profundizar en qué aspectos socioculturales ha podido incidir el uso de la fotografía durante las intervenciones realizadas en contextos educativos culturalmente diversos.
- Analizar de qué manera ha contribuido el uso de la fotografía a mejorar la comunicación interpersonal, el conocimiento del otro y la convivencia con/entre personas inmigrantes, en contextos educativos culturalmente diversos.

## **Metodología**

La metodología empleada, de corte cualitativo, se basa en una revisión documental sistemática, diseñada y ejecutada por fases. Una primera dedicada al diseño de la estrategia y el establecimiento de los criterios de búsqueda; determinando que la misma se realizase en tres de las bases de datos de mayor relevancia en el ámbito educativo: Scopus, Web of Science y Dialnet; estableciendo como palabras clave, tanto en inglés como en castellano, los siguientes términos: “*photography*”, “*education*”, “*intercultural*”, “*immigration*” y “*cultural diversity*”. Términos que se introdujeron previamente en el *Tesaurus Europeo de la Educación* para obtener los descriptores correspondientes de cara a la fase de búsqueda activa.

Durante la segunda fase, se llevó a cabo la búsqueda inicial empleando combinaciones entre las palabras clave, conectadas a través del operador *booleano* «AND»; por ejemplo: “*photography*” AND “*education*” AND “*cultural diversity*”. Durante el proceso de búsqueda se incorporaron otros tres términos de interés, también en inglés y castellano: “*photo-elicitation*”, “*photovoice*” y “*participative photography*”. Además, se establecieron los diferentes criterios de inclusión y exclusión en función de la configuración de cada base de datos.

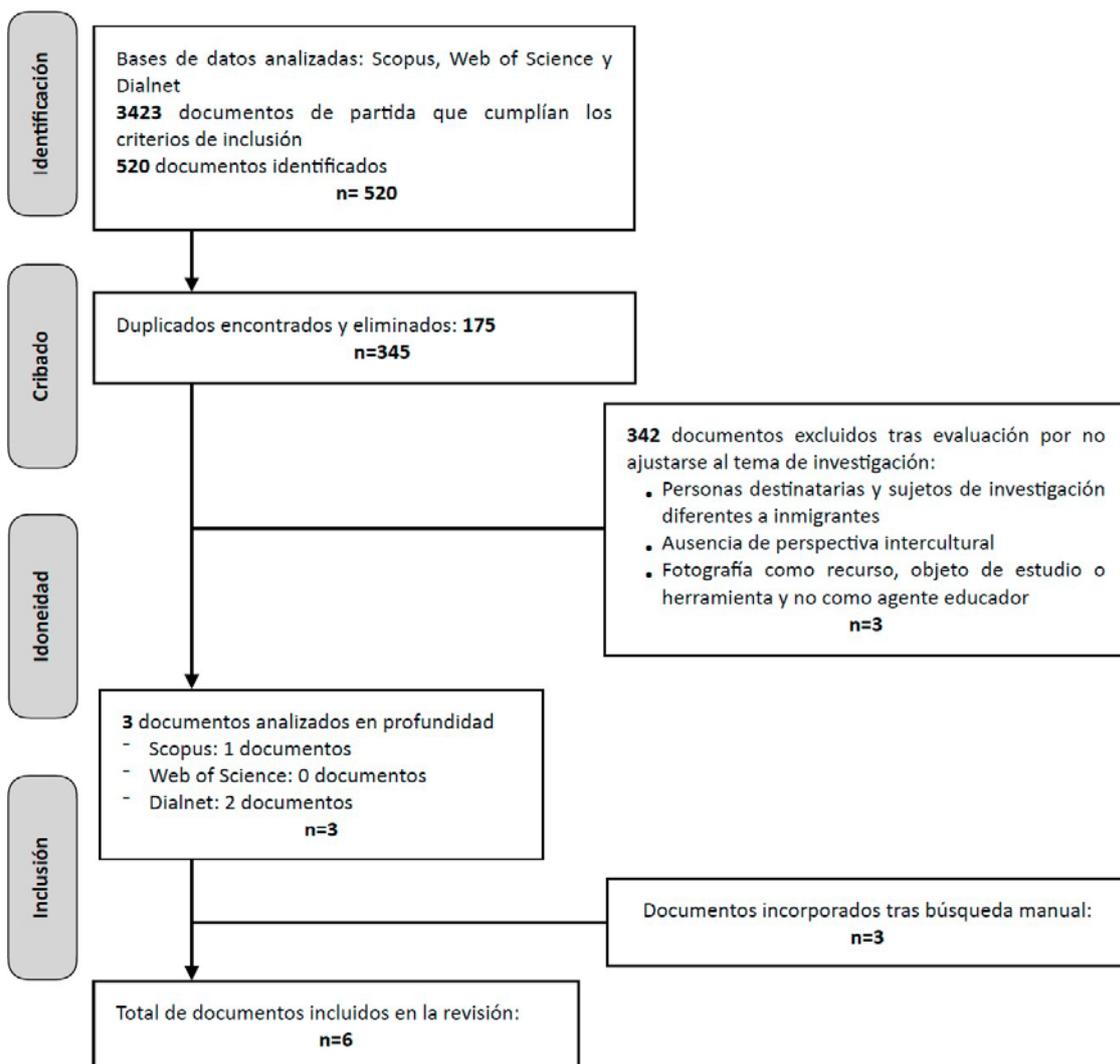
La tercera fase consistió en una revisión más detallada de los 345 documentos obtenidos tras la fase anterior, descartando aquellos que no se ajustasen a la temática de la investigación. Siguiendo la clasificación que propone Gutiérrez Martín (1997, p. 62),

se descartaron aquellos en los cuales la fotografía se emplease exclusivamente como un recurso didáctico, una herramienta de registro y documentación en estudios, por ejemplo, etnográficos o que las personas destinatarias de las intervenciones no fuesen inmigrantes.

Adicionalmente, se realizó una búsqueda manual en diferentes plataformas, repositorios y revistas de educación de las cuales se extrajeron otros 3 documentos, que sumados a los obtenidos mediante la búsqueda sistemática dieron un total de 6 documentos a analizar en profundidad (véase figura 1).

**Figura 1**

*Búsqueda de información sistemática y manual: diagrama de flujo según modelo PRISMA 2020*



*Nota.* Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Page *et al.* (2021).

## Resultados y conclusiones

Tras la revisión de los documentos seleccionados (véase tabla 1), se han obtenido los siguientes resultados en función de los objetivos específicos formulados. Se identificaron las tres funciones básicas atribuidas a la fotografía —documentación o registro, expresión y evocación—; además de otras cuatro dimensiones a partir de la función de expresión: el contenido objetivo, la relación, la autoinformación y la apelación.

**Tabla 1. Relación de documentos analizados**

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO	LOCALIDAD Y CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	PERSONAS DESTINATARIAS	METODOLOGÍA	PRODUCCIÓN/ ARCHIVO FOTOGRÁFICO
Bartista, 2017	Investigación	Madrid Colegio de Educación Infantil y Primaria	Inicialmente 14 y posteriormente 8 familiares de alumnado de un grupo de 4º curso del centro Procedentes de: República Dominicana, Marruecos, Camerún, Bangladesh, Perú, Ecuador y España	Biográfico-narrativa, con el empleo de la foto-elicitación como procedimiento	Archivo fotográfico de las personas participantes
<a href="https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48735/16.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48735/16.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>					
Ruiz, 2018	Tesis doctoral	Madrid Centro de Educación de Personas Adultas	9 personas alumnado del centro Procedentes de: Nigeria, Guinea, Marruecos, Armenia, Rusia, China, la India y Georgia	Estudio de caso con empleo del procedimiento de la foto-elicitación	Archivo fotográfico de las personas participantes Fotografías realizadas por el investigador
<a href="https://docta.ucm.es/handle/api/core/bitstreams/30505fc2-7b1f4ed0-97d8-d6c4bc067d62/content">https://docta.ucm.es/handle/api/core/bitstreams/30505fc2-7b1f4ed0-97d8-d6c4bc067d62/content</a>					
Holzbecher, 2019	Artículo sobre propuesta didáctica	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
<a href="https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56518/73433-233086-1-PB.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56518/73433-233086-1-PB.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>					
López y Escarvajal, 2022	Investigación	Municipio de la Comarca del Bajo Guadalentín, Región de Murcia 3 Colegios de Educación Infantil y Primaria Centro 1: contexto urbano, nivel socioeconómico de las familias medio, alumnado con NEE Centro 2: zona en expansión en las afueras del municipio, nivel socioeconómico de las familias bajo y muy bajo Centro 3: zona periférica del municipio, nivel socioeconómico de las familias medio-bajo, alumnado con NEE, inmigrante y gitano	188 estudiantes: 81 niñas y 107 niños, de entre 10 y 13 años	Intervención exploratoria de corte cualitativo, paradigma etnográfico, sobre el análisis de las fotografías realizadas por las personas participantes	472 imágenes producidas por las personas participantes
<a href="https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/20250/6548.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/20250/6548.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>					

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO	LOCALIDAD Y CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	PERSONAS DESTINATARIAS	METODOLOGÍA	PRODUCCIÓN ARCHIVO FOTOGRÁFICO
Fernández-Labayen, Gutiérrez y Moya-Jorge, 2022	Proyecto de intervención socioeducativa	Vitoria, País Vasco Barrio de El Pilar	23 estudiantes, inicialmente, y posteriormente 7 de un Instituto de Educación Secundaria, de entre 14 y 22 años, procedentes de España, Mali, Nigeria, Congo, Angola, Ghana, Camerún, Mauritania, Sáhara, Pakistán, República Dominicana, Paraguay, Colombia y Nicaragua	Relatos de vida	Creación y compilación de fotografías
<a href="https://cnis.vub.be/avs/portafiles/porta/108038717/Migration_and_educational_network_FINAL_PURE.pdf">https://cnis.vub.be/avs/portafiles/porta/108038717/Migration_and_educational_network_FINAL_PURE.pdf</a>					
Sladkova y Santos, 2023	Proyecto de intervención socioeducativa	Estados Unidos Universidad pública	20 estudiantes universitarios, de razas y orígenes étnicos diferentes, en los que se incluían: estudiantes de color, estudiantes blancos, inmigrantes y estudiantes internacionales*; identificados como varón 3, mujer 16 y no binario 1  *Descripción textual de los participantes	Fotovoce y análisis de la información por temáticas	Producción fotográfica de las personas participantes de las cuales se seleccionaron 9 Exposición fotográfica
<a href="https://www.researchgate.net/publication/368841304_STILL_I_SHINE_STUDENT_PHOTOVOICE_PROJECT_ON_RACIAL_AND_ETHNIC_DIVERSITY_AND_INCLUSION_AT_A_PUBLIC_UNIVERSITY_IN_THE_UNITED_STATES#fullTextFileContent">https://www.researchgate.net/publication/368841304_STILL_I_SHINE_STUDENT_PHOTOVOICE_PROJECT_ON_RACIAL_AND_ETHNIC_DIVERSITY_AND_INCLUSION_AT_A_PUBLIC_UNIVERSITY_IN_THE_UNITED_STATES#fullTextFileContent</a>					

*Nota.* Elaboración propia.

Los aspectos socioculturales en los que incidió la fotografía fueron aquellos internos y externos relacionados con la autoexpresión de la identidad cultural. Sobre su contribución, los autores analizados coinciden en que facilitó la comunicación interpersonal, favoreciendo el conocimiento intra e inter personal mediante la dimensión afectiva; aumentó el desarrollo personal y la conciencia crítica de los participantes, y también la apertura de estos hacia otros puntos de vistas.

En respuesta a las preguntas de partida, a través de la fotografía los sujetos pudieron expresar y representar sus propias realidades, propiciando dinámicas de interpretación y reinterpretación intersubjetivas que favorecieron la comunicación interpersonal y el conocimiento mutuo; así como la autoexploración, la empatía, la creación de vínculos afectivos y la evocación de sentimientos comunes, mejorando la convivencia entre los grupos culturalmente diversos. Los procesos reflexivos mediados por la fotografía influyeron en la percepción y autopercepción de la realidad social de las personas participantes; influyendo en su construcción autobiográfica y en la construcción de una memoria individual y colectiva.

De esta investigación se desprende, por tanto, que la función de documentación o registro puede ser de utilidad en la labor de los agentes educadores para indagar e identificar problemáticas subyacentes; que la función de expresión otorga al educando un mayor protagonismo en sus procesos de construcción y reconstrucción de significados, desde sus propios marcos culturales de referencia y en comunión con los del exogrupo; y que, por su parte, la función de evocación, propicia, de manera específica, el encuentro del *yo* con *el otro* a través de las experiencias compartidas y los vínculos afectivos que se generan, transmutando la mirada estigmatizadora en una mirada acogedora.

Por último, que el lenguaje visual fotográfico disminuye las barreras en la comunicación interpersonal pues apela a emociones universales, reconocibles e identificables por cualquier persona, independientemente de su cultura de origen. Lo cual supone, además, una ventaja en colectivos con un bajo dominio de la lengua vehicular; haciendo de la fotografía un medio propicio para el diálogo, la reflexión y la comunicación interpersonal.

### **Referencias bibliográficas**

- Flusser, V. (2014). *Para una filosofía de la fotografía*. La Marca Editora.
- Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Ediciones de la Torre.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2012). Teoría de la educación, ciudadanía y pedagogía intercultural en la sociedad del aprendizaje. En M. A. Santos Rego y M. Lorenzo (Eds.), *Estudios de Pedagogía Intercultural* (pp.17-53). Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2008). La educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica. En J.M. Touriñán (Dir.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. (pp. 3-9), Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2013). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 7-32.

# **EL PAPEL DE LA CATEDRAL DE LUGO DENTRO DE LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA E HISTORIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GALICIA**

Marcos Gerardo Calles Lombao  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos**

Galicia posee un patrimonio muy valioso, destacando dentro de éste edificios como las catedrales, las cuales se han convertido hoy en día en centro de interés para la sociedad en general, y más en concreto para la comunidad educativa.

Partiendo de la premisa anterior nos planteamos varias preguntas u objetivos en esta investigación:

1. ¿Qué papel deben tener las catedrales de Galicia, en concreto la de Lugo, dentro de la educación en la etapa de secundaria en nuestra comunidad?
2. ¿Actualmente la catedral de Lugo genera interés dentro de la comunidad educativa?
3. ¿Qué elementos hacen a la Catedral de Lugo tan especial para el ámbito educativo?
4. ¿Qué medidas se deben realizar para progresar en la vinculación entre educación y las catedrales?

El objetivo principal del que partimos en esta investigación es analizar las posibilidades que puede tener la Basílica de Santa María de Lugo en el ámbito de la educación, centrándonos en este caso en la asignatura de Geografía e Historia de Educación Secundaria.

Entre los objetivos secundarios destacamos el reconocer las vinculaciones entre el currículum de esta asignatura con un edificio que atesora casi 900 años de historia, como es la Catedral de Lugo. Otro de nuestros objetivos es conocer la percepción que tienen los colegios (profesorado y alumnado principalmente) de las visitas culturales educativas que se realizan a esta basílica, intentando localizar los puntos fuertes y las áreas de mejora para adaptarlo a las necesidades de la comunidad educativa.

Entre los objetivos principales de esta investigación está el realizar una segmentación de las posibilidades educativas que puede ofrecer la Catedral de Lugo. Esta segmentación debe partir de la distinta concepción que la Catedral de Lugo presenta en varias áreas, siendo para el ámbito educativo principalmente las siguientes:

- Basílica de Santa María de Lugo.
- Museo Diocesano Catedralicio de Lugo.
- Archivo de la Catedral de Lugo.

- Biblioteca del Archivo y del Museo Diocesano Catedralicio de Lugo.

La realidad que ofrece esta catedral, y el conjunto de basílicas de España, demuestra que las posibilidades educativas van allá de la Historia o la Historia del Arte, siendo una herramienta de primer nivel también para asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, la Lengua Inglesa y Francesa o el Latín, entre otras materias en las que este edificio puede, y debe, ser un recurso didáctico para la comunidad educativa.

El último de los objetivos de los que parte esta investigación es el demostrar que la Catedral de Lugo puede representar el eje de un proyecto educativo de ciudad, hecho vinculado tanto a sus posibilidades educativas como al reciente aumento del interés por el turismo cultural o patrimonial, siendo el caso de la Basílica de Santa María de Lugo especialmente elocuente por su inclusión dentro del Patrimonio Mundial por la UNESCO en 2015 o por estar vinculada al Camino Primitivo a Santiago de Compostela.

## **Metodología**

Para la realización de esta investigación ha sido imprescindible diversificar la metodología utilizada en dos ramas: la vinculada a las disciplinas de la Historia y las de la Educación.

Comenzamos exponiendo la metodología vinculada al análisis histórico, hecho que nos aportó las bases para una completa propuesta educativa. Destacamos aquí la metodología histórico-crítica y la analítico-sintética, vinculadas al contexto histórico que rodea los 900 años de antigüedad del edificio y la posibilidad de analizar las obras o partes de la Catedral no sólo de forma general sino también por el conjunto de sus partes. Dentro de la metodología hemos optado por el trabajo de campo en la propia Basílica, primero con un análisis global y posteriormente por uno pormenorizado centrado en las partes que hemos considerado más idóneas para el ámbito educativo.

Tanto para el ámbito de la Historia como el de la Educación hemos comenzado por un riguroso proceso de búsqueda bibliográfica que nos reporte un correcto estado de la cuestión, base sólida sobre la que cimentar las nuevas propuestas sobre la vinculación entre la Catedral de Lugo y la Educación en este año 2023.

Para el desarrollo de esta investigación se efectuó un completo estudio descriptivo, de carácter cualitativo. Destacamos dentro de la metodología un estudio de casos, de carácter descriptivo, siendo este llevado a cabo sobre varios colegios de la Comunidad Autónoma de Galicia, siendo unos de los objetivos buscados el que la muestra presente la mayor heterogeneidad posible.

El trabajo de investigación ha sido efectuado entre 2023 y el actual año de 2024, representado su base tanto descriptiva como cualitativa, basada en la metodología histórico hermenéutica, con el fin de profundizar, conocer y conseguir descifrar didácticas y pedagogías autónomas diseñadas para el conocimiento y la

transmisión del patrimonio cultural, así como para la Basílica de Santa María de Lugo más en concreto, con el fin de adaptarnos a una comunidad tan dinámica como es la educativa.

Utilizando como soporte de nuestra investigación una base metodológica histórica-crítica y comparativa, revisaremos en la evolución del ámbito educativo en la Basílica lucense desde la inauguración de la primera escuela para alumnos sin recursos de La Ciudad de las Murallas en 1569, hasta el impacto que actualmente se traduce en el creciente interés de los centros escolares y el conjunto de alumnas y alumnos por los edificios catedralicios de España en general, y de Galicia en concreto.

### **Resultados y conclusiones**

La investigación realizada en la Catedral de Lugo ha demostrado que este edificio supone un ítem de primer nivel para la comunidad educativa en el área de las Ciencias Sociales, más en concreto para la asignatura de Geografía e Historia en la etapa de Educación Secundaria.

La Catedral como bien inmueble, así como todo el conjunto de bienes muebles (retablos, imágenes, cuadros, etc..) o bienes inmateriales (como la Ofrenda del Reino de Galicia al Santísimo Sacramento) suponen un recurso didáctico de primer nivel en la actualidad. Este conjunto de bienes catedralicios puede ser utilizados como transmisores de conocimiento, aunque no sólo este aspecto es relevante en el caso de la Basílica de Santa María de Lugo, ya que también es un recurso de primer nivel para las dinámicas procedimentales que vinculen a la comunidad educativa de Educación Secundaria con la conservación y puesta en valor este Patrimonio Mundial por la UNESCO que se ubica en la ciudad de Lugo.

La continua evolución de la especial relación entre Educación y Patrimonio cobra un nuevo cariz en la basílica lucense, hecho marcado por el incremento del interés general por este edificio en la actualidad, registrándose la entrada de miles de personas al año vinculadas al interés por el patrimonio. Dentro de este grupo heterogéneo de personas que desde 2015 han puesto su foco en la Catedral destaca la comunidad educativa, siendo muy frecuentes las visitas escolares organizadas por los centros de enseñanza y, así mismo, no menos comunes las visitas de escolares con sus familias.

El análisis del edificio con respecto a sus posibilidades educativas es enorme: 900 años de historia, obras de primer nivel vinculados a los principales episodios artísticos (Románico, Gótico, Renacimiento, Barroco, Academicismo, etc..), la vinculación con el Camino de Santiago, el presentar en su interior el museo más antiguo de Galicia o el tener dos bibliotecas históricas y dos archivos históricos son sólo algunos de los ítems que hemos detectado como relevantes a la hora de poder considerar a la Catedral de Santa María de Lugo como un posible eje de un proyecto educativo de ciudad.

El análisis efectuado con respecto a las visitas escolares también nos ha permitido ser conscientes del largo camino que queda por recorrer para mejorar esa relación entre los complejos catedralicios y los centros educativos de Galicia, aportando en esta investigación varias propuestas en este sentido.

### Referencias bibliográficas

- Abel Vilela, A. (2009). *Catedral. Santiago de Compostela*. Xunta de Galicia.
- Álvarez Acero, T. (2009). *Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Bilbao Contreras, C. (2023). La preservación de la Cultura y la Educación a través de las catedrales. En *El mundo de las Catedrales: pasado, presente y futuro*. Burgos. Universidad de Burgos (pp. 1525-1534). Fundación VIII Centenario de la Catedral.
- Calles Lombao, M. G. (2021). *Promotores y artistas en la Santa Iglesia Catedral Basílica de Lugo durante los siglos XVII y XVIII*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cambil Hernández, M. E., y Tudela Sancho, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Editorial Pirámide.
- Carrión, A. (coord.). (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación.
- Chamoso Lamas, M. (1983). *La catedral de Lugo*. Editorial Everest.
- Domínguez Almansa, A. (2022). *Patrimonio, educación y ciudadanía*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Farruija, A. J. (2022). *Patrimonio cultural, género y educación*. Octaedro.
- Ferreras Listán, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Fernández Laso, M. C. (2021). *Nuevos retos del patrimonio cultural: comunicación, educación y turismo*. Editorial Dykinson.
- Guzmán Pérez, M. (2014). *Patrimonio y educación. Una propuesta integradora*. Universidad de Granada.
- Lobato García, M. (2022). *A aprendizaxe-servicio no ensino secundario: proxectando vínculos entre patrimonio, educación para a cidadanía*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- López Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CC SS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- Lucas Palacios, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Otero Piñeyro Maseda, P. (2005). *La catedral de Lugo. Guía histórico-artística*. Diputación Provincial de Lugo.
- Santos Rego, M. A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación*. Narcea.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. M. (Eds.). (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Octaedro.
- Yzquierdo Perrín, R. (2005). *Las catedrales de Galicia*. Xunta de Galicia.

## APROXIMACIÓN AO VALOR EDUCATIVO DAS ARTES E Á RELACIÓN ARTES-EDUCACIÓN

Álvaro Dosil Rosende

Nelly Fortes González

*Universidade de Santiago de Compostela*

### **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos**

Neste traballo fálase da educación artística como un problema de educación e deféndese a necesidade de prestar atención ás artes por todo aquilo que poden aportar ás persoas, ás sociedades e, en definitiva, á educación común, específica e especializada. Interéstanos estudar a educación artística desde a perspectiva da educación máis que desde a perspectiva dos produtos culturais artísticos porque é o noso ámbito de investigación e acción e porque consideramos que hai un camiño aínda por percorrer e desenvolver tanto na investigación en educación artística como na reivindicación do espazo que a educación merece e non se lle recoñece nos plans de estudos a tódolos niveis.

As artes son unha área de experiencia cultural e un ámbito de realidade susceptibles de ser interpretadas desde moi diversas disciplinas, entre elas a Pedagogía, que diferencia de forma precisa entre coñecer, ensinar e educar, tres conceptos utilizados indiscriminadamente na linguaxe coloquial pero que non deben confundirse na linguaxe técnica e no marco de intervención. Nesta liña a Pedagogía mesoaxiolóxica defende que cada área cultural (historia, bioloxía, artes, etc.) ten que ser valorada como educación e construída como ámbito de educación. O termo *mesoaxiolóxico* «nace por conxunción de tres palabras gregas cuxo significado se traduce como medios-valores-logos ou comprensión» (Tourrián, 2021, p. 1).

É posible que atopemos a alusión máis antiga ás artes como educación en Platón. A pesares da ambigüidade da arte en Platón (Grimaldi, 1982), do seu rexeitamento da arte como fin, da fama que acadou a súa crítica aos artistas nos libros II-III e no libro X e da sonada expulsión dos poetas da cidade (Zazo, 2011), o ateniense establece na formulación do ideal grego de educación establecido en *La República* (1993) que «a arte debe ser a base de toda forma de educación natural e enaltecedora». Para Platón as virtudes da arte non teñen que ver coa arte en si mesma como fin senón como medio e o que lle interesa non é que as persoas poidan producir obxectos artísticos senón que as artes poidan transformar ás persoas (Grimaldi, 1982). Neste sentido encaixa a perspectiva de Platón co noso interese de estudar o uso das artes para a educación común e específica.

Tendo en conta o anterior establécense as dúas preguntas de investigación nas que se centra este traballo son:

1. Que relacións se dan entre as artes e a educación en perspectiva mesoaxiolóxica?
2. Que valor educativo teñen as artes para os/as autores/as máis destacados na materia?

Entre os obxectivos deste traballo destacamos estudar contribucións relevantes arredor das calidades educativas das artes e comprender as relacións entre as artes e a educación en perspectiva mesoaxiolóxica para tratar de explicar o seu valor educativo.

## **Metodoloxía**

Atendendo á clasificación de Bisquerra (2009) este traballo levouse a cabo mediante unha metodoloxía cualitativa a través do método de teoría fundamentada e mediante a técnica de análise bibliográfica. Foi recollida e analizada información documental, sobre ámbitos de educación, artes, educación e educación artística. Realizouse unha revisión bibliográfica e documental e unha posterior selección dos materiais considerados máis relevantes para o tema, empregando a procura en catálogos e bases de datos de referencia.

## **Resultados e conclusións**

En canto ás relacións entre artes e educación en perspectiva mesoaxiolóxica, a pedagogía especifícase como mesoaxiolóxica no caso das artes, dobremente mediada pola área de experiencia e polo instrumento utilizado en cada unha das ramas artísticas e a súa conxugación da lugar á tripla acepción de ámbito de educación, onde as dúas primeiras acepcións dan lugar á expresión *Educar polas artes* mentres que a terceira acepción da lugar á expresión *Educar para as artes*:

1. As artes como ámbito xeral de educación que xera valores comúns.
2. As artes como ámbito da educación xeral que xera valores específicos.
3. As artes como ámbito profesional e vocacional que xera valores especializados.

Numerosos autores e autoras teñen tratado a relación artes-educación ao longo da historia e múltiples son as calidades que se lle teñen atribuído ás artes como educación. Para este traballo estudouse o pensamento de autores como Vigotsky (2012), Herbert (1995), Lowenfeld e Brittain (1984), Arnheim (1979, 1993), Suchodolski (1973), Stern (2017), Pereira (2010), Gardner (2005), Dewey (2008), Longueira (2011), Eisner (1995) ou Touriñán (2010, 2022) entre outros no campo das relacións artes e educación e coa intención de esculcar o valor que estes atribúen ás artes como ámbito de educación ou como recurso educativo. No transcurso da investigación atopamos converxencias e diverxencias no pensamento destes autores de relevancia no ámbito da educación artística e entre as converxencias destacamos a convicción de todos os citados da capacidade que posúen as artes para fomentar o pensamento, a imaxinación, a fabulación, a afectividade, a empatía e a creatividade e para promover o desenvolvemento da sensibilidade artística e estética, ademais de considerala moi valiosa para a educación integral.

O pensamento de Platón, primeira manifestación formal da que temos constancia arredor das artes como educación, encaixa coas acepcións de *Artes como ámbito xeral da educación* e *artes como ámbito da educación xeral*. Grimaldi (1982) fala dos valores que Platón considera que as artes poden transmitir en función do seu uso: xenerosidade, valentía, modestia, recato, a felicidade da temperanza, xustiza, honradez, prosperidade, entre outros, e subliña que a arte pode facer grazias á ilusión o que non pode facer a

filosofía grazas á razón: encamiñar cara o Ben ás almas incapaces de verdade e transmitir valores dunha xeración a outra.

Os/as demais autores/as estudados sitúan o foco de atención en diversos aspectos relevantes que, na gran maioría dos casos gozan dunha complementariedade que nos permite destacar a harmonía observada en canto á utilidade e valor das artes para a educación, en canto á infrautilización das mesmas no sistema educativo e escolar e en relación ás artes como ferramenta para a educación integral das persoas. Tamén hai un alto grao de consenso nos documentos revisados e estudados á hora de insistir na importancia dos beneficios que reportan no referente aos coñecementos, valores, habilidades, destrezas, actitudes, capacidades e competencias que se poñen en funcionamento durante o proceso de educación coas artes máis ca do resultado final, destacando a defensa das artes como área cultural e como produto da capacidade creativa dos seres humanos con valores e características moi beneficiosos para a educación común e específica e situando o foco nas vantaxes que aportan á educación xeral e non tanto no resultado final da obra artística coa que se educa, tanto na educación *polas* artes coma na educación *para* as artes.

### Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual: psicología del arte creador*. Alianza.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Paidós.
- Grimaldi, N. (1982). *El estatuto del arte en Platón*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Teseo. [https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NTpJ5Hm\\_xcd8%3D](https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NTpJ5Hm_xcd8%3D)
- Lowenfeld, V., e Brittain, W. L. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Pereira, M.<sup>a</sup> C. (2010). El cine como ámbito de educación: la educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-262). Netbiblo.
- Platón (1993). *La República o de lo Justo*. Porrúa
- Herbert, R. (1995). *Educación por el arte*. Paidós.
- Stern, A. (2017). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Samaruc.

- Suchodolski, B. (1973). *Tratado de pedagogía*. Península.
- Touriñán, J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (20-22 de octubre de 2021). *La construcción de ámbitos de educación. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. III Congreso internacional Ripeme. Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Cali y Santiago de Compostela. [http://dondestalaeducacion.com/movil/files/6116/3855/4807/2. Construccion de mbitos de educacin.pdf](http://dondestalaeducacion.com/movil/files/6116/3855/4807/2.Construccion_de_ambitos_de_educacin.pdf)
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira.
- Vigotsky, L. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akai.
- Zazo, E. (2011). La crítica platónica de la poesía como crítica de la tradición oral. *Revista Tales* (4), 75-87. [https://www.academia.edu/download/38948781/1. Poetas Platon.pdf](https://www.academia.edu/download/38948781/1.Poetas_Platon.pdf)

## LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Ana Estévez González  
María del Pino Díaz-Pereira  
María-Carmen Ricoy  
*Universidade de Vigo*

### Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos

En la sociedad globalizada, se hace cada vez más relevante fomentar la creatividad desde la escuela, para lo cual el papel del profesorado resulta esencial (Mullet et al., 2016). De hecho, el desarrollo de la creatividad se encuentra como uno de los objetivos curriculares principales en todas las etapas educativas. Los maestros y maestras deben contar con una formación adecuada en materia de creatividad (Skiba et al., 2010), así como disponer de recursos o herramientas para identificar y evaluar el potencial creativo de su alumnado.

La creatividad se define como la capacidad para generar ideas útiles y novedosas que permitan solucionar diferentes problemáticas, y su evaluación es un asunto complejo y que ha supuesto una preocupación en el panorama científico (Jaschek et al., 2023). Los enfoques más utilizados para la evaluación de la creatividad son el enfoque subjetivo (valoraciones externas) y el enfoque objetivo (pruebas estandarizadas). Dentro del enfoque subjetivo, se encuentra la evaluación por parte de terceros (familia, profesorado o iguales), la cual se centra en la caracterización de la persona creativa (Artola et al., 2012).

En el caso de las valoraciones docentes, Gralewski y Karwowski (2019) exponen que estas dependen de lo que entienda el profesorado por *estudiante creativo/a*. La percepción del profesorado acerca del potencial creativo del alumnado, a menudo, es poco clara y tiende a asociarse el pensamiento creativo con otros rasgos de personalidad (Mullet et al., 2016).

Las valoraciones docentes podrían tener implicaciones en la práctica y evaluación del comportamiento creativo del alumnado, influyendo en la manera en la que los niños y niñas se expresan en el aula (Ready y Wright, 2011). En el meta-análisis realizado por Gralewski y Karwowski (2019), se ponen de manifiesto las pocas evidencias acerca de la calidad de las valoraciones del profesorado sobre la creatividad de su alumnado.

El presente estudio pretende indagar sobre la percepción del profesorado de Educación Infantil (4-6 años) y Primaria (6-12 años) acerca de los niveles de creatividad del alumnado. Concretamente, tiene por objetivos específicos: (1) analizar las valoraciones docentes en función del ciclo educativo y el género del alumnado; (2) detectar la relación entre las calificaciones obtenidas y los resultados recogidos en la literatura previa.

## **Metodología**

En el presente estudio de tipo cuantitativo, se pretende evaluar las calificaciones docentes en cuanto a los niveles de creatividad del alumnado, para lo cual se administró la Escala de Personalidad Creadora (EPC) de Garaigordobil (2004), para docentes de Infantil; así como la de Garaigordobil y Berrueco (2007) para los de Primaria.

La prueba EPC (alpha de Cronbach =.87), es una escala Likert, de 3 rangos, en la que el profesorado evalúa diferentes ítems que hacen referencia a la creatividad individual de su alumnado. Los ítems contienen frases sobre conductas y rasgos de personalidad creadora del alumnado, que deben puntuar de 0 a 3 puntos en función del grado de intensidad, siendo 0 «nada» y 3 «mucho». Para cada alumno/a, se obtiene una puntuación final derivada de la puntuación ofrecida por el docente a cada uno de los ítems.

En este estudio participaron un total de 23 docentes pertenecientes a las etapas de Educación Infantil y Primaria, habiendo evaluado a un total de 310 alumnos y alumnas de entre 4 y 12 años: 130 de Infantil (4-6 años), 48 del 1º ciclo Primaria (6-8 años), 72 del 2º ciclo (9-10 años) y 60 del 3º ciclo (11-12 años). El profesorado pertenece a 9 centros educativos de las provincias de Ourense y Pontevedra, en Galicia (España).

El análisis de los datos se efectuó empleando el software SPSS.24. Se realizó un análisis de varianza univariante (ANOVA).

## **Resultados y conclusiones**

A partir de los objetivos establecidos, se exponen los resultados y conclusiones obtenidas. En relación a la evolución de las valoraciones docentes en función del ciclo educativo de los sujetos, se concluye la existencia de diferencias significativas (.000). El profesorado valora como menos creativo al alumnado de Infantil con una puntuación media de 29.38 sobre 45 puntos y, como más creativo, al alumnado del 1º ciclo de primaria con una puntuación media de 40.43/45.

En relación al género de los sujetos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones docentes (.318), aunque puntuaron ligeramente por encima a las niñas (puntuación media 34.40/45), sobre los niños (puntuación media 32.96/45). En un meta-análisis, de Gralowski y Karwowski (2019), se evidencian valoraciones diferenciadas en función del género del alumnado, asociando a los niños con aspectos más disruptivos y a las niñas con aquellos relacionados con la disciplina. Lo que pone de manifiesto la presencia de ciertos estereotipos de género o prejuicios.

En cuanto a la relación entre las calificaciones obtenidas y los resultados recogidos en la literatura previa, los resultados y conclusiones evidenciadas en este estudio podrían indicar que el profesorado se ve influenciado por sus expectativas y no presenta un criterio claro sobre la creatividad del alumnado. A la hora de valorar a su alumnado, el profesorado podría confundir la creatividad con talento académico, capacidad intelectual u otras cuestiones (Mullet et al., 2016). En líneas generales, las valoraciones docentes en cuanto a la creatividad de su alumnado se podrían sintetizar en tres aspectos: rasgos

cognitivos que consideran típicos de un comportamiento creativo; las conductas impulsivas; y la adaptación (Karwowski et al., 2020).

Por tanto, la validez de las puntuaciones por terceros, en este caso los docentes, parece que depende de factores como: el grado de conocimiento que los docentes tengan del alumnado a evaluar, la comprensión de los ítems o la objetividad y adecuación de los mismos (Artola et al., 2012). Los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto la importancia de la formación del profesorado en materia de creatividad para una adecuada evaluación e intervención educativa.

### Referencias bibliográficas

- Artola, T., Barraca, J., Sánchez, N., Poveda, B. y Mosteiro, P. (2012). La evaluación de la creatividad a través de pruebas de pensamiento divergente, escalas de observación de profesores y de la estimación de jueces expertos. *Fáisca: revista de altas capacidades*, 17(12), 28-41.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10–12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide.
- Gralewski, J. y Karwowski, M. (2019). Are teachers' ratings of students' creativity related to students' divergent thinking? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100583. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100583>
- Jaschek, C., Von Thienen, J., Borchart, K. P. y Meinel, C. (2023). The CollaboUse Test for Automated Creativity Measurement in Individuals and Teams: A Construct Validation Study. *Creativity Research Journal*, 1-21 <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2150813>
- Karwowski, M., Gralewski, J., Patston, T., Cropley, D. H. y Kaufman, J. C. (2020). The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100636. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100636>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N. y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Ready, D. D. y Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: Looking for creativity in the classroom. In R. A. Beghetto y J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 252–269). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.013>

# Línea temática 6

Formación en el doctorado en educación

# TESIS DOCTORALES EN EDUCACIÓN CON MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN: POTENCIALIDADES Y RETOS

Alexander Muela

*Universidad del País Vasco UPV / EHU*

Iñaki Larrea

*Mondragon Unibertsitatea*

## **Descripción general**

Las tesis doctorales con métodos mixtos de investigación representan un enfoque innovador y de creciente relevancia en el campo de la investigación educativa contemporánea.

En la investigación mixta se combinan elementos de las aproximaciones de investigación cuantitativa y cualitativa con el propósito general de obtener una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio (Johnson et al., 2007). Al fin y al cabo, las personas investigadoras recogen y analizan datos, integran los resultados y establecen inferencias en un estudio utilizando métodos cuantitativos y cualitativos (Tashakkori & Creswell, 2007). En esta línea, Creswell y Plano-Clark (2018) caracterizan los estudios con métodos mixtos como aquellos en los que se recopilan y analizan de manera rigurosa datos cualitativos y cuantitativos; se integran, mezclan o combinan los dos tipos de datos y sus resultados; se organizan estos procedimientos en diseños de investigación específicos; y, por último, se enmarcan estos procedimientos dentro de la teoría y la filosofía.

Los métodos mixtos de investigación proporcionan una manera de aprovechar las fortalezas y compensar así las debilidades tanto de la investigación cuantitativa como cualitativa (Creswell & Plano-Clark, 2018). Asimismo, la investigación de métodos mixtos proporciona evidencias complementarias para estudiar un problema de investigación en comparación con la investigación cuantitativa o cualitativa por sí solas (Tashakkori et al., 2021). También puede ayudar a responder preguntas que no pueden ser contestadas únicamente mediante enfoques cuantitativos o cualitativos. En ocasiones, se apuesta por un estudio de este tipo porque la persona investigadora tiene libertad para utilizar todos los métodos posibles para abordar su problema de investigación (Molina et al., 2024). De esta manera, los métodos mixtos constituyen un puente entre posturas tradicionalmente opuestas y, en algunos casos contrarias, de investigaciones cualitativas o cuantitativas (Poth, 2023).

Sin embargo, la investigación con métodos mixtos también conlleva retos para las personas que investigan (Creswell & Plano Clark, 2018). Las habilidades a desarrollar como investigador, el tiempo y los recursos para llevar a cabo una investigación utilizando tanto métodos cualitativos como cuantitativos pueden ser un obstáculo para este tipo de investigaciones.

Precisamente, este estudio pretende profundizar en las ventajas y en los retos que tienen las personas que están realizando una tesis doctoral en el ámbito educativo con métodos mixtos. En concreto, el objetivo consiste en examinar las ventajas y los retos que el alumnado de doctorado percibe al realizar su tesis doctoral con métodos mixtos.

## **Metodología**

Tras obtener el visto bueno de la Comisión Ética de la Universidad, la investigación contará con un diseño secuencial explicativo. En la fase cuantitativa, se buscará la participación del mayor número de participantes que están desarrollando o han finalizado su tesis doctoral con métodos mixtos. Para ello se utilizará un cuestionario creado ad hoc para recoger las percepciones de las personas participantes. En lo que se refiere a las ventajas se tratará de obtener información sobre el amplio alcance de investigación, el rigor metodológico, la flexibilidad, la mayor credibilidad de los datos obtenidos y la relevancia para la práctica educativa. Con respecto a los retos, se obtendrá información sobre la complejidad metodológica, los recursos y tiempo, la gestión de datos, el riesgo de sesgo metodológico y la necesidad de habilidades interdisciplinarias. Los resultados de la fase cuantitativa serán utilizados para seleccionar a los participantes de la fase cualitativa. En esta segunda fase, se seleccionarán a participantes con experiencias satisfactorias e insatisfactorias para, mediante entrevistas semiestructuradas, buscar una explicación y una mejor comprensión a los hallazgos cuantitativos. Finalmente, se integrarán los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos.

## **Resultados y conclusiones**

Las tesis doctorales con métodos mixtos en el ámbito educativo ofrecen muchas ventajas, pero también presentan desafíos importantes que los investigadores deben abordar con cuidado y atención para garantizar la calidad y relevancia de su investigación. Se espera que los hallazgos de este estudio contribuyan a comprender mejor el proceso de realización de una tesis doctoral con métodos mixtos de investigación. La identificación de las ventajas y de los retos de este tipo de proceso puede ser de utilidad para que los Programas de Doctorado y sus directores y directoras puedan formar y orientar mejor a sus doctorandos y doctorandas en la realización de este tipo de tesis.

## **Referencias bibliográficas**

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Sage.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Molina, J. F., Fàbregues, S., & Escalante, E. (2024). *Métodos mixtos de investigación*. Pirámide.

- Plano-Clark, V. P., & Ivankova, N. (2016). *Mixed methods research. A guide to the field*. Sage.
- Poth, C. N. (2023). *The Sage Handbook of Mixed Methods Research Design*. Sage.
- Tashakkori A., Johnson R. B., & Teddlie C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences* (2nd ed.). Sage.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814>

## **INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SOB O OLHAR DE DOUTORANDOS/AS DO PPGE-UNESC QUE INGRESSARAM ENTRE 2020 E 2022**

Maria Aparecida Casagrande  
Odécia Almeida de Souza da Silva  
Giani Rabelo

*Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC*

### **Desenvolvimento**

O presente trabalho é resultado de uma investigação que teve como objetivo compreender a concepção de «inovação na educação», a sua inserção nas práticas pedagógicas e as diferentes dimensões de inovação no campo da educação, dos/as doutorandos/as em Educação que ingressaram no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, entre os anos de 2020 e 2022. Autores como Camargo e Daros (2018), Balzan (2000), Masetto (2003), Volpato (2010), Zabalza (2004) e Anastasiou (2004) foram utilizados como referências.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), situada na cidade de Criciúma, no Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil, é uma instituição de ensino superior reconhecida pela excelência de seus cursos e pela qualidade de sua infraestrutura, pautada em princípios comunitários. Atualmente, a Unesc abriga uma comunidade discente de aproximadamente 15 mil alunos/as matriculados/as em seus cursos de graduação, pós-graduação e programas de extensão. No ano de 2022, as doutorandas e autoras desta comunicação, participantes da disciplina «Docência na Educação Superior: aspectos teórico-metodológicos», ministrada pelo Professor Doutor Gildo Volpato, conduziram essa investigação em colaboração com os/as alunos/as do curso de Doutorado em Educação da instituição – PPGE/UNESC.

No Brasil, os setores de marketing das universidades, escolas particulares e redes públicas de ensino investem significativamente no uso da palavra «inovação» como sinônimo de solução para os problemas educacionais e, conseqüentemente, como algo que pode ser responsável pelo êxito no processo de ensino aprendizagem. No entanto, a categoria «inovação na educação» desperta diferentes interpretações no meio acadêmico. A polissemia do conceito de inovação pode ser percebida se forem considerados, principalmente, os diferentes contextos econômico, social e cultural em que é empregado.

Constata-se que os profissionais da educação sejam eles universitários ou da educação básica, são desafiados/as, atualmente, a realizarem inovações em suas práticas pedagógicas. O mercado de trabalho exige que esses profissionais tenham a capacidade de alterar suas práticas a fim de buscar melhorias para o processo de ensino e de aprendizagem.

No debate sobre o conceito de «inovação em educação» e suas tipologias, visando refletir sobre suas imbricações na realidade educacional atual, Daros e Camargo (2018) dizem que as inovações educacionais precisam ser compreendidas com a

finalidade de possibilitar mudanças de paradigmas que possam contribuir para qualificar os processos pedagógicos diante das novas realidades educacionais.

Assim, buscando ampliar a compreensão sobre a temática da «inovação em educação», partiu-se da seguinte problematização: Qual a concepção de inovação na educação? Como se dá a inserção da inovação na prática pedagógica e quais as suas dimensões na percepção dos/as doutorandos/as em Educação que ingressaram no PPGE/UNESC entre 2020 e 2022?

A partir da problematização definiu-se como objetivo da pesquisa compreender a concepção de «inovação na educação», a inserção de inovação nas práticas pedagógicas e as diferentes dimensões de inovação no campo da educação dos/as doutorandos/as em Educação que ingressaram no PPGE/UNESC.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, inserido no contexto de uma universidade comunitária, tem como um dos objetivos principais: «contribuir para a formação doutoral de educadores-pesquisadores capazes de exercer crítica e criativamente suas atribuições nos processos de investigação, apropriação e produção do conhecimento» (Unesc, 2024). A partir da compreensão do referido objetivo torna-se importante investigar a concepção de «inovação na educação» entre os/as doutorandos/as, uma vez que a maioria deles/as atua, profissionalmente, em algum nível de ensino.

Observa-se que, muitas vezes, «inovação na educação» é confundida com introdução de novos mecanismos tecnológicos no ensino ou com o emprego de práticas e metodologias pedagógicas ativas em sala de aula. Enquanto pesquisadoras em educação, destacamos que é possível identificar significados diferentes de inovação em cada corrente teórica.

## **Materiais e métodos**

Com objetivo de investigar como os/as doutorandos/as do PPGE-UNESC consideram a inovação em sala de aula e quais as estratégias e ferramentas pedagógicas tomam como essenciais para o êxito do processo ensino-aprendizagem, utilizamos como instrumento para coleta de dados um questionário.

A pesquisa de natureza quanti-qualitativa pareceu ser a mais adequada para a investigação proposta inicialmente. A secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC informou que, até o final do ano de 2022, 31 discentes estavam regularmente matriculados/as no curso de Doutorado em Educação e pelo email institucional, fazendo uso da ferramenta *google forms*<sup>12</sup>, a coleta de dados denominada «inovação na educação» foi encaminhada aos/as doutorandos/as.

---

<sup>12</sup> Formato de formulário disponível no office word de forma gratuita. O referido questionário foi organizado pelas pesquisadoras e pode ser acessado através do link: <https://docs.google.com/forms/d/1n0CKaGDpTuoihK4YDCZJ80pzO9-8t0A0dFx8WSQ/edit>.

O questionário foi organizado com treze questões abertas e fechadas para nortear o diálogo entre as pesquisadoras e os/as doutorandos/as, os quais serão tratados como «participantes». A primeira parte do questionário (questões de 1 a 6) foi organizada para identificar o perfil dos/as participantes. Já na segunda parte do questionário, as questões (de 7 a 13) foram direcionadas à compreensão do conceito de inovação, as ferramentas metodológicas utilizadas em sala de aula e a importância das experiências para as práticas inovadoras.

O envio do formulário com o link para a pesquisa foi feito, então, pela secretaria do Programa, em 15/02/2023. O período de coleta foi encerrado 10 dias após, ou seja, no dia 25/02/2023, tendo sido respondido por 16 doutorando/as, o que correspondeu a 50% do público pesquisado. Por fim, tomou-se por referência para a análise da temática «inovação na educação», três categorias: conceito ou definição de inovação, dimensões da inovação e, por último, resultados associados à inovação.

## **Resultados**

De acordo com o referencial estudado e as respostas dos/as participantes, pensar a «inovação na educação» é uma tarefa complexa e envolve um processo coletivo e contínuo. Inovar na educação exige atingir dimensões de afetividade, planejamento, organização curricular, engajamento, criatividade, relação teoria e prática, além de coerência com a concepção pedagógica e as relações de ensino-aprendizagem.

Observamos, a partir das respostas dos/as participantes, dimensões diferenciadas de inovação no contexto educacional que envolviam a estrutura das instituições, a formação de professores/as, as práticas pedagógicas e a concepção de inovação, para além das tecnologias digitais.

Entendemos que novas tecnologias e metodologias são essenciais, porém, alguns modelos educacionais introduzidos pela lógica econômica neoliberal tendem a precarizar a formação dos profissionais colocando *softwares*, equipamentos e aplicativos em posição de destaque em detrimento à importância do papel do/a professor/a nesse processo. Como afirma Zabalza (2004, p. 11), «nenhuma inovação é pensável à margem dos que a tenham que realizá-la: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações na universidade».

As respostas obtidas a partir do questionário aplicado junto aos/as doutorandos/as do PPGE-UNESC indicam que, em geral, a «inovação na educação» é assumida como um fator positivo, como sinônimo de mudança e como alteração de práticas costumeiras. Contudo, não se pode deixar de sinalizar que o conceito de «inovação na educação» detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diversas concepções epistemológicas relacionadas ao processo educativo.

Os/as doutorandos/as participantes deste estudo, em sua maioria, apresentaram suas bagagens teóricas trazendo questionamentos e reflexões pertinentes. Dentre elas cabe salientar: a indissociabilidade da relação do ensino com práticas inovadoras que aproximem conhecimentos teóricos com situações concretas e solução de problemáticas

da vida cotidiana (dimensão de inovação nas práticas pedagógicas) e a necessidade de formação continuada e investimentos públicos e privados na área de inovação (dimensão de inovação na formação de professores). Além disso, a importância das interações interpessoais e das mediações do/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem foram também registradas. A associação do conceito de «inovação na educação» com as perspectivas teórico-metodológicas das instituições de ensino e do/a professor/a e a superação da forma reducionista de vincular inovação aos aparatos tecnológicos atuais também foram mencionadas pelos/as participantes. Em relação à dimensão de inovação relacionada à estrutura institucional, os/as participantes indicaram a necessidade de investimentos. Por fim, mencionaram, ainda, a atribuição das práticas inovadoras como possíveis molas propulsoras para o engajamento e a motivação estudantil no seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Diante desse cenário pesquisado e, de acordo com Volpato (2010), é possível compreender que a inovação na educação não se dá de forma isolada, mas sim como rupturas, sinais e alternativas inovadoras, conforme discutido e embasado nos referenciais estudados.

Além desses aspectos, também foram identificados, em menor incidência, debates quanto aos «modismos» e interesses que permeiam os discursos inovadores nas instituições de ensino, quando vinculados às políticas educacionais advindas de perspectivas neoliberalistas, que estimulam o individualismo e a competitividade em detrimento de uma formação humanizada voltada para a responsabilidade social dos cidadãos/ãs, desenvolvendo assim, práticas coletivas e solidárias.

**Agradecimentos:** GRUPEHME - Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação da UNESCO, Coordenado pela Profa. Dra. Giani Rabelo, CAPES-Brasil - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que apoiou a realização deste trabalho sob Código de Financiamento 001, cuja bolsista é Maria Aparecida Casagrande e ao FUMDES/UNIEDU - Programa de bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – cuja bolsista é Odécia Almeida de Souza da Silva.

## Referências

- Anastasiou, L. G., e Alves, L. P. (2004). *Processos de ensinagem na universidade*. Ed. Univille.
- Balzan, N. C. (2000). Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. Em I. P. A. Veiga e M. E. Castanho, *Pedagogia Universitária: a aula em foco* (pp. 115-136). Papirus.
- Camargo, F., e Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso.
- Masetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus.

- Masetto, M. (2011). Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Revista Perspectiva*, 29(2), 597-620.
- Universidade Do Extremo Sul Catarinense. (2024). *Apresentação/Objetivos do doutorado*. <https://www.unesc.net/programa-de-pos-graduacao-em-educacao>.
- Volpato, G. (2010). *Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior*. Editora CRV.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.

# **EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UFSM**

Silvane Brand Fabrizio

Carla da Luz Zinn

Marilene Gabriel Dalla Corte

Elisiane Machado Lunardi

*Universidade Federal de Santa Maria*

## **Visão geral da questão de pesquisa**

Este trabalho articula-se aos estudos em curso dos Grupos de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Gestar/CNPq/UFSM e REDES/CNPq/UFSM, trata-se da interlocução da educação superior do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto a educação básica local e regional. Objetivamos compreender como as políticas do programa de doutoramento em educação influenciam e são influenciadas pela interlocução com a rede básica local e regional, considerando as estratégias que promovam a qualidade da educação básica e superior.

O PPGE foi criado em 1970 por meio de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Ao longo de seus cinquenta anos, passou por diversas reestruturações. Em 1991 o Programa de doutoramento foi realizado por meio de um convênio com a UNICAMP, em que qualificou 19 doutores da UFSM, dessa forma, possibilitou o crescimento e a qualificação do corpo docente permanente do Mestrado, consolidando o núcleo do PPGE. EM 2008 o PPGE iniciou o doutorado próprio e dez anos depois realizou sua última reestruturação com ênfase na missão de «formar pesquisadores em Educação». Atualmente, o programa integra mestrado e doutorado acadêmico, com currículo mínimo único, permitindo flexibilidade na quantidade de créditos cursados, com requisitos específicos que incluem: créditos em outras instituições nacionais ou internacionais reconhecidas, além de créditos obtidos em Seminários Especiais com professores visitantes e convidados oferecidos pelo PPGE, bem como publicação científica para o doutorado.

O PPGE é composto por quatro linhas de pesquisa que abrangem áreas como docência, políticas públicas educacionais, educação especial e educação e artes. Conta com quarenta Grupos Acadêmicos de Pesquisa, Extensão e Estudos que se constituem na integração de estudantes e professores de mestrado e de doutorado contribuindo significativamente para o fortalecimento do campo educacional, a partir das reflexões sobre os temas clássicos, bem como nos contextos emergentes da educação para compartilhar conhecimentos técnicos e teóricos na busca pela excelência.

Com o intuito de produzir conhecimentos científicos que possam responder às demandas educacionais da educação básica, o PPGE desenvolve projetos em contextos diversificados da Educação Básica por meio de oferta de seminários e oficinas. No relatório da Sucupira/Capes<sup>13</sup> (Ministério da Educação, s.f.) percebemos que a inserção do doutorado na sociedade e nos eventos ofertados em articulação com a rede básica é significativa, visto que a avaliação final considerou o conceito «muito bom», nos quesitos programa, formação e impactos na sociedade, o que demonstra a articulação com a proposta pedagógica e planejamento estratégico do programa.

O Relatório da Ficha A de avaliação da CAPES<sup>14</sup> traz um rol de dimensões para realizar a avaliação quadrienal, e na dimensão «Impacto na Sociedade» tem foco nos itens: i) impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa; ii) impacto econômico, social e cultural do programa; iii) internacionalização, inserção (local, regional, nacional e visibilidade do programa).

Nesta perspectiva, partimos do pressuposto de que as políticas do programa doutoral se constituem num importante indicador de fortalecimento de espaços relevantes para a qualificação de ambas as modalidades, os quais proporcionam uma conexão que estimula a democracia e o conhecimento mútuo, diante da sociedade marcada por incertezas. Neste sentido a problemática deste estudo tem centralidade na articulação do programa de doutorado em educação articulado à educação básica local e regional em contextos emergentes.

Assim, o estudo torna-se relevante ao campo das políticas de educação dos programas de doutorado em educação, pois os indicadores necessitam estar alinhados aos marcos regulatórios nacionais e internacionais.

## **Metodologia**

Este estudo é de cunho exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, que «trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes» (Minayo et al., 2007, p. 21).

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica e documental, que permitiu identificar e analisar as políticas e práticas do programa de doutorado em Educação da UFSM, bem como suas interações com a educação básica local e regional, a fim de compreender como as políticas e estratégias do PPGE influenciam e são influenciadas pela interlocução com a rede básica local e regional.

---

<sup>13</sup> Sucupira é uma plataforma/ ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma fornecerá para toda a comunidade acadêmica, em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG. Igualmente, a ferramenta propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>).

<sup>14</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, coordena o sistema de avaliação e serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais (<https://www.gov.br/capes/pt-br>).

Os documentos que embasaram a análise são leis, portarias e relatórios que tratam da esfera educacional, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Regulamento do PPG e a Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES (Ministério da Educação, s.f.).

O referencial teórico ancorou-se em Morosini & Dalla Corte (2021) em que relata que a Educação Superior no Brasil é centralizada no governo federal, e a produção é gerida e avaliada por meio da coordenação da CAPES em um sistema integrado com a comunidade científica da área criando e acompanhando todo o processo e Dalla Corte e Sarturi (s.f.) apontam que a «política de avaliação tem importância e atualmente é utilizada como forma de regular a oferta da educação superior [...] compreendem que a avaliação tem um potencial fundamental de desenvolver a qualidade no sentido de equidade e desenvolvimento social» (p. 214).

### **Resultados e conclusões**

Os resultados deste estudo destacam a importância da interlocução entre o programa de doutorado em Educação da UFSM e a educação básica local e regional para fortalecer as ações e promover a qualidade da educação básica e superior.

A análise do Relatório da Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos da Plataforma Sucupira da Avaliação Quadrienal (Ministério da Educação, s.f.) destaca o impacto do PPG na sociedade, abordando desde a produção intelectual até a internacionalização e visibilidade do programa.

Destaca-se que a produção intelectual exerce influência positiva no ambiente acadêmico e social, que estimula a inovação, apesar de não demonstrar impactos sociais expressivos. Os docentes demonstram envolvimento em várias atividades acadêmicas, que reflete compromisso com o programa.

O relatório aponta que embora o desempenho do PPG seja positivo na promoção da inovação e transformações no ambiente acadêmico e social, há áreas que podem ser aprimoradas, como o impacto econômico, social e cultural do programa.

Revela-se a interlocução em projetos colaborativos e a postura proativa na cooperação com outros programas e instituições. A política de internacionalização e inserção social é visivelmente delineada, especialmente na formação de pesquisadores em educação, principalmente na América Latina. Além disso, ressalta-se a presença e influência do programa em níveis local, regional e nacional, enfatizando a eficácia das ações de inserção social na sociedade.

Em suma, o estudo enfatiza a importância de uma interlocução mais estreita entre o programa de doutorado em Educação e a educação básica, visando ampliar os impactos positivos na melhoria da qualidade educacional e no fortalecimento da democracia.

## Referências bibliográficas

- Dalla Corte, M.G. & Sarturi, R.C. (s.f.). Anais IV Seminário de Políticas Públicas Gestão. <http://coral.ufsm.br/>.
- Minayo, M.C.S., Deslandes, S.F. & Gomes, R. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26ª ed.). Vozes.
- Ministério da Educação. (s.f.). Fichas de avaliação. Ficha de Avaliação Quadrienal – 2020. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-pdf>
- Ministério da Educação. (s.f.). Sobre a quadrienal. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>
- Ministério da Educação. (s.f.). Relatório da Ficha de Avaliação Quadrienal 2021. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=11691&popup=true>
- Morosini, M. & Dalla Corte, M. G. (2021). Internacionalização da educação superior. En M. Morosini (Org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES* (Vol. 1, pp. 155-168). EDIPUC.
- Universidade Federal de Santa Maria. (2018). Projeto Pedagógico de Curso Doutorado em Educação.

# TENDENCIAS EN EL DISEÑO METODOLÓGICO DE TESIS DOCTORALES EN EDUCACIÓN

Mario Cerezo-Pizarro  
Alain Presentación-Muñoz  
José Ignacio Calzada-Rodríguez  
*Universidad de Extremadura*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

La Tesis Doctoral representa un proceso de investigación académica riguroso y estructurado que permite a investigadores e investigadoras profundizar en un área específica de conocimiento o campo de estudio, tradicionalmente se realiza recopilando y analizando datos, que posteriormente sirven para formular pruebas o teorías o través de la revisión crítica de la literatura existente (Rivera-Camino, 2014).

En los últimos años, los procesos de Revisión de la Literatura se han actualizado y, con la aparición de metodologías específicas como PRISMA 2020, se han estructurado, facilitando la realización de este tipo de investigaciones (Page et al., 2021). En este sentido, cada vez son más los investigadores que optan por introducir revisiones estructuradas en los diseños de tesis doctorales, incluyendo en los programas de doctorado formaciones específicas para la realización de Revisiones Sistemáticas en la formación de sus estudiantes (García-Peñalvo, 2017; García-Peñalvo & García-Holgado, 2022).

Desde 1976, la base de datos TESEO ofrece a la comunidad científica la oportunidad de difundir y acceder en abierto a las tesis doctorales publicadas para difundirlas y acceder libremente a ellas. Hasta el año 2019, se publicaron en la base de datos un total de 252.955 tesis doctorales (Ferreira, 2020) y esta producción, lejos de disminuir, parece aumentar exponencialmente. Según un estudio publicado en el año 2016 por investigadores de la Universidad de Sevilla, la producción y realización de tesis doctorales en el área de la educación reflejaba un crecimiento exponencial, destacando una alta presencia de trabajos relacionados con las Ciencias de la Educación (Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016).

Una búsqueda rápida en la base de datos, utilizando el descriptor «Educación» sobre los apartados introductorios de título o resumen, arrojaba a fecha de marzo de 2024 un total de 16.683 registros en esta, lo que representa un 5,61% sobre la producción total de 297.099 documentos alojados en dicha base de datos.

En este sentido, resulta interesante preguntarse qué factores tienen incidencia en este aumento de la producción y cuáles son los elementos determinantes a la hora de realizar y publicar una tesis doctoral en la actualidad. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, ayudar a demostrar que este modelo facilita a investigadores e investigadoras noveles estructurar el proceso de desarrollo de su tesis doctoral, tanto en el área de educación como en otros campos de estudio.

## Metodología

Para llevarlo a cabo, se plantea la realización de una “rapid review”, un proceso simplificado de revisión de la literatura que se ha expuesto a debate y consideración durante los últimos años (Tricco et al., 2015). Consiste en proporcionar una síntesis rápida y accesible de una evidencia existente para dotar de fundamentación a la misma dentro de un contexto determinado y que necesita datos en un periodo corto de tiempo. Para alcanzar este objetivo, las “rapid reviews” simplifican algunos aspectos del proceso de revisión sistemático tradicional, como la búsqueda exhaustiva de literatura, la inclusión de estudios específicos o la evaluación detallada de la calidad metodológica de estos. Destacan así por ser un proceso acelerado, con variación en los métodos abreviados, enfoque, profundidad y amplitud de alcance y comparación frente a una revisión tradicional completa, justificándose en la eficiencia de recursos, planteamiento y limitaciones de las investigaciones que hacen uso de esta metodología (Hamel et al., 2021).

Para llevar a cabo la “rapid review” se utilizó la base de datos Dialnet, perteneciente a la Universidad de La Rioja. Esta elección se justifica en el interés del estudio en la producción de Tesis Doctorales nacionales, contexto en el que la base de datos tiene mayor relevancia, así como en la existencia de estudios previos a través de Teseo y la imposibilidad de extraer los datos directamente de ella, planteándose la necesidad de utilizar otra base de datos para obtener nuevos resultados y conclusiones. Para ello, se siguió la siguiente estrategia de búsqueda, aplicada sobre el apartado «resúmenes»: «educación» AND («revisión sistemática» OR «revisión de literatura»). Como criterios de inclusión-exclusión, se determinó que el tipo de documentos fuera: Tesis doctorales. También, se filtró dentro de la propia base de datos para solamente extraer aquellas que estaban enmarcadas dentro de la categoría: psicología y educación.

Posteriormente, se comprobó que dichas tesis doctorales estaban enmarcadas en el ámbito de la educación, abordando: niveles educativos, mejora de la calidad educativa, recursos educativos, proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

## Resultados y conclusiones

La búsqueda permite identificar un incremento exponencial ( $R^2=0,7875$ ) de la producción de tesis doctorales con estas características con una continuidad desde el año 2010 hasta el 2023, contando con una muestra de  $n=127$ . Esto nos hace cerciorar que existe un papel significativo en el uso de revisiones sistemáticas de la literatura para el desarrollo de las tesis doctorales en el ámbito de la educación.

Además, se han calculado distintas variables dentro de las tesis encontradas, como pueden ser el género de sus autorías, la etapa educativa en la que están enfocadas, el tipo de segundo estudio que se realiza en la tesis o el objetivo de las propias tesis.

Tomando como referencia múltiples estudios que han analizado la producción científica y la evolución de las tesis doctorales en educación (García-García, 2022; García-Peñalvo, 2017; García-Peñalvo & García-Holgado, 2022), la situación actual nos invita a reflexionar sobre cómo se estudia o investiga y no tanto el qué se estudia. Más concretamente, en educación, se propone el siguiente modelo de desarrollo de tesis: la revisión sistemática de

la literatura como fundamentación e inicio de la tesis doctoral. Dicha revisión tiene varias funciones: la publicación de un primer estudio, sentar las bases sobre las que construir la tesis e identificar posibles tipos de intervención o investigación para la elaboración del segundo estudio.

Los hallazgos de este estudio permitirán identificar cuáles son los mejores diseños de investigación a realizar en sus tesis doctorales según la etapa educativa u objetivo de investigación en la que se enmarquen.

## Referencias bibliográficas

- Ferreira, C. (2020). Productividad científica y evolución de las tesis doctorales en Educación Superior: Análisis por género y temáticas. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(4), 1-18. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.4.1711>
- García-García, M. (2022). Systematic Literature Review Applied to a Research Project. En M. Carrillo-Durán, & M. Pérez Pulido (Eds.), *Cases on Developing Effective Research Plans for Communications and Information Science* (pp. 45-60). IGI Global.
- García-Peñalvo, F. J. (2017, marzo 15). *Revisión sistemática de literatura en los Trabajos de Final de Máster y en las Tesis Doctorales*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.399302>
- García-Peñalvo, F. J., y García-Holgado, A. (2022, mayo 5). *La revisión sistemática de literatura en las tesis doctorales*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6522136>
- Hamel, C., Michaud, A., Thuku, M., Skidmore, B., Stevens, A., Nussbaumer-Streit, B., & Garritty, C. (2021). Defining Rapid Reviews: A systematic scoping review and thematic analysis of definitions and defining characteristics of rapid reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 129, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.09.041>
- Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor “Sector de la educación” (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, 39(3), 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.3.1331>
- 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, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine*, 18(3), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Rivera-Camino, J. (2014). *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. ESIC.
- Tricco, A. C., Antony, J., Zarin, W., Striffler, L., Ghassemi, M., Ivory, J., Perrier, L., Hutton, B., Moher, D., & Straus, S. E. (2015). A scoping review of rapid review methods. *BMC Medicine*, 13(224), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12916-015-0465-6>

# **A FORMAÇÃO DE ANALISTA DE DADOS EM BUSINESS INTELLIGENCE: CONTRIBUTOS PARA UM MODELO DE FORMAÇÃO**

Renielton Santos Souza  
*Universidade Nova de Lisboa*

## **Descrição geral da/s pergunta/s de investigação**

O trabalho em questão dedica-se a abordar a formação de Analistas de Dados em Business Intelligence (BI) e a contribuir para um Modelo de Formação, detalhando a metodologia utilizada para responder às questões de investigação.

Como motivador deste estudo, a experiência como professor e analista de dados revelou a importância crucial do desenvolvimento de competências para um desempenho eficaz nessa área em crescimento constante. A formação em BI foi identificada como uma oportunidade para melhorar a qualidade do ensino e atender às necessidades do mercado, corroborada pela importância do BI na geração de insights e decisões estratégicas.

No contexto da necessidade de formação contínua, o projeto destaca a relevância do tema para as Ciências da Educação, a originalidade na abordagem da lacuna de investigações científicas centradas em benefícios, desafios, metodologias e modalidades de formação em BI para analistas de dados, e a contribuição esperada para o desenvolvimento de melhores práticas nessa área.

O estudo visa fornecer uma visão abrangente dos benefícios, desafios, metodologias, métodos de ensino e modalidades de formação em BI para analistas de dados, promovendo a eficiência e a eficácia deste processo. Respeitando a confidencialidade dos participantes, pretende-se transferir conhecimento académico para o meio corporativo, facilitando a disseminação das descobertas e recomendações obtidas.

As questões de investigação focam nos benefícios da formação em BI, nos desafios enfrentados, e nas metodologias, métodos de ensino e modalidades que promovem a eficácia da formação. A análise busca preencher lacunas académicas e científicas, contribuindo para a estruturação de um modelo sólido de formação em BI.

Os objetivos do estudo são apresentar e discutir de forma abrangente os benefícios, desafios, metodologias, métodos de ensino e modalidades de formação em BI para analistas de dados, contribuindo para o desenvolvimento de melhores práticas nesse contexto específico. Dessa forma, são apresentadas três questões de pesquisa que serão exploradas nas diferentes dimensões do estudo: benefícios, desafios e metodologias de formação em BI para analistas de dados.

A primeira questão busca identificar os benefícios da formação em BI para os analistas de dados, através de revisão da literatura, inquéritos e entrevistas com analistas de dados e seus gestores. A segunda questão aborda os desafios da formação em BI e busca maneiras de superá-los, utilizando inquéritos, revisão de literatura e levando em

consideração aspetos como falta de tempo, recursos e desconhecimento das oportunidades disponíveis. A terceira questão aborda as vantagens e desvantagens das diferentes metodologias, métodos de ensino e modalidades de formação em BI, além de como tornar a formação em BI mais eficiente e eficaz. Serão consideradas informações disponíveis na literatura, análise documental de cursos online e estudos de caso de empresas.

O enquadramento teórico do estudo baseia-se em revisões sistemáticas da literatura, abrangendo conceitos fundamentais de BI, formação em BI, e a carreira de Analista de Dados. Essa revisão considera mais de 20 estudos publicados entre 2015 e 2023 (os estudos selecionados estão presentes nas referências bibliográficas), buscando refletir as últimas tendências do mercado e proporcionar um embasamento sólido para o desenvolvimento da pesquisa.

O estudo busca não apenas preencher lacunas na pesquisa acadêmica sobre formação em BI para analistas de dados, mas também contribuir para o desenvolvimento de melhores práticas nesse campo, priorizando a relevância, originalidade e contribuição para profissionais, empresas e instituições de ensino.

## **Metodologia**

O estudo adota uma abordagem metodológica empírica e descritiva, com métodos mistos que combinam dados quantitativos e qualitativos para uma compreensão abrangente. A pesquisa se baseia em autores como Guba e Guba (1985), Dellinger (2015), e Creswell (2013) para justificar a necessidade e eficácia de metodologias mistas.

A investigação será realizada em quatro fases. A primeira fase consiste na realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com base em pesquisas bibliográficas. A RSL se baseia em critérios rigorosos e na metodologia PRISMA para identificar, analisar e sintetizar estudos relevantes disponíveis na literatura científica.

A segunda fase envolve a análise documental de cursos online provenientes de diversas plataformas de ensino e estudos de caso de empresas que conduziram formações em BI. Essa análise comparativa permitirá destacar metodologias, métodos de ensino e modalidades de formação que oferecem um percurso educativo mais eficiente e eficaz.

A terceira fase envolve a coleta de dados por meio de inquéritos (questionários e entrevistas) com analistas de dados e seus empregadores. Esses inquéritos fornecerão informações sobre os benefícios específicos da formação em BI e os desafios enfrentados pelos analistas na busca pela formação.

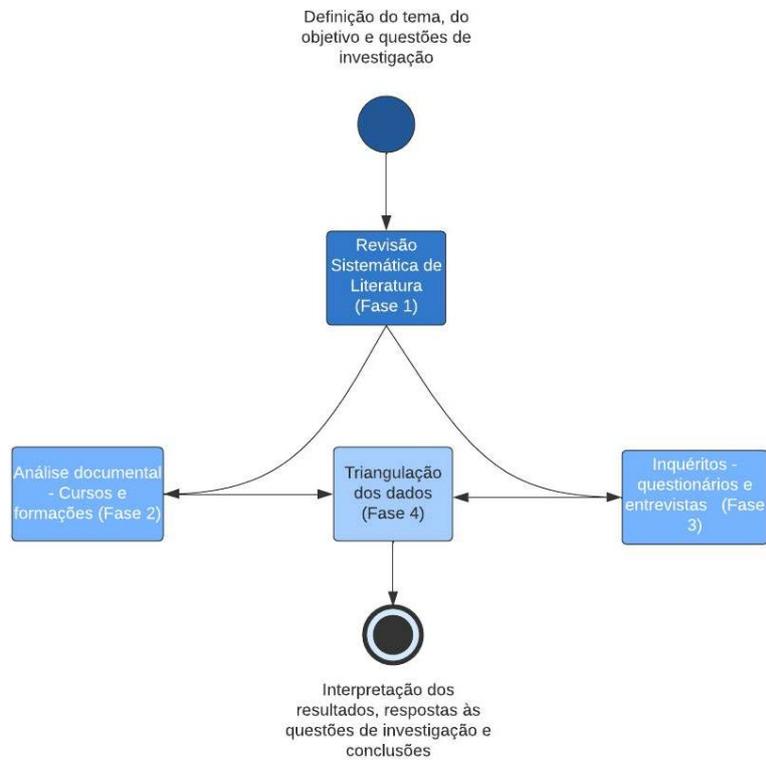
Na fase final, os dados coletados nas fases anteriores serão analisados e interpretados por meio da técnica de Triangulação. Essa técnica combina diferentes fontes de dados para obter uma compreensão ampla e profunda do fenômeno em estudo, identificando padrões e tendências.

Um esquema visual do fluxo de trabalho foi elaborado para facilitar a compreensão do processo metodológico, desde a definição do tema até a interpretação

dos resultados e conclusões, destacando a importância de cada fase para responder às questões de investigação propostas.

**Figura 1.**

*Esquema visual do fluxo do trabalho*



**Resultados e conclusões**

Os resultados da análise de dados coletados nas diferentes fases do estudo permitiram e também possibilitarão identificar e discutir os benefícios, desafios, metodologias, métodos de ensino e modalidades de formação em BI para analistas de dados.

Em uma análise inicial, a formação em BI demonstrou trazer diversos benefícios, como o desenvolvimento de competências técnicas e de negócios, adaptabilidade, melhoria da tomada de decisão, aumento da produtividade e eficiência operacional. No entanto, também foram identificados desafios, como questões éticas, qualidade e complexidade dos dados, comunicação e interpretação dos resultados, concorrência e necessidade de aprendizado contínuo.

A análise das metodologias, métodos de ensino e modalidades de formação em BI dos estudos que foram considerados na revisão inicial de bibliografia revelaram a importância de uma abordagem combinada, que incluía estratégias de aprendizagem ativa, aplicações práticas, abordagens personalizadas e aproveitamento das vantagens da aprendizagem combinada e das novas tecnologias.

Com base nos resultados preliminares, conclui-se que a formação em BI é essencial para o desenvolvimento de analistas de dados qualificados. O estudo contribui

para o conhecimento científico e acadêmico na área, preenchendo uma lacuna de pesquisa e fornecendo diretrizes para o desenvolvimento de melhores práticas na formação em BI para analistas de dados.

As conclusões iniciais do estudo têm relevância tanto para profissionais quanto para instituições de ensino e empresas que buscam desenvolver competências em BI. A disseminação do conhecimento obtido beneficiará profissionais, docentes, empresas e instituições de ensino, oferecendo insights sobre os benefícios, desafios e melhores estratégias de formação em BI.

### Referencias bibliográficas

- Borrego, M., Foster, M. J., & Froyd, J. E. (2014). Systematic literature reviews in engineering education and other developing interdisciplinary fields. *Journal of Engineering Education*, 103(1), 45-76.
- Brynjolfsson, E., Rock, D., & Syversø, C. (2019). Artificial Intelligence and the Modern Productivity Paradox: A Clash of Expectations and Statistics. Em *The Economics of Artificial Intelligence: An Agenda* (pp. 23–57). National Bureau of Economic Research Conference Report series. University of Chicago Press.
- Caseiro, N. & Coelho, A. (2019). The influence of Business Intelligence capacity, network learning and innovativeness on startups performance. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(3), 139–145. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2018.03.009>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dellinger, A. L. (2015). Metodologias mistas na pesquisa em educação. Editora Cortez.
- Gamboa-Cruzado, J., Morante-Palomino, E., Rivero, C. A., Bendejú, M. L., & Fernández, D. M. M. (2023). Business Intelligence as Decision Support in Organizations: A Systematic Review of the Itinerary. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 7(2), Artigo 2.
- Guba, E. G., & Guba, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Paradza, D. & Daramola, O. (2021). Business Intelligence and Business Value in Organisations: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(20), 11382. <https://doi.org/10.3390/su132011382>
- Silveira, M., Marcolin, C. B., & Freitas, H. M. (2015). Uso Corporativo do Big Data: Uma Revisão de Literatura. *Revista de Gestão e Projetos*, 6(3), 44–59. <https://doi.org/10.5585/gep.v6i3.369>
- Tsunoda, D. F., Moreira, P. S. D. C., & Guimarães, A. J. R. (2020). Machine learning e revisão sistemática de literatura automatizada: Uma revisão sistemática. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 16(45), 337. <https://doi.org/10.3895/rts.v16n45.12119>
- Webster, J. & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), 13-23

# PERCEPCIONES DE DOCTORANDOS, DIRECTORES Y RESPONSABLES DE CENTROS EDUCATIVOS SOBRE EL DOCTORADO CON MENCIÓN INDUSTRIAL: EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE MONDRAGON UNIBERTSITATEA

Iñaki Larrea  
*Mondragon Unibertsitatea*

## Descripción general

Los doctorados con mención industrial contribuyen a situar la investigación en contextos reales y a orientarla a la práctica. Asimismo, permiten que profesionales desarrollen su tesis doctoral en el ámbito laboral y, en consecuencia, promueven la formación de profesionales investigadores polivalentes (Lunt, 2018). Este tipo de doctorado ha sido asociado con un mayor impacto personal, social y académico (Boud et al., 2021) y con un mayor grado de empleabilidad (Jones, 2018) porque aúna la investigación con los requerimientos de las organizaciones y empresas. También se considera un contexto propicio para fomentar la colaboración entre la universidad y el ámbito laboral (Boud et al., 2021).

No es de extrañar, por tanto, el aumento de los programas de doctorado que ofrecen un itinerario de carácter profesional también en el ámbito de las Ciencias de la Educación (Hawkes & Yerrabati, 2018). De hecho, desde el propio Ministerio de Educación se ha mostrado interés en fomentar este tipo de doctorados en todas las áreas de conocimiento, incluidas las Ciencias Sociales y, específicamente, las Ciencias de la Educación. En el ámbito educativo, la mención industrial y el doctorado industrial pueden ser, por tanto, un contexto idóneo para profundizar en la relación entre universidad y escuela, promover la incorporación de las y los profesionales educativos a la investigación y de incidir en la calidad educativa. De hecho, los doctorados en general y los profesionales en particular pueden contribuir a enriquecer la concepción de la profesión docente al incluir la investigación en ella (Czerniawski, 2023).

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea no es ajena a la tendencia de fomentar los doctorados con mención industrial. En su Programa de Doctorado en Innovación e Intervención Educativas se ha realizado una apuesta decidida por fomentar este tipo de doctorados.

A pesar de ser un tipo de doctorado en auge y con una amplia trayectoria, no son muchos los estudios que han analizado las vivencias de sus participantes. Son menos aún las investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo y en nuestro contexto. Precisamente, el objetivo del presente estudio consistió en examinar las percepciones de los doctorandos y doctorandas del Programa de Doctorado en Innovación e Intervención Educativas de Mondragon Unibertsitatea que estaban realizando el doctorado profesional, de sus directores de tesis y de las personas responsables de sus organizaciones o centros educativos. Se pretendió comprender sus vivencias en el desarrollo de un doctorado de este

tipo e identificar así los que para ellos son los puntos fuertes y los retos de los doctorados profesionales. Para ello, se identificaron 3 preguntas:

- ¿Cómo son las vivencias de doctorandos y doctorandas, directores y directoras y responsables de organizaciones o centros educativos respecto a los doctorados profesionales?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes del doctorado profesional para doctorandos y doctorandas, directores y directoras y responsables de organizaciones o centros educativos?
- ¿Cuáles son los retos del doctorado profesional para doctorandos y doctorandas, directores y directoras y responsables de organizaciones o centros educativos?

## **Metodología**

Tras obtener el visto bueno de la Comisión Ética de la Universidad, el estudio contó con la participación de 5 personas (4 de ellas mujeres) que estaban haciendo su doctorado profesional, sus 5 directores de tesis (3 mujeres y 2 hombres) y 5 (2 mujeres y 3 hombres) responsables de su organización o centro educativo. Sus proyectos de investigación abordaban temas dispares como la evaluación de competencias básicas del alumnado, el diseño y la validación de un programa para fomentar la inteligencia emocional o la promoción de la lengua oral en la escuela.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con todas las personas participantes que tuvieron una duración media de 45 minutos. Se grabaron y transcribieron todas las entrevistas y, posteriormente, se procedió al proceso de codificación y categorización utilizando el software MAXQDA 2024 de manera deductiva-inductiva.

## **Resultados y conclusiones**

Los resultados pusieron de manifiesto un alto grado de satisfacción respecto al doctorado industrial por parte de los 3 colectivos entrevistados. Los doctorandos y doctorandas entrevistadas destacaron el carácter aplicado de sus tesis doctorales, la facilidad para obtener datos y el doble acompañamiento que reciben por parte de la Universidad y del propio centro educativo. En esa línea, los directores y las directoras subrayaron la transferibilidad de estas tesis doctorales y la oportunidad que les brindaban para aprender al estar en estrecho contacto con la práctica educativa en la propia realidad. Desde el punto de vista de los responsables de las organizaciones y centros educativos, se enfatizó la contribución de estas tesis doctorales al Proyecto Educativo de su centro. Las 5 tesis doctorales estaban relacionadas con procesos de innovación educativa enraizados en sus lugares de trabajo, por lo que consideraron que las investigaciones eran una aportación significativa para mejorar esos procesos de innovación.

Sin embargo, las partes entrevistadas también identificaron varios retos relacionados con varias problemáticas. Por ejemplo, por parte de los doctorandos y doctorandas, se destacó la dificultad para adquirir un rol de investigador más objetivo y distante que permitiera tener otras relaciones con sus compañeros y compañeras de trabajo al recoger datos de investigación. Según algunas de las personas entrevistadas, la tesis con mención industrial les orientó a una metodología de investigación-acción participativa por este motivo. Asimismo, también citaron la dificultad para discernir su rol docente e investigador. Por parte de los directores y las directoras de tesis, se puso de manifiesto un mayor grado de incertidumbre y de dinamismo en comparación con tesis tradicionales. Según ellos, las tesis doctorales, al estar muy orientadas a la práctica y a la acción educativa, pueden ser condicionadas por un mayor número de factores imprevistos. Finalmente, los responsables de los centros educativos destacaron la dificultad para atraer profesionales a este tipo de tesis y la falta de financiación para impulsar este tipo de doctorados.

El presente estudio cuenta con un número limitado de participantes que se circunscriben a una única universidad. A pesar de que sería interesante replicar este estudio en otras universidades, los hallazgos ponen de manifiesto las vivencias de un grupo de doctorandos y doctorandas, sus directores y directoras y sus responsables en sus centros educativos y pueden servir para orientar nuestra estrategia respecto a este tipo de doctorado.

### Referencias bibliográficas

- Boud, D., Costley, C., Marshall, S., & Sutton, B. (2021). Impacts of a professional practice doctorate: a collaborative enquiry. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 431-445. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765744>
- Czerniawski, G. (2023). Power, positionality and practitioner research: Schoolteachers' experiences of professional doctorates in education. *British Educational Research Journal*, 49(6), 1372-1386. <https://doi.org/10.1002/berj.3902>
- Hawkes, D., & Yerrabati, S. (2018). A systematic review of research on professional doctorates. *London Review of Education*, 16, 10-27. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.1.03>
- Jones, M. (2018). Contemporary trends in professional doctorates. *Studies in Higher Education*, 43(5), 814-825. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438095>
- Lunt, I. (2018). Introduction to “The EdD at 20: Lessons learned from professional doctorates” – a special feature for the London Review of Education. *London Review of Education*, 16, 4-9. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.1.02>

# **BIENESTAR DEL ESTUDIANTADO DE DOCTORADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: UN ANÁLISIS CUALITATIVO A TRAVÉS DE LA TÉCNICA «GUIO GRÁFICO»**

Nilda Gálvez Varas  
Cristina Orío-Aparicio  
*Universidad Complutense de Madrid*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

El bienestar del estudiantado universitario es un punto de interés en la actualidad, más aún desde la situación a la que se vieron enfrentados durante la pandemia del Covid-19. Las investigaciones y propuestas de mejora se suelen plantear para estudiantes de grado o máster, quizás por la presencialidad que requieren sus estudios o por la estructura que los define. Sin embargo, el estudiantado de doctorado parece tener otras dificultades y, por lo tanto, un concepto de bienestar diferente al resto de sus compañeros estudiantes de la universidad.

Investigaciones recientes muestran las problemáticas asociadas a esta etapa de estudios, que abarcan tanto el ámbito académico como el social. Son dos áreas del bienestar las que parecen destacar sobre el resto por su importancia y necesidades en este grupo: el bienestar socioafectivo y la salud mental (Gómez del Pulgar Cinque et al., 2023; Bilecen, 2012; Stubb et al., 2011).

De acuerdo con un estudio realizado en la Universidad de Gante (Bélgica) uno de cada dos estudiantes de doctorado experimenta angustia psicológica y uno de cada tres corre riesgo de padecer un trastorno psiquiátrico común (Levecque et al., 2017). Entre lo más destacado se encuentra la ansiedad y el estrés. Asimismo, gran parte del estudiantado de doctorado no se siente parte de la comunidad universitaria.

Los bajos niveles de bienestar en el estudiantado de doctorado, se evidencian en la interrupción de esos estudios, y guardan relación con altos niveles de *burnout* y bajo rendimiento académico (Caballero-Domínguez et al., 2015)

A la hora de proponer soluciones, se mencionan diferentes agentes que pueden contribuir en el bienestar del estudiantado de doctorado. Las universidades, en sí, las facultades cumplen un rol fundamental, teniendo en sus manos promover actividades sociales que les permitan experiencias socioafectivas para así establecer redes de aprendizaje y espacios de sinergia con sus iguales (Lozano-Blasco et al., 2024). Así, se reconoce a las universidades como responsables de dichos entornos, donde se promuevan las relaciones positivas, tanto entre doctorandos como entre los mismos y sus supervisores (González-Betancor y Dorta-González, 2020).

Lo anteriormente expuesto se convierte en el interés de la actividad que se presenta en esta comunicación, enfocada directamente en la creación de espacios de socialización para el estudiantado de doctorado. Asimismo, creemos conveniente establecer un enfoque más centrado en el estudiantado para determinar cuáles son sus necesidades con respecto al bienestar y, por lo tanto, cómo proponer mejoras en la vida universitaria (Schmidt y

Hansson, 2018). Por lo tanto, dicha actividad cumple también con la función de identificar las perspectivas e ideas del estudiantado de doctorado en lo relativo a su bienestar.

De esta forma, un grupo de estudiantes de doctorado de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, con la colaboración de la Delegación de Estudiantes de dicha Facultad (DEFE) y el Grupo de Apoyo para el Bienestar Emocional (GABE), realiza una actividad llamada «guiso gráfico», con la finalidad de visibilizar, desde esta experiencia, qué entienden por bienestar en su vida universitaria y de esta manera realizar propuestas de mejora.

Así, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué perspectiva tiene el estudiantado de doctorado con respecto al bienestar en su vida universitaria?

Los principales objetivos de la actividad son:

- Identificar la situación, perspectivas y expectativas del estudiantado de doctorado de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid con respecto al bienestar en la vida universitaria.
- Establecer un lugar de socialización para este grupo en su entorno universitario.

## **Metodología**

La metodología de este proyecto se inspira en la técnica de «guiso gráfico», propuesta por el Colectivo Onaire, un grupo de artistas gráficos argentinos que surgió en el año 2007 (Betancourt Ruiz, 2020; Vieytes y Gallo, 2018). Este método de trabajo tiene como objetivo retratar una realidad social concreta a través de un lenguaje múltiple y heterogéneo que sea representativo tanto del grupo protagonista como de las personas individuales que lo forman.

A continuación, se especifican las fases a seguir para el «guiso gráfico»:

1. Elección del tema: En este caso, este será propuesto por el grupo impulsor del proyecto, llamado «EduDocts». La actividad se centra en el bienestar del estudiantado de doctorado en la Facultad de Educación UCM. Inicia con una pregunta generadora: «En la vida universitaria, ¿qué podemos hacer para sentirnos bien?»
2. Reflexión y expresión individual: Con el material disponible (tinta china, pinceles, rotuladores, cartulinas, entre otros...), se responde a la pregunta anterior, de forma libre, a través de dibujos, escritos, etc.
3. «Guiso gráfico»: Todas las personas comparten sus creaciones y discuten sobre cómo organizar la pieza final. En una superficie grande de loneta colgada de una pared, se colocan uno a uno los mismos, con un sentido e intención grupal de compartir las reflexiones sobre el bienestar del estudiantado de doctorado y relatar esa realidad.

Para que esta actividad sea lo más inclusiva posible, quienes realizan su doctorado desde fuera de Madrid pueden hacer llegar, a través de correo electrónico, una pieza individual que se colocará junto al resto de creaciones.

De esta forma, el «guiso gráfico» permite realizar un diagnóstico de la realidad del estudiantado de doctorado en dicha facultad, analizando cualitativamente sus perspectivas, ideas y deseos sobre el bienestar en la vida universitaria; al mismo tiempo que genera un espacio de socialización.

## **Resultados y conclusiones**

En esta comunicación, se plantea la realización una actividad dirigida a estudiantes de doctorado llamada «guiso gráfico», que utiliza esta metodología para realizar un diagnóstico cualitativo de las vivencias universitarias que experimentan los y las estudiantes de doctorado de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

De esta forma, y comparando con los recursos que la propia facultad ofrece, se pueden resaltar las fortalezas y debilidades que recogen los doctorandos con respecto a su bienestar en la vida universitaria con un enfoque centrado en el estudiantado (Schmidt y Hansson, 2018). Esto posibilitará la posterior toma de decisiones para mejorar sus vivencias, que pueden ser llevadas a cabo por la propia institución para su bienestar (González-Betancor y Dorta-González, 2020) o autogestionadas y organizadas desde los mismos estudiantes de doctorado.

Asimismo, el hecho de realizar una actividad como el «guiso colectivo», donde se junta a una gran cantidad de personas matriculadas en el programa de doctorado, permite dar respuesta a algunas de las grandes problemáticas de estos estudios: la soledad y la falta de sentimiento de pertenencia y comunidad (Gómez del Pulgar Cinque et al., 2023), así como la ansiedad y estrés (Levecque et al., 2017). De esta forma, se genera un espacio de socialización y colaboración que puede permitir el establecimiento de redes entre estos estudiantes.

Finalmente, se plantea la realización de esta propuesta integradora entre doctorandos, promovida desde el interés propio de los mismos; que reconocen las necesidades y demandas que implican el inicio de estos estudios y la relevancia de generar espacios de socialización. De esta forma, se busca abrir más espacio al diálogo y debate sobre dicho tema. Asimismo, reconocer en ese camino, de la tesis doctoral, puede verse beneficiado a través de la generación de una red de apoyo, más allá de la familia para el término del mismo, en este caso, que lo puede ser una comunidad de doctorandos (Lozano-Blasco et al., 2024).

## Referencias bibliográficas

- Betancourt Ruiz, M. X. (2020). La imagen visual de la identidad, entre resistencias y representaciones hegemónicas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 79, 51-74.
- Bilecen, B. (2012). How social support works among the best and the brightest: Evidence from international PhD students in Germany. *Transnational Social Review*, 2(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/21931674.2012.10820731>
- Caballero-Domínguez, C. C., González Gutiérrez, O., y Palacio Sañudo, J. E. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31(1), 59-69. <https://doi.org/10.14482/sun.31.1.5085>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Res. Policy* 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lozano-Blasco, R., Romero-Gonzalez, B., y Soto-Sánchez, A. (2024). ¿Cómo sobrevivir al doctorado? Un meta-análisis del éxito en doctorandos. *Educación XXI*, 27(1), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36566>
- Gómez del Pulgar Cinque, S., Camas Garrido, L., Mendoza Carretero, M. R., y Pattier, D. (2023). El impacto del COVID-19 en estudiantes de doctorado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(e24), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e24.4516>
- González-Betancor, S. y Dorta-González, P. (2020). Risk of Interruption of Doctoral Studies and Mental Health in PhD Students. *Mathematics*, 8(10), 1695. <https://doi.org/10.3390/math8101695>
- Schmidt, M. y Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: a literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(1), 1508171. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171>
- Stubb, J., Pyhältö, K., y Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2010.515572>
- Vieytes, R. y Gallo, S. (2018). *UCES Visual 2018. Catálogo de exposiciones de la Facultad de Ciencias de la Comunicación*. Editorial Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - EditUCES.

## **LA FORMACIÓN DOCTORAL EN COLOMBIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS, MANIZALES, COLOMBIA**

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga  
*Universidad de Caldas*

### **Descripción general de la pregunta de investigación**

Los estudios doctorales en educación en Colombia; hacen parte de los programas del más alto nivel de formación académica, investigativa y científica; aspecto que tiene por supuesto efectos en el mejoramiento de la calidad educativa, en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación y en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas o áreas del saber de cada participante; en tal sentido el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas se compromete con objetivos que responden al propósito y proyección nacional al generar transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como la renovación y actualización metodológica y científica, que acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo con gran idoneidad en el sistema educativo. En el entendido que los programas de formación doctoral se centran en la investigación como eje fundante del proceso académico- científico; así como en el trabajo colaborativo y en redes que posibiliten un mejor acceso a la información y el conocimiento, desde una apuesta crítica. Es por ello, que se espera entonces que, como intencionalidad formativa y experiencial, sin importar la disciplina de base de los estudiantes, al culminar sus estudios doctorales, quienes egresan del mismo tengan competencias para enfrentar, apropiar y aportar a la consolidación de una educación ajustada a las necesidades del contexto, la cultura y la ciencia. Para el logro de dicho propósito, se propone un currículo cultural, interdisciplinario, abierto, orientado al desarrollo de competencias visibles en el impacto del progreso científico, con fundamento en la educación y los saberes propios del maestro, como campo de conocimiento y como respuesta a los desafíos que hoy se afrontan en términos de sostenibilidad económica, sostenibilidad social y sostenibilidad ambiental, en concordancia con las experiencias de aprendizaje que impactan el mundo de lo académico y avanzan con el desarrollo de la sociedad y la ciencia.

En cuanto al desarrollo de los seminarios éstos se desarrollan desde la lógica del seminario Alemán, en el que la preparación previa es fundamental para garantizar la participación en los seminarios centrales y el debate que en ellos se genera; así mismo se aspira que cada seminario tenga aportes significativos al desarrollo de las tesis doctorales, aunque también se desarrollan Seminarios de tesis que tienen la pretensión de demostrar por parte de los estudiantes permanentemente sus avances; para el desarrollo de éstos se solicita remisión previa, con aval del Director de la tesis, de un escrito no superior a 10 páginas, acompañado de un esquema, en el que se de cuenta de sus avances en cuanto a solidez del problema, revisión del estado del Arte, avances en la construcción del referente teórico y, según el semestre académico, la metodología y construcción de instrumentos. Este último aspecto ha sido vital, en tanto son 8 seminarios que permiten hacer seguimiento a cada uno de los estudiantes, no solo por parte del director, sino

también de dos o incluso tres evaluadores externos que, desde su formación, experticia y producción intelectual, revisarán con atención cada una de las propuestas y sus avances. Finalmente, para precisar la justificación de la propuesta académica, la denominación del programa y la apuesta del doctorado, se presenta el siguiente esquema en el que se da cuenta de los campos y objeto de estudio del Doctorado en Educación.

A continuación, se detallan las preguntas que orientan la presentación y la formación doctoral:

### **Pregunta central**

¿De qué manera el programa de formación doctoral de la Universidad de Caldas aporta el fortalecimiento, la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como la renovación y actualización metodológica y científica, que permita acreditar la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad en el campo educativo?

### **Preguntas generadoras**

¿Cuáles son polos de desarrollo académico, pedagógico, científico e investigativo que orientan las tesis doctorales en el programa? ¿Cómo se logra fomentar en los participantes una cultura de la investigación educativa, a partir de la reflexión, sistematización e indagación permanente de las prácticas docentes? ¿Cuáles son los temas educativos y desde los campos del saber de los docentes que enmarcan el desarrollo de las tesis doctorales en relación con el concepto de formación, apropiación y transmisión de cultura? ¿Cómo motivar y potenciar el desarrollo de tesis doctorales que aporten a la generación de propuestas relacionadas con lo educativo, surgidas a partir de la comprensión de las diversas realidades, tendientes a propiciar un mejor desarrollo humano y elevar los niveles de vida de las comunidades en las que están inmersos los doctorandos? ¿De qué manera el programa de formación doctoral en educación aporta a la formación de investigadores en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, a partir de la formación y evolución de conceptos científicos?

### **Metodología**

El Doctorado en educación de la Universidad de Caldas, es un programa presencial; sin embargo, dadas las posibilidades de quienes lo adelantan, los semanarios presenciales se desarrollan en encuentros mensuales de 4 días, y en ellos, se adelantan temáticas que aportan a los campos del saber educativo y propios de los maestros; así como al desarrollo de competencias científicas y la producción académico- científica a través de la publicación de escritos en revistas indexadas; así mismo, se trabaja en un acompañamiento permanente desde los grupos de investigación; los cuales se detallan a continuación y se designa un Director de tesis que cuente con formación, experiencia y producción en la temáticas que orienta la tesis del doctorante.

El Estudiante tiene una programación de 84 créditos, distribuidos entre seminarios temáticos, metodológicos, producción científica, participación en eventos y grupos de

investigación, asistencia docente y realización de pasantía internacional, defensa de candidatura y defensa final de tesis; con ello se garantiza una adecuada formación investigativa y el logro de productos científicos que aportan al campo educativo y los saberes y prácticas propios de los maestros.

De otra parte, reconociendo el pluralismo epistémico y metodológico, no hay una orientación que obligue un único esquema de presentar las tesis; si no que éstas están en consonancia con el interés investigativo y las dinámicas actuales de la producción de conocimiento en las diversas áreas de, para y desde la educación, con la intención que aporten de la mejor manera al logro de una educación de calidad en los diferentes niveles educativos.

En esta perspectiva se busca presentar un estado del Arte de la formación académica e investigativa del Doctorado en educación para así dar cuenta de los logros y limitaciones presentes y poder poner en discusión nuestro programa, dinámicas, éxitos y desafíos y aportar así a la consolidación de una comunidad académico- científica en el campo educativo.

### **Grupos de Investigación que apoyan la dinámica académica y científica del Doctorado en Educación**

Una condición importante para el desarrollo de los doctorados en educación en Colombia, es que demuestre solidez investigativa en el campo educativo; es por ello que, se requiere que la dinámica académico- científica se soporte en Grupos de Investigación que estén escalafonados en el Ministerio de Ciencia y Tecnología Colombiano; para el caso de nuestro programa, se cuenta con los siguientes grupos:

Por el Departamento de Filosofía: Tántalos (A Minciencias) y Filosofía y Cultura (A1 Minciencias); por el Departamento de Antropología y Sociología: Comunicación, Cultura y Sociedad (A Minciencias) y por el Depto de Estudios Educativos (Unidad Formadora de Educadores): Maestros & Contextos (A Minciencias); Cognición y Educación (A Minciencias), Innov-acción (A Minciencias), Mundos Simbólicos (B Minciencias) Y Currículum e Identidades Culturales ((B Minciencias); los cuales a partir de su producción científica han permitido resignificar y revisar permanentemente los contenidos de los diferentes seminarios del programa.

### **Resultados y conclusiones**

Hoy, la educación enfrenta nuevos retos; no son ni serán ellos necesariamente extraños a contextos que reclaman de ella transformaciones. La globalización del conocimiento, el diálogo intercultural, el desarrollo de nuevas culturas de aprendizaje, que enfatizan en la comprensión del mundo actual en el contexto de la sociedad del conocimiento, de la información, del aprendizaje y el pensamiento, la progresiva complejización de las actividades humanas y las tecnologías que la alivianan en el mundo, son, en efecto,

referentes de obligatoria comprensión al momento de pensar la formación de Doctores en Educación.

La formación de doctores en educación debe estar estrechamente vinculada con las capacidades científicas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de excelencia, para superar varias de las debilidades con las que se cuenta en los diferentes niveles del sistema educativo. Es por ello que programas de alto nivel en educación vienen impactando de la mejor manera las prácticas, pedagógicas, didácticas y curriculares de las escuelas; con lo cual se definen líneas y dinámicas de acción para los maestros y el funcionamiento educativo de las escuelas en los distintos niveles del sistema educativo colombiano. Este asunto se da gracias a las políticas públicas en materia de educación superior posgraduada y al crecimiento notable en grupos y líneas de investigación, en los cuales se han venido vinculando los sujetos vinculados al magisterio y que de diferente manera aportan a una educación de calidad, al desarrollo escolar, y, por supuesto de la región y del país.

La escena, al parecer, está puesta para dar gran impulso a la educación de nuestro país. Es por ello que el programa Doctorado en Educación se sirve de importantes desarrollos alcanzados en investigación en educación en los últimos años de la mano del trabajo de los doctorados existentes, de la experiencia y tradición que aportan y han aportado escuelas normalistas, facultades de educación y comunidades académicas y, más allá de ello, de un nuevo y necesario impulso, que a la luz de nuevos desarrollos asociables puedan darse en el campo de la educación, a partir de las nuevas circunstancias que acompañan y emergen de la reconfiguración pensada de la investigación de alto nivel, además del papel que ella ha de jugar en las apuestas doctorales.

Los Doctorados en Educación fortalecen las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como la renovación y actualización metodológica y científica, que acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Forma investigadores en educación de alta calidad, para que sean capaces de enfrentar los diversos problemas que afronta la educación en nuestro país, a fin de generar innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los distintos niveles educativos. Investigadores sensibles y competentes en el estudio científico de los problemas educativos para la formulación y aplicación de procesos e innovaciones en la educación. Genera conocimiento a partir del establecimiento de posibles relaciones y reflexiones de la educación e investigación, desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Además Institucionaliza espacios de pensamiento crítico en torno a la educación, para el avance en y de comunidades académicas, mediante una dinámica permanente de interlocución y diálogo de saberes entre los núcleos de formación: saber pedagógico, investigación, producción y proyección de la investigación.

Finalmente, se destaca la trayectoria investigativa de los grupos de investigación en educación que apoyan la dinámica educativa e investigativa del programa y que se convierten en su soporte fundamental para dar continuidad a la propuesta de formación doctoral al tener en cuenta que en la actualidad cuenta con una amplia producción

académico- científica de artículos en revistas indexadas, trabajos en eventos académicos internacionales, nacionales y regionales, libros resultados de investigación publicados y un importante número de capítulos de libros que dan muestra de la solidez de los grupos y de la manera como se articulan con los procesos formativos y los desarrollos de las tesis de los estudiantes del programa.

### **Referencias bibliográficas**

- Arellano, G. E. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Anthropos.
- Aristizabal, M. & Trigo, E. (2009). *La formación doctoral en América Latina... ¿más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?* Ed. Lulu Press- E Colección.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Brunner, J, y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Chalmers, A. (2003). *Qué es esa cosa llamada ciencia*. Editorial Siglo XXI.
- Consejo Privado de Competitividad (2019). *Informe Nacional de Competitividad 2019-2020*. Panamericana Formas e Impresos.
- Fastuca, L. F. (2018). *Pedagogía de la Formación Doctoral*. UAI Editores.
- Gómez Buendía, H. (2018). *Educación, la agenda del siglo XXI*. PNUD y Tercer Mundo Editores.
- Mancovsky, V. (2023). *Pedagogía de la Formación Doctoral - Relatos Vitales de Directores de Tesis*. Editorial BIBLOS.
- Lucio, R., & Serrano, M. (1992). *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Universidad Nacional de Colombia-Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Información Nacional 2010-2018 Educación Superior*. MEN.
- Unzué, M. & Emiliozzi, S. (2020). *Formación doctoral, universidad y ciencias sociales*. Buenos Aires: Agencia I+D+I- Instituto de Investigaciones. IIGG- GINO- Germani.
- Unzué, M. (2015). Nuevas políticas públicas de formación de doctores en Argentina. *Revista Sociedad*, 33, 15-38.

# Línea temática

Formación del profesorado



## A FORMACIÓN PARA A EDUCACIÓN INTERCULTURAL DO PROFESORADO EN GALIZA

Francisco Xabier Cernadas Ríos

*Grupo de Investigación ESCULCA (USC)*

### **Descrición xeral dos obxectivos e hipóteses da investigación**

Contando cunha bagaxe de tres décadas de experiencia como mestre en diferentes centros educativos, no ano 2008 asumín a praza de Orientación no CEIP A Lomba, en Vilagarcía de Arousa (Pontevedra). O centro acollía por entón a arredor de medio millar de nenas e nenos, achegándose ao 16% a porcentaxe do alumnado de procedencia inmigrante, orixinario maioritariamente de hispanoamérica. En Galiza, o colectivo de escolares foráneos representaba nese tempo o 3,5% do total (MEC, 2011), proporción moi inferior á doutras Comunidades Autónomas como Illes Balears ou La Rioja (16% en ambos casos).

Se ben a diversidade cultural tiña estado presente historicamente en España en razón fundamentalmente da existencia de diferentes comunidades nacionais e tamén da minoría xitana, a chegada das fillas e fillos de inmigrantes puxo sobre o tapete as contradicións do sistema educativo, reflectindo no espello todos os problemas pendentes ou mal resoltos (Besalú, 2002). Aínda aceptando que non hai outra institución tan capacitada coma a escola para desenvolver as bases para unha sociedade plural, tolerante, democrática e harmónica, pois ningunha como ela pode organizar unha experiencia diáfana, continuada, sistemática e reflexiva de convivencia e ademais na idade xusta (Fernández Enguita, 2003), sen embargo as estratexias postas en marcha a fin de facilitar a incorporación do alumnado estranxeiro ás escolas seguía –e segue aínda– sen alcanzar os resultados desexados (Santos Rego et al., 2011), asimilándose o tratamento pedagóxico dado á diversidade cultural ao propio dunha circunstancia excepcional ou anormal, e resolvéndose co establecemento dalgunhas medidas especiais compensatorias dirixidas a certos grupos diana.

A evidencia empírica derivada da investigación científica (Darling-Hammond, 2000; OECD, 2005; Barber e Mourshed, 2007; Hattie, 2009), permítenos considerar a calidade dos profesores e da súa ensinanza como un dos factores máis importantes para explicar os resultados escolares do alumnado. Ao tempo, diversos autores (Esteve Zarazaga, 2001; García Fernández e Moreno, 2002; Santos Rego e Lorenzo, 2003; Besalú, 2004; Peñalva e Soriano, 2010) tiñan posto de manifesto que o profesorado non estaba recibindo na formación inicial, nin tampouco nas distintas modalidades de formación permanente, unha preparación específica en Educación Intercultural (EI). En Galiza, a predominancia de actividades formativas coma os cursos e xornadas, nas que o profesor actúa como un mero consumidor de formulacións alleas, ademais de revelarse incapaz de producir os necesarios cambios de valores e actitudes nos docentes, trae como consecuencia unha inadecuada conceptualización da EI, que é vista entre unha boa parte dos mesmos como algo que non modifica a súa práctica educativa, afecta soamente á

materia de ciencias sociais e pode incorporarse como unha lección máis, á marxe do currículo (Díaz-Aguado, 2003).

Nesa conxuntura, malia contar cunha certa formación académica e dilatada práctica profesional, tomei conciencia da febleza da miña preparación para o exercicio daquel cometido profesional. De aí a dobre decisión de incorporarme ao Grupo de Investigación ESCULCA, organizador deste Simposio, e encetar a redacción dunha tese de doutoramento (Cernadas, 2011), dirixida polos Profesores Miguel A. Santos Rego e Mar Lorenzo Moledo.

O obxectivo xeral da investigación cifrábase en indagar sobre as necesidades de formación do profesorado de Galiza no terreo da EI, a partir da análise do pensamento, opinións, coñecementos, crenzas, actitudes e grao de formación dos docentes de Educación Infantil e Primaria. Este obxectivo concretábase en tres obxectivos específicos:

1. Avaliar o nivel de formación do colectivo docente en diversidade cultural.
2. Analizar a opinión do profesorado en torno ao tipo de formación necesaria para a atención á diversidade cultural na escola.
3. Determinar a influencia das variables idade, nivel de formación específica en diversidade cultural, situación profesional e xénero na formación do profesorado.

As hipóteses formuladas ao comezo do estudo foron as seguintes:

1. As opinións dos docentes en relación cos inmigrantes e a súa incorporación ao sistema educativo dependen de variables individuais como o sexo, a idade, a experiencia docente ou a situación do centro.
2. As percepcións e necesidades do profesorado neste eido difiren substantivamente do enfoque predominante na Administración Educativa.
3. Existe entre o profesorado unha demanda expresa de formación no terreo da EI, por ter conciencia das súas carencias neste campo.

### **Metodoloxía da investigación**

O informe da investigación estruturouse en dúas partes complementarias. Na primeira delas, expóñense en catro capítulos as bases teóricas que proporcionan a fundamentación estratéxica. O primeiro capítulo presenta un achegamento ao discurso intercultural no sistema educativo, repasando os conceptos básicos e abordando os diferentes métodos de afrontamento da diversidade cultural. Estúdase no segundo capítulo a relevancia cuantitativa e cualitativa da incorporación destes estudantes ás escolas, principais países de orixe, etapas educativas con maior presenza, desequilibrio na súa acollida polas dúas redes de ensino custeadas con fondos públicos, e retos e problemas principais que supón esta chegada. A xestión da diversidade cultural nos centros educativos é obxecto do terceiro dos capítulos, en tanto no cuarto analízanse as prácticas vixentes no eido da formación do profesorado sobre esta temática.

Na segunda parte, a investigación empírica céntrase na análise dos resultados da aplicación de dous inquéritos a cadansúa mostras representativas do profesorado e os

centros educativos de Galiza, a propósito da teoría e práctica da EI. Entre as diferentes estratexias de análise comunmente utilizadas na investigación social e educativa, optamos por unha metodoloxía fundamentalmente cuantitativa, non experimental, de *tipo ex-post-facto*, co propósito de tentar describir a realidade existente. Máis concretamente, trátase dun estudo de enquisa, no que se utilizan como instrumentos para a recollida de información dous cuestionarios con preguntas maioritariamente redactadas en forma de escala Likert. A mostra final produtora de datos quedou conformada por 368 docentes de 40 Centros públicos de Educación Infantil e/ou Primaria pertencentes ás catro provincias galegas. Unha vez codificadas as respostas ás sondaxes, toda a información foi introducida nunha matriz de datos utilizando o paquete estatístico Statistical Package for the Social Science (SPSS). Realizamos a continuación un estudo estatístico descritivo de cada unha das variables por separado, e posteriormente comparativo en función de determinadas variables.

## **Resultados e conclusións**

O profesorado interpreta como vantaxoso o incremento da diversidade cultural nas aulas, recoñecendo que os estudantes estranxeiros non orixinan un maior número de problemas de disciplina nin ocasionan unha diminución do nivel académico da clase nin provocan tampouco a fuxida do alumnado autóctono. Á maioría dos docentes o traballo con alumnado inmigrante merécelles unha valoración altamente positiva, considerando en xeral que a súa atención educativa esixe cambios na organización dos centros.

O grao de implicación docente en programas de preparación para traballar con alumnado culturalmente diverso resultou escasamente alentador: apenas un terzo do profesorado (29,8%) tiña participado nalgunha das actividades de formación específica ofertadas polos Centros de Formación e Recursos. Sorprende neste contexto que unicamente a metade dos ensinantes (45,5%) recoñecese non ter suficiente formación neste ámbito. A maioría do profesorado (83,4%) era consciente da necesidade de incluír a EI na formación inicial dos docentes e consideraba inadecuada (61%) a atención dispensada a este tema na formación continuada.

En relación coa pertinencia de incluír determinados contidos básicos para a formación en EI, destacou o elevado nivel de aceptación recibido pola aprendizaxe cooperativa (90,8%), seguida de preto pola adquisición de estratexias pedagóxicas sobre negociación de conflitos na aula (90,2%), os estilos de aprendizaxe e motivación do alumnado inmigrante (90,7%), a comunicación e interacción na familia e na sociedade (89,2%) ou os valores e a socialización da infancia (87,1%), en tanto que o coñecemento doutras linguas, aínda obtendo unha estimación positiva (50,6%), figuraba no último lugar das preferencias.

Do estudo estatístico da influencia de determinadas características do profesorado nas súas respostas, pode concluírse que a idade e, en menor medida, a experiencia docente xeral e tamén a situación profesional foron as variables ao redor das cales se presentaron as maiores diferenzas significativas entre as respectivas valoracións docentes. En

contraste, o sexo, a titulación académica, a situación profesional ou o feito de ter alumnado inmigrante na aula resultaron variables cun influxo menor na orientación das opinións.

Para rematar cómpre formular unha recomendación dirixida á Universidade, á que lle corresponde comprometerse máis, e non unicamente na organización de cursos para a formación dos especialistas que demanda a adecuada atención á diversidade cultural, senón liderando ademais proxectos de intervención en centros con cifras significativas de alumnado inmigrante, en colaboración cos claustros respectivos. Esta é precisamente a perspectiva que ten asumido o Grupo de Investigación ESCULCA, apostando pola idea de que a implicación do profesorado en proxectos de investigación constitúe a mellor vía de formación. A experiencia amósanos que os profesionais do ensino mostran maior aprecio por recursos educativos cando participan no seu deseño, desenvolvemento e avaliación; comprobando por eles mesmos que, a pesar das dificultades, é posible mellorar a práctica educativa, as relacións coas familias e os resultados da aprendizaxe dos alumnos (Lorenzo et al., 2009).

### Referencias bibliográficas

- Barber, M. e Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Cernadas Ríos, F. X. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Servizo de Publicación e Intercambio Científico da USC. Tese Doutoral. ISBN 978-84-9887-614-7 [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3074/9788498876147\\_content.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3074/9788498876147_content.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2001). O stress dos profesores: Influxo do traballo profesional na personalidade do profesorado. *Revista Galega do Ensino*, 31, 99-124.
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- García Fernández, J. A. e Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning for teachers. A synthesis of over 800 meta-analyses*. Routledge.

- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D. e Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2011). *Ministerio de Educación y Ciencia. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2010-2011. Datos Avance*. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/alumnado/matriculado/2010-2011/5-rdos-al-ext-10pdf-alumnado.pdf?documentId=0901e72b80d1984b>
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*. OECD.
- Peñalva, A. e Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Santos Rego, M. A. e Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Edicións Xerais.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. e Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Lucía García Expósito  
*Universidade da Coruña*

### Introducción

El presente estudio indaga sobre la importancia de la formación docente dentro del movimiento de la Pedagogía Hospitalaria y los retos a los que estos/as profesionales deben enfrentarse para desarrollar su profesión. La Pedagogía Hospitalaria nace con el objetivo de atender aquellas necesidades atencionales del alumnado en situación de enfermedad, mientras garantiza su derecho a la educación y visibiliza la importancia de la interacción y socialización en la etapa de la enfermedad.

La figura del personal docente hospitalario resulta clave tanto para garantizar la educación de los/las pacientes pediátricos/as, como para incentivar redes de colaboración entre agentes que influyen en el bienestar biopsicosocial del niño/a y su entorno más cercano. Entre estos grupos se resaltan el personal médico y sanitario, las familias, el colegio de origen y el resto de alumnado que asisten al aula hospitalaria. Además, «el maestro debe tener competencias para ofrecer funciones educativas, compensatorias - derivadas de la interrupción del currículum escolar-, preventivas y terapéuticas - trabajando el equilibrio emocional causado por la enfermedad-, normalizadoras e inclusivas» (Bagur y Verger, 2022, p. 381).

A pesar de la importancia de esta figura profesional, y atendiendo a los datos recogido por Ruiz (2016) a los que hace referencia Ruiz Revert et al. (2020):

Un estudio detallado de los planes de estudio de los grados de Educación, Pedagogía y Educación Social de todas las universidades del ámbito nacional concluye que únicamente la Universidad de Navarra oferta la asignatura de Pedagogía Hospitalaria dentro de los grados de Educación tanto Infantil como Primaria. Con respecto a los grados en Pedagogía únicamente las Universidades de Burgos, Santiago de Compostela y nuevamente Navarra, ofertan asignaturas relacionadas con la atención educativa al niño/a enfermo y no existe en ningún plan de estudio de los grados de Educación Social de ninguna universidad española ninguna asignatura relacionada con la Pedagogía Hospitalaria (pp. 224-225)

La anterior cita se puede establecer como un ejemplo claro de cómo en la actualidad española el personal docente hospitalario se encuentra desprofesionalizado y carece de redes formativas consolidadas.

La legislación actual decreta que, si un/a alumno/a debe permanecer ingresado 15 días o más en un centro hospitalario o en el propio domicilio, el centro educativo de origen y el aula hospitalaria de acogida deben iniciar una colaboración activa para garantizar que el/la alumno/a no resulte excluido/a del sistema educativo, y que se garantice una reincorporación óptima al aula formal (Ley Orgánica 2/2006). Dichas indicaciones

provocan que la falta de formación del profesional a cargo de un aula hospitalaria, se extienda hacia gran parte del cuerpo docente de nuestro país.

A día de hoy no existe ninguna exigencia específica para acceder a una plaza pública como docente de un aula hospitalaria en España; aunque los/las profesionales que optan a estas plazas suelen presentar características personales comunes que los/las inclinan hacia la atención a la diversidad y la inclusión, lo cierto es que cubrir estas plazas de oferta pública y las pertinentes sustituciones por enfermedad o jubilación que requieren, se torna en una tarea complicada que impacta directamente en la calidad educativa de las aulas hospitalarias. Los principales motivos de esta situación recaen en la falta de formación del personal docente a cargo, el desconocimiento de estos espacios de educación no formal por parte de otros/as profesionales y la falta de redes de apoyo (García-Expósito, 2023).

Con esto, el objetivo del estudio presentado es realizar una revisión bibliográfica sistemática de los documentos científicos de reciente publicación, que permitan conocer cuál es la percepción del grupo profesional objeto de estudio sobre su propia formación y los déficits que esta presenta actualmente.

## **Metodología**

Se realiza una revisión bibliográfica sistemática y original siguiendo el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) que establece las directrices para la identificación, selección, elegibilidad e inclusión de textos científicos (Bagur-Pons et al., 2021). Además, de acuerdo con lo manifestado por Salamanca-Castro (2021), «la búsqueda de bibliografía es una tarea fundamental que nos permitirá identificar variables de interés y cómo medirlas, lo que facilitará la comparación con otros estudios y, por ello, favorecerá la generación de conocimiento» (p.1).

Con el objetivo de garantizar la actualidad de los estudios seleccionados, se opta por realizar una revisión de documentos publicados en los diez últimos años escritos en español, inglés o portugués, para lo que se utilizan tres bases de datos: SCOPUS, Web of Science y SciELO. La búsqueda se realiza entre los meses de febrero y marzo de 2024, empleando diferentes conceptos y la combinación de estos: Pedagogía, hospital, docente, aula, educación, domicilio, formación.

Como criterios de inclusión se atiende a la posibilidad de acceder al texto completo de manera online, que se centre en la figura del personal docente hospitalario, su formación y/o los retos a los que debe enfrentarse dentro de la Pedagogía Hospitalaria, que incluya experiencias sobre el personal docente hospitalario en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones con otros agentes presentes en el entorno profesional, y las competencias requeridas en este contexto (Ávalos y Fernández, 2021), o que se trate de una revisión bibliográfica del citado tema. Así pues, la imposibilidad de acceder al texto completo y el objeto principal en el que se centra el estudio, se consideran criterios de exclusión para esta revisión bibliográfica.

El proceso se realiza en tres fases: 1) búsqueda de documentos y evaluación; 2) selección y filtrado según los criterios establecidos; 3) análisis documental.

## Resultados y conclusiones

Realizando una primera revisión que atiende al título, resumen y resultado de las investigaciones, se obtienen un total de 2.928 estudios. Tras la finalización de la primera fase se realiza una revisión crítica de todos los documentos y se descartan aquellos que no cumplen con el objetivo de este estudio, rebajando el resultado inicial a 16. Todo esto se recoge en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Listado final de documentos por descriptor*

Descriptores	Número de documentos analizados y encontrados	Autoría
Pedagogía + hospital	8/393	- Rabuske y Horn (2023) - Bagur y Verger (2022) - Ávalos y Fernández (2021) - González Concha et al. (2021) - Contreras Salinas y Romero Ormeño (2020) - Salgado Bocanegra (2020) - Ruiz Revert et al. (2020) - Palomares Ruiz y Sánchez Navalón (2016)
Profesor + hospital	2/160	- Souza y Rolim (2019) - Bustos y Cornejo (2014)
Aula + hospital	4/1445	- Quiroga (2022) - Äärelä et al. (2020) - Lozano Lima y Genta Lugli (2020) - Reyes Laredo et al. (2018)
Educación + domicilio	1/169	- Ganem y Silva (2019)
Formación + docente + educación	1/761	- Mendoza Carrasco (2022)
Total	16/2928	

Aunque la Pedagogía Hospitalaria entiende la figura del personal docente como un ente fundamental para el funcionamiento de las aulas hospitalarias, el análisis realizado muestra que apenas existen investigaciones de carácter científico centradas en la formación de estos/as profesionales. Esto último atiende a que «la formación inicial de los docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y de Educación Secundaria no cuentan con materias que proyecten atención a la PH» (Calvo, 2017, citada en Bagur y

Verger, 2022, p.381), provocando que deban autoformarse en un ambiente hostil donde «el personal de salud muestra una actitud pasiva y desinteresada frente al aula que funciona en el hospital» (Sánchez y López, 2016, citados en Contreras Salinas y Romero Ormeño, 2020, p. 30). También son abandonados/as por las autoridades pertinentes, que a menudo faltan a lo recogido en el artículo 7 de la Carta Europea sobre el derecho a la atención educativa del niño enfermo, donde se establece que «la atención educativa en el hospital y a domicilio correrá a cargo del personal cualificado que recibirá cursos de formación continua» (Ruiz Revert et al., 2022, p.226), provocando así que profesionales con baja cualificación estén a cargo de espacios que exigen una formación específica; impactando así en la calidad de educativa exigida por las aulas hospitalarias.

## **Bibliografía**

- Ávalos, L. y Fernández, B. M. (2021). Teachers of Hospital Pedagogy: A systematic Review. *School and Educational Psychology (Paidéia)*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3139>
- Bagur, S. y Verger, S. (2022). Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: las actitudes Docentes Promotoras de la Inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0140, 379-398. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0140>
- Bagur-Pons, S., Rosselló Ramon, M. R., Paz Lourido, B. y Verger, S. (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Contreras Salinas, S. y Romero Ormeño, F. (2020). Concepciones sobre afectividad en docentes que trabajan en aulas hospitalarias de Chile. *Educación*, 29(56), 27-47. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.002>
- García-Expósito, L. (2023). *La música como terapia en aulas hospitalarias*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidade de A Coruña].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. BOE-A-2006-7899
- Ruiz Revert, M., García Raga, L. y Ochoa Linacero, B. (2020). Necesidades de formación en pedagogía hospitalaria. Valoración de expertos en materia de competencias docentes específicas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 223-245. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8130>
- Salamanca Castro, A. B. (2021). Las utilidades de la búsqueda bibliográfica y su importancia para el éxito del estudio. *Nure Investigación*, 111.

# PROPUESTA DE UN PLAN DE FORMACIÓN EN RETROALIMENTACIÓN PARA EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN CHILE

Flor María Mella-Mella  
María Amparo Calatayud-Salom  
*Universidad de Valencia*

## Introducción

La investigación tuvo como propósito implementar la competencia de la retroalimentación efectiva en el aula, a través del diseño, implementación y ejecución de un plan de formación e intervención, dirigido al profesorado de enseñanza secundaria en un centro concertado en Chile. La retroalimentación es un elemento integral de la evaluación formativa, y «existe un consenso al señalar que es una de las estrategias más poderosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Mella-Mella y Calatayud Salom, 2023), ya que procura recopilar y proporcionar información sobre el desempeño y comprensión actual del estudiante (Morris et al., 2021). Además, para Bizarro et al., (2019), la retroalimentación fomenta el desarrollo integral del estudiante, provoca confianza y autonomía, promueve la participación y, sobre todo, genera mejoras de los niveles de aprendizaje.

Diversos estudios han demostrado que la retroalimentación tiene una poderosa influencia en los procesos de aprendizaje (Bizarro et al., 2019; Hattie, 2017; Henderson et al., 2019; Jones, 2020; Morris et al., 2021), sin embargo, no es la que prevalece en la práctica debido, en gran parte, a las concepciones de los docentes (Ríos, 2021), lo que nos llevó a pensar en la necesidad de implementar un *Plan de Formación e Intervención docente* que incluya las dos aristas: teórico-práctico. De esta manera, a partir de los cambios en la concepción del conocimiento (Ríos, 2021) es posible poner en práctica una retroalimentación efectiva, lo que ha llevado a invertir esfuerzos para potenciar la calidad de la retroalimentación que entrega el profesorado al estudiantado (Armengol-Asparó et al., 2022).

La práctica en el aula, concebida como interrelación -sea de tarea, sea de debate, sea de aclaración o sea de encuentro entre sujetos que se dedican a aprender-, posibilitan y potencian la aproximación al objeto de conocimiento (Álvarez, 2008); así como también, la retroalimentación sobre los resultados de las evaluaciones es crucial en la formación del estudiante, ya que, al ofrecerle explicaciones y comentarios sobre sus fortalezas, errores y deficiencias dispondrá de modos de reparar y corregir sus formas de actuación, útiles en futuras evaluaciones (Ríos, 2021). Asimismo, nos permite visualizar que llevar a cabo procesos de retroalimentación sobre la práctica docente en el aula, a través de la observación y acompañamiento, permitirá la mejora de la práctica de la retroalimentación efectiva en el aula. Por tanto, es uno de los desafíos de la retroalimentación, es precisamente la *práctica de la retroalimentación* (Henderson, Ryan & Phillips, 2019). De esta manera, una retroalimentación efectiva debe responder a tres importantes preguntas, planteadas por Hattie & Timperley (2007) y Hattie (2017) que

son: ¿A dónde voy?, ¿Cómo voy a llegar allí? y ¿Cuál es el siguiente paso? o ¿Cómo puedo mejorar lo hecho hasta ahora?

La investigación se centró en la puesta en práctica de la retroalimentación efectiva, centrada en los tres niveles propuestos por Hattie (2017): tarea, proceso y autorregulación. Por tanto, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

1. Proporcionar herramientas formativas teórico-prácticas al profesorado participante en la adquisición de la competencia de retroalimentación efectiva.
2. Acompañar y monitorear la ejecución de la competencia, en sus tres niveles de retroalimentación para el aprendizaje.

## **Metodología**

La investigación considera un enfoque mixto, con diseño cuasiexperimental, El estudio consideró cinco fases: 1) configuración del marco teórico, 2) diseño y planeación del plan, 3) implementación y ejecución teórica-práctico del plan, 4) evaluación del plan y, 5) redacción de los resultados, análisis y conclusiones. Para los efectos de la presente comunicación el foco del análisis se centra en la fase tres.

De esta manera, la fase tres implicó dos grandes acciones: el desarrollo de la formación docente a través de seminarios y talleres y, la observación con acompañamiento y monitoreo en el aula del profesorado participante durante un semestre del año académico 22-23.

## **Participantes**

La investigación se compone de dos grupos de participantes: quienes participaron de la formación en competencias teórica-práctica en retroalimentación efectiva (34) y quienes participaron de los dos procesos formativos (estudio de casos). La comunicación muestra los resultados del estudio de casos, donde participaron dos profesoras que imparten docencia en enseñanza secundaria.

## **Instrumentos**

Una pauta de observación con tres dimensiones (niveles de retroalimentación), en escala Likert, donde *I=Insuficiente*, *B=Básico*, *C=competente* y *D= Destacado*. Fue validada por grupos focales y muestra piloto, que arrojó una fiabilidad alfa de Cronbach 9.52. Existe consenso en señalar que las observaciones en el aula son las más apropiadas y estimulan un mayor desarrollo profesional (Van der Lans et al., 2018). Además, ofrece ventajas indudables:

Evita la discrepancia entre comportamiento verbal y real que se da en la aplicación de cuestionarios; elude la discrepancia entre lo que piensa y lo que se dice [...] elimina el doble nivel de significado, al recoger los datos de realidad misma, no a través de intermediarios. (Santos Guerra, 1993)

## Resultados y conclusiones

Los resultados se estructuraron en tres apartados: la observación inicial, previo al acompañamiento; las observaciones del proceso, que consideró el feedback entregado durante el acompañamiento y sugerencias de mejora; y, los resultados de la observación final.

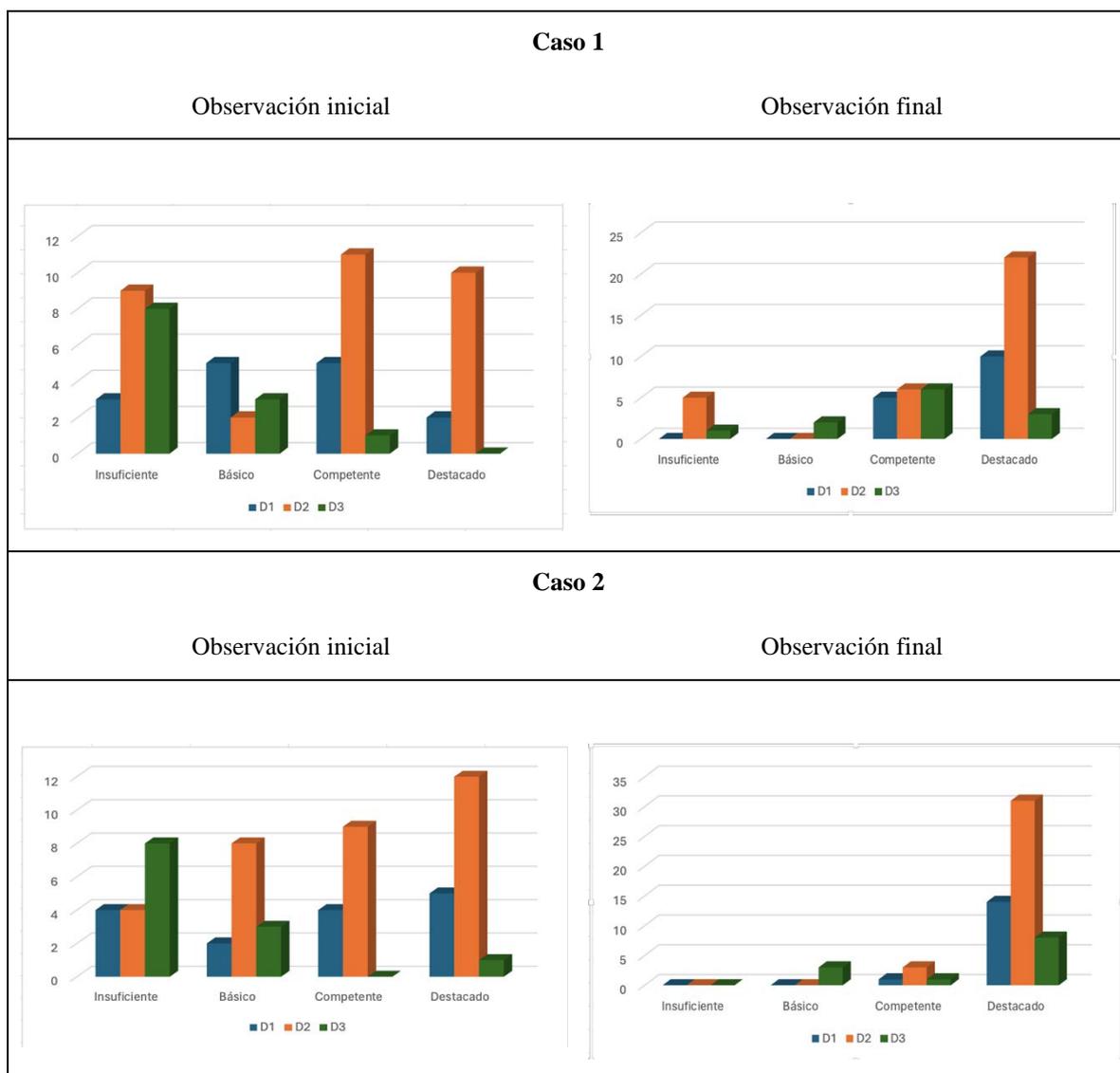


Fig. 1. Observación inicial y final de clases para el estudio de casos

La observación inicial en ambos casos (figura 1), arrojó debilidades en el desarrollo de la dimensión autorregulación (*Insuficiente*), especialmente en generar información que propicia la autorregulación como: consensuar criterios de evaluación con el estudiantado, instar a los estudiantes a verificar su tarea, revisando comentarios escritos, pautas de evaluación, rúbricas u otro instrumento entregado para su corrección y reelaboración, además, de conducir al estudiantado a reflexionar sobre qué y cómo. Resultó *Insuficiente* también, generar instrumentos que posibiliten el proceso de

autorregulación como la autoevaluación, para que el estudiantado explique cómo lo hizo y qué puede hacer para mejorar la tarea. Destaca, en ambos casos la dimensión dos (*Destacado*), específicamente el clima de aula positivo y las actitudes docentes. No obstante, el tipo de información y método utilizado para transmitir la retroalimentación en esta dimensión arrojó *Insuficiente*.

Durante el acompañamiento se propuso *usar instrumentos* como rúbricas, escala de apreciación y autoevaluación mediante pautas o diario de aprendizaje. Así, también *consensuar los criterios de evaluación* para actividades que conducen a una calificación, con el uso de rúbrica, de esta manera la retroalimentación se genera a partir de evidencias.

Adicionalmente, se sugirió que en cada clase se planteen al alumnado *preguntas de inicio*: qué, cómo y porqué lo voy a aprender; y, *final*: ¿cómo lo hizo y qué puede hacer para mejorar la tarea? Así, junto a la investigadora se planificaron las siguientes clases, que incluye instrumentos, modos y tiempos para la organización del feedback y así podríamos potenciar la autorregulación. Finalmente, se motivó a las participantes a diseñar y a planificar de forma autónoma, una clase tomando en cuenta todos los instrumentos trabajados en las aulas y las sugerencias entregadas.

Como conclusión podemos señalar que la implementación y ejecución del plan provocó mejoras considerables en competencias de retroalimentación efectiva sobre el profesorado participante, lo cual nos hizo ver la relevancia de formar al profesorado en retroalimentación como una estrategia para potenciar la evaluación formativa. Sin lugar a dudas, una exigencia y una necesidad para concebir la evaluación como un instrumento como y para el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Armengol-Asparó, C., Mercader, C., & Ion, G. (2022). Making peer-feedback more efficient: what conditions of its delivery make the difference? *Higher Education Research and Development*, 41(2), 226–239. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1840527>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374–390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>

- Jones, D. (2020). The intrinsic value of formative assessment and feedback as learning tools in the acquisition and improvement of a practical legal skill. *The Law Teacher*, 54(3), 443–454. <https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1717830>
- Mella-Mella, F. y Calatayud Salom, A. (2023). Prácticas y creencias del profesorado de educación secundaria sobre la retroalimentación en los procesos de evaluación del alumnado. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, | Lindsey. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), 01-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Ríos, P. (2021). Marco referencial para una evaluación formativa. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela.*, 7(13), 75–94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293885>
- Ryan, T., Henderson, M., & Phillips, M. (2019). Feedback modes matter: Comparing student perceptions of digital and non-digital feedback modes in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1507–1523. <https://doi.org/10.1111/bjet.12749>
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Ediciones Akal.
- Van Der Lans, R., Van de Grift, W., & Van Veen, K. (2018). Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>

# PRÁTICAS REFLEXIVAS EM CONTEXTO: ESTUDO DE CASO SOBRE A AÇÃO E A REFLEXÃO DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA

Joana Gomes Rodrigues  
*Universidade Nova de Lisboa*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Pensar a prática assume-se como relevante no contexto do desenvolvimento profissional docente desde logo pelo Decreto-Lei 240/2001 e pela revisão da literatura sobre o tema: Dewey, 1910; Schön, 1987; Day, 2001; Nóvoa, 2009; Sá-Chaves, 2009. O Decreto-Lei 240/2001 apresenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, dos professores do ensino básico e do ensino secundário e nele releva-se a importância das práticas reflexivas no docente: «a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação» (p. 5572); «b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas» (p. 5572).

O conceito de «reflexão», no que à educação diz respeito, é muitas vezes entendido como a base do conceito de «desenvolvimento profissional docente» (Hoffman-Kipp, Artiles, e López-Torres, 2003). Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente relaciona-se com situações de aprendizagem nas suas mais variadas formas, tomando o professor uma atitude posterior de questionamento sobre as mesmas. O autor define igualmente o conceito como uma atitude de autoanálise individual e coletiva do docente para visitar a prática e atribuir-lhe valor, tomando consciência do papel que ocupa na sociedade e das suas competências. Neste sentido, Tucker e Stronge (2007) referem mesmo que com professores eficazes há inevitavelmente impacto no sucesso académico do aluno.

Socorremo-nos do conceito de Professor Reflexivo proposto por Schön para dar conta de que este autor refere a existência de três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para o autor, a reflexão sobre a ação é a mais importante, uma vez que pressupõe a capacidade de analisar as práticas e a consciencialização sobre a ação, permitindo o seu desenvolvimento. Já Pérez (1997) defende que a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem e Sá-Chaves (2009) vai mais longe, referindo que tanto a reflexão na ação como a posteriori contribuem para a evolução. Stenhouse (1975) afirma inclusivamente que, quando o professor reflete, é um investigador em contexto de sala de aula.

A questão da reflexão já aqui focada por Day, e que é encarada como imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, é referida igualmente por Santos (2004) quando afirma que na profissão docente, deve existir um novo olhar, propondo que haja uma reflexão continuada sobre a prática.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo contribuir para o conhecimento sobre o perfil e formas de atuação do professor do ensino privado desde o

1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, tendo por base a reflexão dos participantes sobre a sua profissão e a sua prática pedagógica diária.

Para atingirmos este objetivo, pretendemos responder a cinco questões de investigação: 1) Qual o perfil do professor do ensino privado e as suas motivações para o exercício da profissão neste sistema de ensino em específico?; 2) De que forma o docente entende o estado da educação no contexto atual?; 3) Qual o seu posicionamento sobre as disciplinas que leciona/conteúdos programáticos?; 4) Qual a perceção que o docente tem do seu trabalho diário e a sua relação com a comunidade educativa? e 5) Que pessoa é o professor e quais as suas ambições futuras para o exercício da profissão?

## **Metodología**

Em termos de metodologia, o estudo é de natureza qualitativa e conta com 74 participantes de uma escola privada, no concelho de Lisboa.

Aplicaram-se inquéritos por questionário com oito dimensões diferentes: «Pensar a pandemia», «Pensar o ensino em geral», «Pensar a pessoa por detrás do docente», «Pensar o eu profissional», «Pensar o eu profissional na relação com os outros», «Pensar o ensino privado», «Pensar o currículo» e «Pensar o ensino na relação com as TIC». Adicionalmente, foram distribuídos «Diários de Práticas» (Zabalza, 1994) a alguns professores (selecionados tendo em conta o ciclo e a disciplina lecionada, com vista à diversidade), para registarem momentos considerados importantes no seu dia-a-dia na escola e nas aulas (sem obrigatoriedade de registo permanente), sejam eles positivos, negativos ou menos conseguidos. Também se procedeu à observação de aulas de seis professores em dois momentos distintos, para refletirem sobre as suas ações. Julgamos desta forma contribuir para um aperfeiçoamento do docente investigado, para a sua própria aprendizagem, reflexão, questionamento e reformulação de pedagogias.

Importa ainda mencionar que, para assegurar a ética da investigação, foram agilizados protocolos de consentimento informado para a realização do estudo no colégio, para docentes e alunos (através dos seus encarregados de educação). A técnica da análise de conteúdo (Esteves, 2006) foi a selecionada para o tratamento dos dados.

## **Resultados y conclusiones**

Os resultados do estudo evidenciaram, entre outros aspetos, que os professores refletem de forma continuada e diária, reconhecendo a importância da reflexividade.

Sugerem, a nível de currículo, a sua redução e/ou até mesmo a sua reformulação desde o Primeiro Ciclo ao Ensino Secundário. No que diz respeito à reflexão sobre o ensino em geral, os participantes ressaltam que em seu entender o ensino passa por uma formação integral, isto é, envolvendo transmissão de conhecimentos, mas também de valores. Atualmente, sentem-se desmotivados e tristes com a profissão, afirmando que o tempo despendido nas tarefas escolares compromete a sua vida pessoal.

Revelam que trabalharam muito mais no período pandémico do que no ensino presencial, sendo que em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação, os docentes utilizam-nas com frequência, defendendo que são um fator motivacional no decorrer das atividades letivas.

Embora se sintam confortáveis por trabalhar no ensino privado, por força da estabilidade profissional e económica que este sistema de ensino oferece, alguns pretendem transitar para o ensino público. A longo prazo (15-20 anos), veem-se ainda a lecionar, referem que sentem pressão e uma responsabilidade acrescida no momento das avaliações externas.

No exercício das observações de aulas, verificou-se que os professores modificaram as suas ações entre uma aula e outra, o que permitiu contribuir para o seu aperfeiçoamento e conseqüente desenvolvimento profissional.

Relativamente aos «Diários de Práticas», os «dilemas» (Zabalza, 1994) mais frequentes prenderam-se com a necessidade de tempo para lecionar de acordo com o que havia sido planejado e com questões específicas de Direção de Turma.

### **Referencias bibliográficas**

- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis. *Reflective Practice*, 7(1), 73-86.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º201/2001, Série I-A. Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In L. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A., & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into Practice*, 42(3), 248-254.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Utrecht University.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa.

- Pérez, A. (1997). O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Dom Quixote.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Sá-Chaves, I. (2009). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Santos, L.L. Formação de professores na cultura do desempenho. (2004). *Educação & Sociedade*, 25(89), 1145-1157.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tucker, P. D., & Stronge, J.H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Educa.

## A ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM IMPERATIVO (DES)CONSIDERADO

Carla Nascimento Ribeiro

*Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário*

### **Objetivos e questões de investigação**

O impulso para esta investigação teve duas ideias como ponto de partida: a Escola – como um espaço de transmissão e criação de conhecimento e, simultaneamente, um lugar de ensino de princípios éticos e atitudes que promovam a convivência pacífica, tolerante, solidária e responsável e o Professor – sobre quem recai a responsabilidade técnico-pedagógica, mas, e sobretudo, a exigência da tomada de decisões éticas e morais constantes que justificam o seu papel de educador.

Educar para o sentido de humanidade significa propor, treinar, estruturar um conjunto de valores éticos universais que orientem os alunos em relação às ideias de «bem» e «mal», de certo e errado, de paz e violência, de empatia e intolerância e de egoísmo e solidariedade. Qual é o professor, no mundo, que se poderá demarcar de tamanho dever?

Ensinar exige, por consequência, uma diversidade de requisitos como «compaixão, competência, conhecimento e determinação ética» (UNESCO, 2022, p. 78), quando a realidade da escola e dos alunos envolve fome; inexistência de amor e segurança; exploração; maus-tratos; injustiças; luto; divórcio; abandono; adoção; solidão; depressão; situações de *bullying*, de distúrbios alimentares e de automutilação; incertezas quanto à orientação sexual; doenças do espectro do autismo e multideficiências. De acordo com Boon & Maxwell (2016), grande parte da dimensão ética do ensino é automática, oculta, e não é objeto de reflexão consciente por parte dos professores. É uma sabedoria que advém da prática, dos confrontos diários, da partilha, do aconselhamento, mas também, e por vezes, envolve numa incerteza e numa angústia individual e solitária.

Diante de vários estudos que atestam que os estudantes professores ainda não desenvolveram as capacidades apropriadas para estabelecer, negociar e gerir relações com professores, supervisores e alunos (Boon & Maxwell, 2016; Lindqvist et al., 2021) e que muitos professores novos se sentem isolados e impotentes para encarar e resolver cenários eticamente desafiantes, defende-se a implementação clara e intencional da formação ética nos cursos de formação, como forma dos estudantes mudarem positivamente de atitude, no que diz respeito à dimensão ética do seu desenvolvimento profissional (Marlatt & Korang, 2020).

Num momento de transição em Portugal em que se visa implementar um regime jurídico de habilitação profissional para a docência que faça face a múltiplas necessidades e em que os estágios remunerados regressam, a presente investigação tem, assim, como objetivos: (i) compreender a forma como a formação ética e operacionalizada no currículo da Formação Inicial de Professores (FIP) em Portugal; (ii) conhecer a perceção dos estudantes de Mestrado em Ensino sobre a pertinência da formação ética na FIP; (iii) perceber o impacto

no estudante de uma ação de formação sobre ética, previa ao estágio de natureza profissional; (iv) perceber os efeitos de uma comunidade de aprendizagem, durante o estágio, para o bem-estar, autoeficácia e compromisso do estudante, futuro professor.

Neste sentido, e querendo contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre a área da formação ética daquele que se prepara para ensinar, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual é a natureza da abordagem da ética nos currículos da FIP em instituições do ensino superior?
2. Quais são as crenças e valores do estudante-professor sobre a ética na formação inicial?
3. Quais são as crenças do estudante-professor sobre a sua competência ética?
4. Qual o impacto de uma formação ética - prática, reflexiva e dialógica, para o desenvolvimento da competência ética, no decorrer do curso de Mestrado em Ensino?
5. Qual o impacto de uma comunidade de aprendizagem para reflexão e debate sobre preocupações e casos dilemáticos ocorridos durante o estágio profissional, no bem-estar, compromisso e desenvolvimento profissional do estudante-professor?

## **Metodologia**

Esta investigação pretende utilizar uma abordagem metodológica mista que nos parece a mais adequada face ao problema e as próprias questões de investigação, permitindo uma complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos.

Assim, pretendemos numa 1ª etapa, realizar uma análise documental e quantificar e categorizar a forma como a formação ética é proposta nos planos curriculares dos cursos de mestrado de quinze instituições de ensino superior da Área Metropolitana de Lisboa e, paralelamente, fazer entrevistas à coordenação de alguns destes cursos para perceber os critérios de cumprimento desta formação.

Numa 2ª etapa, e no contexto de três destes cursos de Mestrado em Ensino, pertencentes a três instituições com tipos de ensino diferente, pretendemos constituir 1 grupo experimental e 1 grupo de controlo não equivalente por instituição, de forma a observar e analisar o impacto no estudante-professor da ação de formação «Ética do Professor», de natureza prática, reflexiva e dialógica, em torno de casos reais de dilemas e tópicos comuns ao contexto escolar. Como instrumento de recolha de dados aplicaremos, antes e após a ação de formação, os mesmos inquéritos por questionário aos grupos experimentais e de controlo.

A 3ª etapa surge em continuidade da etapa anterior. Pretendemos acompanhar os grupos experimentais e os grupos de controlo durante o contexto do estágio, promovendo comunidades colaborativas designadas por *Clã de Aprendizagem* que permitam aos estudantes, já assumindo funções docentes reais em escolas públicas, discutir, confrontar, questionar e encontrar soluções para situações e problemas de natureza ética vivenciados ou observados durante o estágio profissional. Será utilizadas técnicas diversificadas de recolha de dados, como a observação participante e a entrevista individual e em grupo focal e os

questionários para avaliar o grau de bem-estar, autoeficácia e compromisso dos estudantes em relação a profissão docente.

## Resultados e conclusões

Compreender se a FIP considera ou desconsidera como imperativo a formação ética do estudante, futuro professor, para a construção pessoal de um raciocínio ético e para o desenvolvimento de uma competência ética, apresenta-se-nos, atualmente, fundamental.

A formação integral do aluno, a quem a tecnologia e o virtual conduziram a uma certa «desaprendizagem» do conhecimento profundo de si mesmo e dos outros, trouxe para a escola um novo compromisso com a educação que é atuar como garantia do respeito, da tolerância, da igualdade e da liberdade. No professor recai a tarefa de tornar tal numa realidade concreta, durante os doze anos de escolaridade obrigatória. A sua formação inicial representara a etapa do enraizamento desta motivação e responsabilidade.

Os resultados que advierem dos dados recolhidos permitiram o conhecimento da abordagem da formação ética na FIP, compreender e aferir a percepção dos estudantes sobre a pertinência desta formação na FIP, observar e avaliar o desenvolvimento da competência ética do estudante-professor, enquanto aprendiz e futuro educador e compreender o efeito de uma comunidade de aprendizagem, de natureza informal e reflexiva, no bem-estar e integração em escola do estudante-professor e no fortalecimento da relação universidade-escola.

## Referências bibliográficas

- Boon, H. J., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: A hidden imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Lindqvist, H., Thornberg, R., & Colnerud, G. (2021). Ethical dilemmas at work placements in teacher education. *Teaching Education*, 32(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1779210>
- Marlatt, R., & Korang, T. (2020). Prioritizing ethics: Interdisciplinary implementations of principle-based ethics in secondary teacher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(3), 499-518. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299973>
- Nascimento Ribeiro, C. (2023). A ética na formação inicial de professores: Um imperativo (des)considerado. [Doutoramento em Educação, Especialidade Formação e Supervisão de Professores, Projeto de Tese de Doutoramento]. Universidade Nova de Lisboa e ISPA – Instituto Universitário.
- UNESCO, C. I. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. UNESCO e Fundación SM. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por)

# A EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO SUSTENTABLE E A CIDADANÍA MUNDIAL. CONSTRUÍNDO O ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Marcos Pequeño Goris  
Stefany M. Sanabria Fernandes  
Mónica Rodríguez Somoza  
*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Introdución**

A crise ecosocial que enfrontamos interpela directamente á educación, entendida como unha potente ferramenta de transformación. Neste traballo abórdase a Educación para o Desenvolvemento Sustentable e a Cidadanía Mundial (EDSCM) como ámbito de intervención educativa e de investigación.

Cabe destacar que a aprobación da Axenda 2030 supuxo un fito relevante na evolución do marco de referencia do termo. A meta 4.7 establece que dende o momento da aprobación da proposta ata 2030, asegurárase que todo o alumnado adquira

coñecementos teóricos e prácticos necesarios para promover o desenvolvemento sostible, entre outras cousas mediante a educación para o desenvolvemento sostible e os estilos de vida sostibles, os dereitos humanos, a igualdade de género, a promoción dunha cultura de paz e non violencia, a cidadanía mundial e a valoración da diversidade cultural e a contribución da cultura ao desenvolvemento sostible. (Nacións Unidas, 2015, p. 20)

Por primeira vez unha axenda política internacional une dous ámbitos (o ambiental e o social) que ata ese momento discurrían en paralelo pero por separado. Son as denominadas dúas vías, herdeiras dos cumios da Terra, a última Rio+20, e os Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio (ODM).

No ámbito estatal a aprobación da LOMLOE representa outro acontecemento relevante, xa que contempla a EDSCG como parte da formación de educación xeral e como contido das materias:

A educación para o desenvolvemento sostible e a cidadanía mundial incardínarase nos plans e programas educativos da totalidade do ensino obrigatorio, incorporando os coñecementos, capacidades, valores e actitudes que necesitan todas as persoas para vivir unha vida fructífera, adoptar decisións fundamentadas e asumir un papel activo –tanto no ámbito local como mundial– á hora de afrontar e resolver os problemas comúns a todos os cidadáns do mundo. A educación para o desenvolvemento sostible e para a cidadanía mundial inclúe a educación para a paz e os dereitos humanos, a comprensión internacional e a educación intercultural, así como a educación para a transición ecolóxica, sen descoidar a acción local, imprescindibles para abordar a emerxencia climática, de modo que o alumnado coñeza qué consecuencias teñen as nosas accións diarias no planeta e

xerar, por conseguinte, empatía cara a súa contorna natural e social. (2020, p. 122871)

O obxecto desta comunicación é abordar algunhas das cuestións abertas dende a investigación en educación sobre este ámbito.

### **Descrición xeral das preguntas de investigación e obxectivos**

A continuación expóñense 3 preguntas de investigación vinculadas á Educación para o Desenvolvemento Sustentable e a Cidadanía Mundial e a 3 liñas de investigación reflectidas en 3 traballos de teses inscritas no Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela:

- Cales son as implicacións do enfoque da EDSCM e a súa inclusión na educación xeral na formación inicial de profesionais da educación?
- Cales son os retos que abren as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) no contexto ecosocial actual e como se desenvolve un proceso educativo de reciprocidade entre a EDSCM e a contorna dixital.
- Cal é a vinculación entre EDSCM e a educación afectivo-emocional da mocidade.

### **Metodoloxía**

A metodoloxía utilizada para a elaboración deste traballo é a revisión documental. Trátase de facer un cribado bibliográfico, artigos, libros, informes de investigación, estudos, normativa, etc., sobre a EDSCM e os ámbitos descritos anteriormente. Para esta tarefa empregáronse unha serie de criterios de procura sistematizados, de xeito conxunto coa procura de concepto clave tales como “education for sustainable development and global citizenship”, «educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial», «desenvolvemento», “development”.

As consultas foron realizadas no catálogo Iacobus da base de datos da Universidade de Santiago de Compostela, non obstante, tamén se empregaron outras fontes de procura de información como Dialnet e Google Académico.

### **Resultados e conclusións**

Os resultados obtidos desta investigación permiten obter unha perspectiva teórica sobre o concepto de Educación para o Desenvolvemento Sustentable e Cidadanía Mundial e algúns dos retos aos que se enfronta.

A EDSCG é un proceso educativo vivo, aberto, dinámico e creativo no que se presentan unha serie de enfoques e conceptos que procuran dotar ás persoas de coñecementos, actitudes e valores que lle permitan concienciarse e actuar a favor da do cambio e da transformación da realidade mundial que os rodea.

Para comprender o que representa e abarca este concepto, é representativo coñecer a evolución e os enfoques da Educación para o Desenvolvemento ou Educación para a Cidadanía Global ao longo da historia (Boni e Baselga, 2003; Celorio, 2017):

1. Enfoque caritativo asistencial (anos 40-50).
2. Enfoque de desenvolvemento (anos 60).
3. Educación crítica e solidaria (finais dos anos 60).
4. Educación para o desenvolvemento humano e sostible (década dos 80).
5. Educación para a cidadanía global (década dos 90).

No horizonte desta serie de etapas, atópase unha sexta xeración, na cal xorde con forza un novo termo, o de «Educación Transformadora», dende a que autores/as como Andreotti (2006) e Celorio (2021) invitan a reflexionar sobre conceptos tales como cidadá/n global, suxeito político, decolialismo, interdependencia, mundialización, así como a conceptualización do global e do local. No seo desta xeración tamén se expón o discurso orientado a unha «educación transformadora», centrado en motivar ao alumnado para que poidan tomar decisións dende unha perspectiva sostible. En todo caso, enfrontamos un paradoxo fundamental, é posible potenciar a compoñente transformadora da educación sen transformar previamente a propia educación para que se adapte e sexa consecuente con todas as perspectivas e realidades? En consecuencia, dende o mundo educativo temos a necesidade de reformular ámbitos tales como a forma de traballar e as metodoloxías que se levan a cabo nas escolas, así como un aumento da inversión e unha (re)formulación das aprendizaxes transmitidas.

As potencialidades da educación radica no feito de que resulta capacitante para que as persoas decidan e constrúan o seu proxecto de vida (Touriñán, 2017). Para que esta posibilidade sexa real, é primordial orientar a formación das persoas en competencias vinculadas ao saber, ao saber facer, e sobre todo, nos tempos actuais, ao saber ser e estar.

A mellor maneira de preparar para o futuro é deseñar unha educación que sexa capaz de ofrecer as novas xeracións unha mensaxe atractiva. Porque estamos de acordo que a formación recibida non só prepara ás persoas en aspectos que favorecen o desenvolvemento pleno do ser—individual e socialmente considerado—, e as expectativas que se xeran ao longo da súa vida, senón que tamén afecta as súas opcións culturais, de inserción laboral e de participación social, co obxecto de que mellore a súa vida e se comprometa na transformación da sociedade. (Pérez Serrano, 2008, p. 16).

## Referencias bibliográficas

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3(1), 40-51. <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>

- Boni, A. e Baselga, P. (2003). La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación. En *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana.
- Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF Justicia Alimentaria Global.
- Celorio, G. (2017). Hacia un horizonte teórico/práctico de la Educación para la Transformación Social. En A. Del Río e I. Murillo, *Actas. V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora* (pp. 17-26). Hegoa. [https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/622/M-7058\\_cast.pdf?1656595567](https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/622/M-7058_cast.pdf?1656595567)
- Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre, por la que se modifica a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 15-29. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON>
- Touriñán, J. M. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual Redipe*, 6(12), 1-42. <https://revista.redipe.org/index.php/1>

# ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE IN SELECTED TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN COLOMBIA

Oscar M. Gómez-Delgado  
*Universidad de los Andes*

## General description of the research question(s) and objectives

Teaching English as an additional language has traditionally taken different forms and views depending, among others, on the predominant paradigm in the field of ELT at a given point in time. With the rise of research on World Englishes and its related fields (Dogancay-Aktuna & Hardman, 2012; Jenkins, 2009; Matsuda, 2012; Matsuda & Friedrich, 2012; McKay, 2002), academic and practitioner voices are increasing that advocate for a change of paradigm, or at least one that is more inclusive of local knowledge and practices; the general consensus is the importance of relying less uncritically on exclusively native-centered principles of quality and practice in pedagogical, linguistic, and cultural terms.

This presentation is based on a doctoral study in progress on the compatibility between selected English Teacher Education (T-Ed) programs and the paradigm of English as an International Language (EIL). The study has two research questions, one of whose results will be shared in the presentation.

### Research Question - Objectives

- How compatible with the EIL paradigm are some English T-Ed programs in Colombia?

The question is operationalized in the following research objectives:

- Analyze the curriculum of some English language Teacher Education programs in some universities in Colombia, with specific regards to:
  - their philosophy of language, specifically English
  - their philosophy of English language teaching

## Methodology

The study is a comparative case study (CCS) (Bartlett & Vavrus, 2017). Case studies allow to answer questions such as “how” and “why”, as long as the phenomenon under study is not under the researcher’s control and the phenomenon is contemporary, non-historical (Yin, 2009, pp. 8–11). A CCS offers the potential to analyze the inter-relations between different levels of a phenomenon; these relations are referred to as comparisons at the horizontal, vertical, and transversal axes. Horizontal comparison looks at “the way that similar phenomena unfold in distinct, socially-produced locations that are connected in multiple and complex ways” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 51). Vertical comparison refers to the analysis of networks, based on the premise that “social relations are complex and extend beyond the confines of any pre-defined grouping or level [...] and that authoritative texts like mission statements [...] draw on knowledge from multiple sources

that circulate globally” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 73). Transversal comparison incorporates the time dimension to the analysis, as an “essential opportunity to contrast how things have changed over time and to consider what has remained the same in one locale or across much broader scales” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 92).

Six English T-Ed programs were selected using purposeful sampling (Saldaña & Omasta, 2018) and their core documents of curricular policy were analyzed. Documents currently in force were assigned to the Horizontal axis, documents of historical curricular policy were assigned to the Transversal axis, and interviews with selected faculty were assigned to the vertical axis. Data were analyzed through qualitative content analysis (QCA) (Schreier, 2012).

## Results and Conclusions

The presentation will share partial findings from the study, related to the three axes of comparison in this CCS. The study found that the degrees of compatibility between the selected T-Ed programs has a visible degree of variability as per the coding frame which was used to assess such compatibility from the perspective of horizontal comparison. That is, whereas some T-Ed programs show a close connection to EIL—albeit theoretical and mostly tacit—, other programs present a less encouraging situation in this regard. It is important to note that the assessment referred to here is not of quality or suitability in the geographical or social context where each program is offered. The study also found that there has been mostly advancement of EIL compatibility in time when historical documents are made part of the analysis, with perhaps some potential retrogression. Finally, interviews revealed varying degrees of coherence between documents of policy and the actions which academics reportedly do.

## References

- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: a comparative approach*. Routledge.
- Dogancay-Aktuna, S., & Hardman, J. (2012). Teacher Education for EIL: Working toward a Situated Meta-Praxis. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language* (pp. 103–118). Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A resource book for students* (2nd ed.). Routledge.
- Matsuda, A. (2012). Teaching English as an International Language. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language* (pp. 1–14). Multilingual Matters.
- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2012). Selecting an Instructional Variety for an EIL Curriculum. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language* (pp. 17–27). Multilingual Matters.

McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford University Press.

Saldaña, J., & Omasta, M. (2018). *Qualitative research : analyzing life*. SAGE.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Sage.

# Línea temática 8

Tecnologías en educación



# LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE EXPOSICIÓN EN INSTAGRAM Y TIKTOK. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN GALICIA

Ángela González-Villa

Adriana Gewerc Barujel

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Preguntas de investigación y objetivos**

En una sociedad de plataformas (Van Dijck et al., 2018), las redes sociales son entendidas como construcciones sociales híbridas que regulan las prácticas de los sujetos a través de imperativos discursivos que vehiculizan ideales de actuación como es el mostrarse a sí mismo. Un precepto que moldea propósitos, expectativas y deseos dentro y fuera de las pantallas (Sibilia, 2008) e inscribe la exposición como una práctica fundamental (Rodríguez-Illera et al., 2021). En esos entornos, las subjetividades toman nuevas direcciones, bajo relaciones de poder-saber (Foucault, 1990) conducidas por el capitalismo de plataforma (Srnicek, 2018).

En la última década se ha multiplicado el acceso de los/as adolescentes europeos a estas plataformas (Smahel et al., 2020). En concreto, a Instagram y a TikTok, donde adolescentes conviven bajo presiones estéticas (Manovich, 2017), que proponen, al tiempo que estimulan, la estilización de sí. Un desvelarse en la pantalla, que, si bien aporta capital social también tensiones respecto a qué mostrar, cómo hacerlo y a quién; derivando en ansiedad por apariencia, comparaciones sociales o incluso en representaciones heteronormativas y sexualizadas para alcanzar los estándares que inscribe la visibilidad (Claresta y Tamburian, 2021; Rodríguez-Illera et al., 2021)

La exposición es entendida en este estudio como un conjunto de prácticas de sí inscritas en tecnologías de gubernamentalidad (Foucault, 1990) que conducen a la interrogación de uno mismo desde el ideal de mostración. De modo que, se entiende como una práctica planificada, reflexiva, confeccionada y estilizada para mostrar la mejor versión de sí y de la propia experiencia; pero con anclaje en la realidad. Un muestro, luego existo, que además de generar cambios en la comprensión de lo público, lo privado y lo íntimo también es anclaje en la construcción de las subjetividades (Arfuch, 2006).

¿Qué prácticas de exposición despliegan los/as adolescentes en las redes sociales?, ¿Cómo estructuran lo público, lo privado y lo íntimo en estas prácticas?, ¿Cómo se moldea su subjetividad a través de estas prácticas?, ¿Cómo regulan las plataformas la exposición de las y los más jóvenes?, ¿Cuál es el papel de la familia y de la escuela ante la exposición adolescente en redes sociales? Esta investigación busca responder a estos interrogantes a través de un encuadre teórico que visualiza las redes sociales como dispositivos de enunciación (Foucault, 1990) en las cuales los sujetos despliegan prácticas de sí (Foucault, 1990) que moldean su subjetividad. Se trata de comprender los recorridos y las experiencias que nutren constantemente la subjetividad

adolescente en las prácticas de exposición en redes sociales atendiendo a las rupturas, las continuidades y las operaciones (Deleuze y Guattari, 2004) de los devenires plurales y polifónicos del trazado rizomático que siguen las subjetividades en este proceso.

En esta investigación la subjetividad se entiende como el producto del sometimiento de los individuos a prácticas y dispositivos de poder específicos que tienen lugar de una manera situada e históricamente condicionada (Foucault, 1990). Es un proceso de devenir intenso y discontinuo, que se produce en constante diálogo con las propias experiencias y las influencias del entorno (Deleuze, 1995). Una perspectiva que, al basarse en las formas en la que los sujetos se conocen a sí mismos en el contexto sociocultural, permite observar las distintas formas de subjetivación edificables (Rose, 2003).

Este estudio busca comprender la construcción de la subjetividad adolescente a través de las prácticas de exposición en Instagram y TikTok. Un conocimiento que posibilita identificar las implicaciones de esa participación y las regulaciones de las plataformas en la gestión público-privado a la vez que arroja claves para afrontar el desafío de formar a adolescentes para una participación crítica en línea.

## **Metodología**

Se propone un estudio cualitativo para obtener un conocimiento sólido y profundo del recorrido de las subjetividades adolescentes a través de sus prácticas de exposición en redes sociales. Se opta por un estudio de caso múltiple (Stake, 1995) como método de investigación. Se entrelaza la observación participante en Instagram y TikTok con la realización de entrevistas en profundidad. Una articulación de técnicas de investigación que favorece una descripción densa sobre las formas en las que las prácticas de exposición en redes sociales dan sentido a su subjetividad, contextos, actores y eventos que moldean estas prácticas y sus significados atribuidos. Para ello, se adopta un enfoque inversivo asentado sobre la etnografía virtual (Hine, 2007) que, si bien posibilita indagar en perfiles de redes sociales, también ahonda en qué manera estas prácticas son significativas para los sujetos arrojando luz sobre las prácticas de sí (Foucault, 1990) que ahí se inscriben.

Se seleccionaron un total de 5 casos de adolescentes de Galicia mediante un muestro intencional y no probabilístico atendiendo a: a) características sociodemográficas; y b) participación en redes sociales. A este respecto, los casos se estructuran a partir de tres cuadrantes condicionados por modos de participación y visibilidad del yo (Berriman y Thomson, 2015) en las prácticas digitales: (1) microinfluencer (alta participación/alta visibilidad:), (2) pragmáticos (participación/visibilidad nivel medio) y (3) observadores (baja participación/baja visibilidad); como modelos indicativos de cómo las y los más jóvenes se involucran en distintas formas de participación que pueden habitar o transitar temporalmente.

## **Resultados y conclusiones**

La tesis doctoral, si bien se encuentra en la etapa de análisis de datos, permite inferir conexiones, patrones y resultados preliminares que comienzan a arrojar luz sobre la pregunta de investigación.

La estructura de casos en los tres cuadrantes mencionados permite comprender cómo la adolescencia habita y transita temporalmente distintas formas de participación en estos espacios digitales. Es una perspectiva que arroja luz sobre los distintos ajustes al ideal de mostración y los procesos de subjetivación que se producen en las prácticas de exposición en Instagram y TikTok.

Las plataformas digitales exploradas implican a adolescentes un cuestionamiento constante sobre los significados, las normas y las expectativas sobre qué es público, privado e íntimo. Una cuestión fundamental teniendo en cuenta que se mueven en un sistema sociotécnico amplio (Van Dijck et al., 2018) liderado por el capitalismo de plataforma (Srnicek, 2018).

Los adolescentes manejan una concepción de privacidad vinculada a las personas que tienen acceso a la información que divulgan, y no a la tipología de los datos aportados. Una idea que se aleja de las connotaciones tradicionales que la asociaban con la naturaleza de los datos compartidos. Esta comprensión de la privacidad regula sus prácticas de exposición conduciendo a la inauguración de espacios alternativos y liberadores. Es así como articulan distintas capas de privacidad—marcadas por la audiencia—para representaciones de sí diferenciadas. Un proceso que implica una reformulación de sus experiencias y expresiones de sí en las pantallas, bajo relaciones de poder-saber (Foucault, 1990), que vehiculiza la construcción de subjetividades estandarizadas.

Las plataformas digitales regulan las prácticas de exposición de estos adolescentes. Las diferencias técnicas entre una publicación permanente y efímera generan distintas normas, valores y expectativas sobre qué mostrar y ocultar en esas secciones. Estos jóvenes se inscriben cada vez más en la exposición fugaz; limitante de reflexiones críticas y extensas sobre la representación de sí articulada; además de fomentar compromisos instantáneos que les hace sentir más seguridad frente a riesgos de privacidad.

En definitiva, este estudio arroja nuevos desafíos educativos sobre cómo se autoconstruyen en relación con estos artefactos digitales, qué aprenden y cómo va a ocurrir ese aprendizaje. Un marco que exige de una formación conectada con su propia realidad sustentada en alfabetización digital crítica para actuaciones digitales reflexivas en estos entornos.

## **Referencias bibliográficas**

Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (coords.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 75-84). Manantial.

- Berriman, L. y Thomson, R. (2015). Spectacles of intimacy? Mapping the moral landscape of teenage social media. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 583-597. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2014.992323>
- Claresta, H. y Tamburian, D. (2021, August). Self-Disclosure of Adolescent Girls on TikTok Social Media. In *International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities* (ICEBSH 2021) (pp. 800-806). AtlantisPress. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210805.126>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archipiélago*, 23, 12-20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Iberica Ediciones SA.
- Hine, C. (2007). Connective ethnography for the exploration of e-science. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 618-634.
- Manovich, L. (2017). *Instagram and contemporary image*. <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image>
- Rodríguez-Illera, J.L., Martínez-Olmo, F., Rubio-Hurtado, M<sup>a</sup>. J. y Galván-Fernández, C. (2021). Las prácticas de publicación de contenidos de los jóvenes en las redes sociales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 135-151. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74025>
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall y P. Du Gay (coords.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214-249). Amorrortu.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-10Feb2020.pdf>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Srnicsek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Van Dijck, J., Poell, T. y De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

# **TIP-TASK: UN RECURSO EDUCATIVO QUE AXUDA AO ESTUDANTADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A REALIZAR DE FORMA AUTÓNOMA OS DEBERES ESCOLARES. PROXECTO DE INVESTIGACIÓN**

Lucía Díaz Pita  
Susana Rodríguez Martínez  
Fátima María Díaz Freire  
*Universidade da Coruña*

## **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos**

As evidencias de investigación das últimas décadas permiten concluír que a autorregulación é unha variable cun alto potencial explicativo do éxito escolar (Núñez et al., 2011; Rosário et al., 2010). O alumnado capaz de xeralizar a aprendizaxe, de aprender de maneira significativa, ten que ser capaz de participar de maneira activa no seu propio proceso de estudo. No marco dunha aprendizaxe autorregulada, esta participación activa tradúcese, por unha banda, na implementación de diferentes estratexias e, por outra, na supervisión e revisión do propio proceso de cara a consecución dos obxectivos previamente delimitados (Núñez et al., 2013).

Distintos investigadores especularon coas posibilidades da prescrición de deberes na promoción de procesos de autorregulación, incluíndose a relevancia para o establecemento de metas, a xestión do tempo, a xestión do entorno, o mantemento da atención e a autoeficacia (Pintrich, 2000; Trautwein e Köller, 2003). Neste sentido, a dedicación de esforzo de maneira deliberada á realización das tarefas para casa por parte do estudante, permite caracterizar esta tarefa como unha actividade netamente autorregulada e, ao alumno ou a alumna, como o axente principal e director deste proceso (Rodríguez et al., 2021). Neste contexto, a realización dos deberes no fogar por parte do alumnado leva implícito necesariamente a implementación de estratexias cognitivas - selección de información, parafraseo de contido, elaboración de información, etc- que faciliten o procesamento de información.

Faise neste punto necesario realizar unha especial mención ao Método de Implementación de Tareas para Casa (MITCA) (Valle e Rodríguez, 2020), sobre o que se vertebra en gran medida esta investigación. O método MITCA promove que as tarefas para casa se convertan nun recurso educativo que mellore a autorregulación da aprendizaxe e do compromiso escolar dos estudantes a partir de que estas tarefas sigan cinco condicións: (1) que sexan diversas, isto é que se manden deberes tanto pre-tema como post-tema e que estas traballen tanto tarefas de repaso como de organización e elaboración; (2) que sexan concretas, o alumnado debe saber que traballo mental implica a tarefa que vai a ter que realizar na casa e que contido aborda; (3) valiosas, o docente debe transmitirle ao alumno/a a utilidade, o interese ou a importancia que ten esa tarefa para o estudante; (4) deben ser prescritos semanalmente; e (5) as tarefas deben de ser corrixidas dándolle feed-back ao alumnado tanto positivo como negativo.

MITCA asume deste modo que son os estudantes os que deben completar a tarefa de maneira independente implementando habilidades de autorregulación relativas a planificación, a inhibición de distraccións, a persistencia nas tarefas difíciles, a organización do entorno, a superación das emocións non desexadas e a reflexión sobre o que aprenderon.

Entendendo os deberes como un episodio de aprendizaxe autorregulada e no intento de atender, especificamente, á fase executiva que se desenvolve no fogar, pensase o recurso educativo TIP-TASK. Este recurso foi deseñado a través de Genially como un recurso educativo para que o alumnado poida recorrer a el mentres está a realizar os deberes de maneira autónoma.

Deste xeito, este proxecto de investigación propón o emprego do recurso educativo dixital TIP-TASK durante a realización dos deberes escolares co obxecto de promover unha aprendizaxe autorregulada no alumnado de 5º e 6º de Educación Primaria. TIP-TASK é un recurso educativo embebido na versión dixital de MITCA e deseñase co obxecto de (a) facilitar o recoñecemento das características das tarefas que se prescriben na aula e (b) soportar o procedemento estratéxico para desenvolveselas en cada caso.

## **Metodoloxía**

Para comprobar a eficacia deste recurso educativo deseñase unha investigación cuasi-experimental contando con dous grupos experimentais, un que segue as condicións tarefas concretas e tarefas diversas do método MITCA e emprega TIP-TASK (G1), outro que segue o método MITCA completo e emprega TIP-TASK (G2), e un grupo control que segue a prescrición convencional de deberes e non emprega o recurso educativo. A intervención desenvólvese durante 12 semanas lectivas tomando medidas de autorregulación pre post en todos os grupos.

As variables que se van a medir son o compromiso coas tarefas, a través da Enquisa sobre os deberes escolares (EDE) (Núñez et al., 2015); a autorregulación, a través do Self-regulation Strategy Inventory (Cleary, 2006); o compromiso escolar, a través do School Engagement Measure (SEM) (Fredricks et al., 2005); e o rendemento académico, que será autoinformado polo estudante.

En primeiro lugar procederase a formación dos docentes participantes nos grupos experimentais en relación ao funcionamento do recurso TIP-TASK e do método MITCA, segundo corresponda para cada nivel de variable independente.

Seguidamente procederase a implementación durante 12 semanas lectivas da intervención deseñada, previsiblemente no segundo trimestre do curso 2024/2025. Así, monitorizarase semanalmente o desenvolvemento da intervención contactando cos docentes para resolver posibles problemas ou dúbidas que poidan xurdir na súa implementación e obter retroalimentación dos implicados sobre a súa idoneidade. Neste seguimento, os investigadores irán comprobando que o tipo de tarefas que prescriben os docentes cumpran os principios de MITCA segundo corresponda para cada nivel de variable independente.

As seis semanas do inicio da implementación da intervención convocarase a unha reunión de seguimento aos docentes participantes dos grupos experimentais co obxecto de avaliar como está indo o proceso e, por último, realizarase un seminario final cos docentes participantes á finalización das 12 semanas de intervención.

## Resultados e conclusións

Ademais das análises descritivas das variables, realizaranse varias Análises de Varianza (ANOVAs) para comprobar se efectivamente se producen cambios na autorregulación nos grupos de investigación tras o período de intervención. Para esta análise tómase como factor a variable independente cos niveis (a) prescrición de deberes segundo as condicións tarefas diversas e tarefas concretas do método de prescrición MITCA (Valle & Rodríguez, 2020) xunto co emprego do recurso educativo dixital TIP-TASK; (b) prescrición de deberes segundo o método MITCA (Valle & Rodríguez, 2020) xunto co emprego por parte do alumnado do recurso educativo dixital TIP-TASK; e (c) prescrición convencional de deberes. As variables dependentes neste caso serán a habilidade do estudante para buscar e procesar información, a habilidade para xestionar o tempo de traballo, a habilidade para organizar o entorno de estudo e o comportamento autorregulatorio desadaptativo. Unha vez coñecidas as medidas dependentes pre-intervención, de ser preciso, obterase alternativamente unha análise de Covarianza (ANCOVA).

Así, espéranse melloras significativas nas habilidades autorregulatorias dos participantes dos grupos experimentais a respecto do grupo control.

## Referencias bibliográficas

- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the Self - Regulation Strategy Inventory – Self Report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307-322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 305–321). Kluwer Academic/Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)
- Núñez, J.C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E. & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3882>
- Núñez, J.C., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda , J.A. (2013) A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>

- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10, 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich e M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.
- Rodríguez, S., González-Suárez, R., Rodríguez-Llorente, C., Estévez, I., & Xu, J. (2021). Homework and Self-Regulated Learning. En S. Rodríguez, A. Valle, I. Piñeiro, e B. Regueiro (Ed.), *Handbook of Homework: Theoretical Principles and Practical Applications* (pp.39-61). Nova Science Publishers.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0020-y>
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement- still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Valle, A., & Rodríguez, S. (Eds.) (2020). *MITCA: Método de Implementación de Tareas para Casa*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>

# **ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR DE GALICIA Y SU IMPACTO EN LA EMPLEABILIDAD**

Nicolás Avendaño Carballo,  
María del Mar Lorenzo Moledo  
Jesús García Álvarez  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de las preguntas de investigación y objetivos**

La investigación aquí presentada está en fase preliminar, en tanto que se está bosquejando su planificación, marco teórico y diseño metodológico. Por lo que lo aquí expuesto es de momento una declaración de intenciones y una primera aproximación a lo que se pretende realizar.

Así pues, planteamos una tesis doctoral sobre la adquisición e impacto en la empleabilidad de competencias transversales de carácter digital por parte del alumnado de ciclos de Formación Profesional de grado Superior en la Comunidad Autónoma de Galicia en el actual contexto de digitalización laboral y de cuarta revolución industrial.

La digitalización y la cuarta revolución industrial aparejan retos para la educación como reformas profundas en el modelo de trabajador/a cualificado/a, en las variables que inciden en la empleabilidad o en estructura general del mercado laboral y la demanda de competencias que impera en él (Brown et al., 2021), las cuales suponen la necesidad de reformar el modelo capacitación y acreditación profesional imperante en la formación superior.

El objeto de estudio es indagar como las competencias transversales de carácter digital funcionan como puente entre la formación y el empleo. Entendiendo por competencias transversales aquellas habilidades y conocimientos interpersonales y prácticos que facilitan encontrar, mantener o cambiar de ocupación (García-Álvarez et al., 2022). Concretamente, las competencias digitales son aquellas de carácter transversal que capacitan para entornos laborales tecnificados e informatizados (Poláková et al., 2022).

El ámbito de investigación específico escogido es la Formación Profesional de Grado Superior en Galicia por el énfasis que hace esta instancia formativa en la inserción laboral y profesionalización de sus graduados/as (Sánchez-García et al., 2023). En cuestión de competencias digitales, en este ámbito se destaca su reconocimiento para con el desarrollo profesional de los egresados en el mercado de trabajo digital (Jalil-Naji, 2018), pese a ser una cuestión ciertamente poco investigada (Aguilar de la Rosa, 2022). Además, la Ley 4/2019, de 17 de julio, de administración digital de Galicia, se compromete en el artículo 106 y siguientes a la creación de un Marco gallego de competencias digitales. Así, el Decreto 123/2021, de 2 de septiembre, por el que se regula el Marco gallego de competencias digitales y la certificación

gallega en competencias digitales, establece este marco de referencia acreditativa. Lo cual establece un marco administrativo en el que contextualizar esta tesis doctoral

Dicho esto, planteamos un primer objetivo general (OG):

- Analizar la influencia del desarrollo de competencias digitales en la empleabilidad del alumnado de FP Superior el actual contexto de globalización en Galicia.

Para concretar y tematizar las variables de estudio, emplearíamos una serie de objetivos específicos (OE):

- OE1: Estudiar la adquisición de competencias digitales por parte del estudiantado de FP durante su formación.
- OE2: Identificar las competencias más demandadas en el mercado laboral para los/as graduados/as de Formación Profesional.
- OE3: Analizar el actual currículo de FP y el papel que otorga al desarrollo de competencias transversales de carácter digital.
- OE4: Estudiar el grado de correspondencia entre las competencias digitales adquiridas por parte de los/as egresados/as de FP de grado superior y las demandadas en el mercado de trabajo
- OE5: Estudiar el nivel de conocimiento por parte del estudiantado de FP de los recursos de búsqueda y acceso al empleo, así como el grado de utilización de estos.
- OE6: Analizar los niveles de inserción laboral del alumnado de FP en el mercado laboral.

## **Metodología**

La metodología definirá una investigación descriptiva y exploratoria de carácter longitudinal con un enfoque fundamentalmente cuantitativo ubicada en un paradigma de investigación positivista.

Se empleará un muestreo intencionado y no probabilístico para alcanzar una muestra significativa de alumnado de FP Superior en Galicia, con representación de todas las familias profesionales. Al mismo tiempo, debe ser una muestra estable en el tiempo para estudiarla en distintos momentos de su formación y describir el desarrollo de competencias digitales.

El instrumento de recogida de datos más adecuado a la investigación sería el cuestionario, compuesto por escalas tipo Likert. Recogerá variables como el desarrollo de competencias digitales, como cree el estudiantado que estas inciden en su empleabilidad, perspectivas laborales, utilidad de la formación recibida, situación laboral, rendimiento académico, currículo complementario, desarrollo de competencias transversales, variables sociodemográficas, entre otras.

La aplicación del instrumento se realizará de manera telemática. Además, siendo una investigación longitudinal se aplicará este cuestionario a la misma muestra de estudiantes en múltiples ocasiones. Se aplicaría a los estudiantes del primero año de Ciclos de FP Superior para conocer el nivel inicial de desarrollo de competencias digitales. En el segundo año de la formación, se volverá a aplicar, a esos mismos alumnos/as, un cuestionario similar, donde no variarán las cuestiones sobre competencias digitales, pero sí las sociodemográficas. Y en una tercera y última medición, se estudiaría el rol de las competencias digitales en su proceso de inserción laboral.

Además del cuestionario, se aplicarían herramientas de corte cualitativo, caso de entrevistas grupales con el profesorado (5) y grupos de discusión (2) con empleadores/as. Con la primera se busca conocer la percepción de los participantes sobre el desarrollo de competencias digitales en la FP Superior y, con la segunda, información sobre la importancia y demanda de estas competencias en el mercado laboral.

### **Estimación de posibles resultados**

Siendo esta una investigación aún en sus inicios, únicamente se puede hacer una estimación de los resultados esperables explicando las potenciales contribuciones de esta tesis doctoral.

En este sentido, el estudio se situaría en una línea de investigación de interés para las relaciones laborales y la pedagogía: digitalización del empleo y competencias digitales. Y, teniendo por objeto concreto de estudio la empleabilidad del estudiantado de FP Superior, se espera alcanzar resultados significativos sobre las necesidades formativas de este colectivo que permitan el desarrollo de líneas de intervención para la promoción de su situación laboral en las economías avanzadas y tecnificadas europeas.

La realización de esta investigación permitiría ahondar en la relación entre la digitalización del empleo y la empleabilidad del alumnado de la FP a través del desarrollo de competencias transversales de carácter digital. A efectos prácticos, esperamos resultados de valor estratégico pensando en la gestión formativa del empleo y la digitalización. Esto es, poner en valor la importancia de programas formativos y proyectos de investigación que fomenten la colaboración entre formadores/as y empleadores/as en pos de una mejor empleabilidad y adecuación entre la formación y el mercado de trabajo.

Así pues, se aguardan aportaciones para los ámbitos de las ciencias de la educación y las ciencias sociales, teniendo en consideración que la empleabilidad y las competencias transversales son objeto de estudio también en la Sociología, la Economía, las Relaciones Laborales, la Psicología y, con respecto a la digitalización, la Ingeniería Informática. Todo ello sin perder el foco en nuestra disciplina de estudio, la Pedagogía Laboral, el estudio de las relaciones laborales y el binomio formación-empleo desde las ciencias de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar de la Rosa, A. (2022). La competencia digital de los estudiantes de Formación Profesional: una revisión sistemática. *RiITE*, (13), 200-221 <https://doi.org/10.6018/riite.545311>
- Brown, P., Sadik, S., e Souto-Otero, M. (2021). Digital futures of work: reimagining jobs, skills and education for a digital age. *Digital Futures of Work Research Programme, Working Paper 1*.
- DECRETO 123/2021, do 2 de setembro, polo que se regula o Marco galego de competencias dixitais e a certificación galega en competencias dixitais. *Diario Oficial de Galicia*, 181, de 20 de setembro de 2021. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20210920/AnuncioG0597-100921-0002\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20210920/AnuncioG0597-100921-0002_gl.html)
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., e Priegue-Caamaño, D. (2022). Transversal competencies for employability in university graduates: A systematic review from the employers' perspective. *Education Sciences*, 12(3), 204. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Jalil-Naji, M. (2018). Industria 4.0, competencia digital y el nuevo Sistema de Formación Profesional para el empleo. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 6(1), 164-194.
- LEI 4/2019, do 17 de xullo, de administración dixital de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 141, de 26 de xullo de 2019. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2019/20190726/AnuncioC3B0-180719-0001\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2019/20190726/AnuncioC3B0-180719-0001_gl.html)
- Poláková, M., Suleimanová, J. H., Madzík, P., Copuš, L., Molnárová, I., e Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Helijon*, 9(8). <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2023.e18670>
- Sánchez-García, L., Rothwell, A., Sánchez-Queija, M., e Parra-Jiménez, A. (2023). Differences in self-perceived employability between university and VET students: an analysis of emerging adults in Spain. *Education + Training*, 65(10), 14-28. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2022-0366>

# INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PEDAGOGÍA: UN ESTUDIO SOBRE LOS IMPACTOS EN LA RELACIÓN EDUCATIVA<sup>15</sup>

Antonio Lovato Sagrado  
*Universidad de Barcelona*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

Esta comunicación recoge un proyecto de tesis doctoral que tiene como objetivo investigar las implicaciones de las tecnologías digitales con inteligencia artificial en las relaciones pedagógicas y en el rol docente. Más concretamente, investiga cómo está impactando a la relación educativa el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo (adaptive learning) con Inteligencia Artificial.

La incorporación de algunas de las tecnologías digitales con IA genera un cambio en las relaciones educativas, porque hacen emerger nuevas necesidades que afectan a las personas que participan directamente en los procesos educativos. Este tema nos parece importante y en él nos centraremos en este trabajo. Más concretamente, investigaremos: ¿cómo está impactando a la relación educativa el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial?

La investigación parte de la hipótesis de que la IA tiene potencial de desarrollar muchos aspectos distintos en el proceso educativo, de liberar tiempo y mejorar la calidad de la intervención educativa realizada por el profesor, pero el contexto y la dinámica actual pueden estar afectando de modo crítico la relación educativa, así como imposibilitar que el profesor tenga el protagonismo de este cambio. En este sentido, esto también puede estar afectando aspectos de su profesionalización.

Los objetivos concretados en el próximo apartado corresponden a tres escuelas en Brasil que se van a trabajar. Dos de ellas, con las cuales ya se empezó una relación, conocen la propuesta de la investigación y tienen apertura para seguir participando, utilizan la plataforma de adaptive learning GeekieOne en su trabajo educativo. La tercera escuela será una de contexto similar a las dos primeras, pero que no utiliza una herramienta de inteligencia artificial. Esto se hará con el objetivo de que la tercera escuela sea un grupo control en la investigación.

### Objetivos generales

1. Comprender cómo se modifica la relación educativa entre profesorado y alumnado con la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la escuela.

---

<sup>15</sup> Comunicación referente al proyecto de investigación de doctorado en el programa Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

2. Comprender cómo cambia el rol docente con el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial en la escuela.

#### Objetivos específicos

1.a. Conocer las características principales de la relación educativa entre profesorado y alumnado en tres escuelas de Brasil (dos de ellas utilizan herramientas de IA).

1.b. Identificar la percepción del profesorado y alumnado de estas escuelas sobre su relación educativa.

1.c. Identificar la percepción del profesorado y alumnado de estas escuelas sobre los cambios en su relación educativa a partir de la implementación de la plataforma de aprendizaje adaptativo GeekieOne como herramienta de mediación educativa.

2.a. Identificar la percepción del profesorado y alumnado sobre los cambios en el rol docente a partir de la implementación de la plataforma de aprendizaje adaptativo GeekieOne como herramienta de mediación educativa.

2b. Identificar las funciones docentes que quedan alteradas (modificadas, cambiadas) en la relación educativa mediada por IA, además de señalar nuevas funciones y funciones que quedan anuladas.

2c. Identificar los impactos relativos a la gestión del aprendizaje, comprendiendo cómo la IA cambia la manera de entender el aprendizaje para mejorar la relación educativa

2d. Identificar cómo cambia el trabajo en equipo docente a partir de la implementación de plataformas de IA como herramientas de mediación educativa.

2e. Identificar cómo la implementación de las plataformas de IA cambia la organización general del centro educativo.

#### **Metodología**

El problema de investigación responde a la falta de reflexión sistemática sobre el impacto, en la relación educativa, del uso de la inteligencia artificial y también, sobre cómo esto afecta el rol docente.

En la investigación, se parte de la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias en la relación educativa entre grupos escolares que utilizan o no plataformas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial en la mediación educativa? Es decir, me pregunto sobre: ¿Cómo es la relación educativa mediada por IA? y ¿Cómo se puede llevar a cabo la relación educativa mediada por IA? y por fin, llego a la principal pregunta de investigación que concretamente es:

¿cómo está impactando a la relación educativa el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial?

Basado en la propuesta de investigación de este trabajo, se ha elegido la metodología mixta para el diseño de la misma. El abordaje que se pretende es la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma secuencial en el diseño. Esto se debe a que “that collecting diverse types of data best provides a more complete understanding of a research problem than either quantitative or qualitative data alone” (Creswell, 2009, pg. 48). La estrategia es secuencial explicatoria, donde los resultados cualitativos son utilizados para explicar resultados cuantitativos obtenidos previamente, o sea, el orden es primero realizar la etapa cuantitativa y después el cualitativo, el énfasis en este caso es explicar e interpretar relaciones (Pereira Perez, 2008).

Así, el estudio empieza con una investigación comparativo causal, seguida de una etapa cualitativa, con entrevistas en profundidad. En este modelo, y siguiendo a Creswell (2009), se busca que estas estrategias den soporte a la explicación y reflexión sobre el problema investigado.

### **Resultados y conclusiones**

Se espera conseguir comprender cómo se modifica la relación educativa entre profesorado y alumnado con la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la escuela. Además, comprender también cómo cambia el rol docente con el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial en la escuela. De este modo, se espera identificar los principales potenciales impactos de la implementación de plataformas de IA como herramienta de mediación educativa en el rol docente.

En la etapa actual de trabajo no se ha desarrollado la investigación de campo todavía, se planea hacer entre el segundo semestre de este año y el inicio de 2025.

En cuanto a la transferencia, se utiliza directamente en la formación inicial del profesorado, que es beneficiario directo del proyecto a partir de la generación de formaciones y materiales, como un corto documental y otras publicaciones.

### **Referencias bibliográficas**

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva* (A. López Gabrielidis, Trad.). Caja Negra.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (1a ed., pp. 21-86). Morata.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. SAGE.
- Geekie. (n.d.). *Conecte sua escola à nova era da educação. Um novo mundo chegou. E seus estudantes já nasceram nele*. <https://www.geekie.com.br/>

- Gros, B., & Illera, J. L. R. (1991). Inteligencia artificial y diseño de programas educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 49(188), 39-57. <http://www.jstor.org/stable/23764354>
- Hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trans.), S.L. Hui, Y. (2020). *Fragmentar el Futuro*. Rayo verde editoria. Caja Negra.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i del'esport*, 19, 87-112.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare XV(1)*, 15-29.
- Sein Minn. (2022). *AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100050>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press. Skliar, C. y Larrosa, J. (Ed.) (2011). *Experiencia y alteridad en educación* (1a edición). FLACSO Argentina: Homo Sapiens.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas* (A. Giacometti, Trad.). Caja Negra.

# Línea temática 9

Familia, escuela y comunidad



## **RELACIÓN ENTRE LA IMPLICACIÓN PARENTAL, LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA DEL ALUMNADO Y SUS EMOCIONES**

Iria Freire Lavandeira  
Carla González Montes  
Isabel Piñeiro Aguín  
*Universidade da Coruña*

### **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

La educación es un proceso heterogéneo en el cual intervienen numerosos factores que van a conformar el desarrollo de los individuos en cuanto a su adaptación al medio. Dentro del ámbito educativo, uno de los componentes fundamentales que hace que el individuo se involucre en el proceso de aprendizaje es la motivación (Corno, 2001).

Por otra parte, el papel que cumplen los padres y madres a la hora de implicarse en la educación de sus hijos e hijas es fundamental.

El componente motivacional hace referencia a la motivación que muestra el estudiante ante una situación de aprendizaje, es decir, qué ganas y que predisposición tiene para querer aprender. (Núñez, 2009; Valle et al., 2015). Este componente esencial en todo proceso de aprendizaje viene explicado por factores de tipo internos y externos del propio sujeto que lo conducen a querer participar en un tipo u otro de actividades académicas, en este caso. (Álvarez et al., 1998, p. 92). Dentro de los factores intrínsecos que regulan la motivación, existen tres componentes esenciales. Estos son el componente de valor, el cual hace referencia a las razones, propósitos y motivos que el estudiante se plantea a la hora de implicarse en una actividad (García y Doménech, 1997; Pintrich y De Groot, 1990); el componente de expectativa (creencias que el estudiante tiene sobre sí mismo, sobre su habilidad o capacidad para hacer las tareas y sobre los posibles resultados que obtendrá) (García y Doménech, 1997; Núñez, 2009) y el componente afectivo (conjunto de reacciones emocionales y afectivas que produce el desempeño de una determinada tarea) (Núñez, 2009; Pintrich y De Groot, 1990). Los dos últimos resultan especialmente relevantes dentro de este trabajo, por la relación que ambos guardan con la implicación parental (Alonso-Tapia et al., 2013).

Con respecto a la implicación familiar, cabe destacar que se entiende como un conjunto de actuaciones y comportamientos parentales que van a influir, entre otros aspectos, en el rendimiento académico del niño. Entre estos aspectos podemos resaltar el contacto con el docente, la transmisión de expectativas, sanciones ligadas a los resultados académicos, vigilancia e interés por las tareas escolares, etc. (Carmona, 2021; Valle et al., 2016).

Familia y escuela son microsistemas independientes, pero la relación entre ambos puede ser un factor determinante en el aprendizaje y desarrollo integral del niño, influyendo en su éxito escolar y su bienestar emocional y social (Frontado, 2020). De este modo, la relación entre padres y docentes puede influir en el compromiso parental en la educación de sus hijos/as y en la percepción que estos tienen sobre la importancia de la

educación. Además, el apoyo y la comunicación entre la familia y la escuela puede contribuir a crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo para el menor.

Por ello, parece pertinente la necesidad de favorecer la inclusión de las familias como parte de la comunidad educativa, facilitando y animando su implicación dentro de la escuela. En esta línea, para esta investigación se plantea en qué medida la implicación parental determina la autoeficacia percibida por el alumno/a. Específicamente, el objetivo de esta investigación es conocer la relación entre la implicación parental – medida en términos de participación en la escuela, características de la comunicación y apoyo en el hogar e implicación en las tareas escolares de los hijos/as – y la autoeficacia percibida del alumno, sus expectativas de éxito y sus emociones; así como explorar la incidencia que la implicación parental tendría sobre las expectativas y autoeficacia de los estudiantes y sus emociones. Todo ello, con la intención de conocer y mejorar el compromiso parental en el proceso educativo del alumnado y así favorecer su motivación académica.

## **Metodología**

Se trata de un diseño transversal correlacional de asignación de valores implementado mediante encuesta por cuestionario. La muestra parental se compone de 191 padres y madres, y la muestra estudiantil se compone de 205 estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y los 16 años, escolarizados en centros de carácter tanto público como privado de la comunidad autónoma gallega.

En lo referente a las variables e instrumentos de medida, para evaluar el compromiso parental se emplearon dos cuestionarios:

*Family Involvement Questionnaire-Short Form* (FIQ-SF) de Fantuzo et al. (2013), aplicada para conocer la implicación familiar en la primera infancia dentro de la escuela.

*Parental Involvement in Students Homework* de Gonida y Cortina (2014), para medir la implicación parental con las tareas escolares en el hogar.

Con el objetivo de evaluar la percepción de autoeficacia por parte del estudiantado, se utilizó la *Escala de autoeficacia del MSLQ* de Pintrich et al. (1991; Roces et al., 1995).

Por último, para evaluar las emociones académicas dentro del aula se empleó el *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ; Pekrum et al., 2011).

Una vez recogidos los datos, se utilizó el programa estadístico *Package for the Social Sciences* (SPSS+AMOS) versión 27. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de frecuencia y descriptivos para caracterizar e identificar la muestra y los ítems. A continuación, se realizaron los análisis factoriales exploratorios de las escalas empleadas y se estudió su fiabilidad. Para atender concretamente al objetivo de este trabajo, se efectuó el estudio de correlación entre la autoeficacia percibida, las expectativas de éxito y las emociones de logro de los estudiantes y la implicación parental. Por último, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple por pasos con el objetivo de comprobar la

incidencia de la participación parental en la escuela y la implicación parental con la actividad escolar en el hogar sobre la autoeficacia, las expectativas y las emociones en el aula del alumnado.

## **Resultados y conclusión**

Se observan correlaciones positivas entre la autoeficacia percibida por el alumno y las emociones de disfrute ( $r=.24, p<.01$ ) y esperanza ( $r=.37, p<.01$ ) experimentadas por este en el aula. Las creencias de autoeficacia correlacionan negativamente con su ansiedad ( $r=-.35, p<.01$ ), con el control parental ( $r=.21, p<.05$ ) y con la comunicación de la familia con sus profesores ( $r=-.22, p<.05$ ). Se observa una correlación positiva entre las expectativas de éxito del estudiante y su sentimiento de disfrute ( $r=.30, p<.01$ ) y esperanza ( $r=.18, p<.01$ ) en el contexto académico, las cuales correlacionan también, pero de manera negativa, con la vergüenza ( $r=-.27, p<.01$ ) y ansiedad ( $r=-.21, p<.01$ ) que el estudiante puede llegar a sentir dentro del centro educativo.

El disfrute del niño correlaciona positivamente con la participación de sus madres en las tareas escolares ( $r=.23, p<.05$ ), su ansiedad con el control parental ( $r=.24, p<.05$ ) y su esperanza con la interferencia parental ( $r=-.30, p<.01$ ) y la comunicación de la familia con sus profesores ( $r=-.21, p<.05$ ), aunque ambas de manera negativa. Se observa también una correlación positiva entre la comunicación con los docentes y el control parental ( $r=.24, p<.05$ ), así como con la promoción de la implicación cognitiva de las madres ( $r=.21, p<.05$ ).

El control de las madres sobre las tareas académicas de los hijos/as que se realizan en el hogar correlaciona positivamente con otros tres factores: el apoyo de los progenitores a la autonomía ( $r=.51, p<.01$ ), el control parental ( $r=.59, p<.01$ ) y la interferencia parental ( $r=.23, p<.05$ ). Existe, a su vez, una correlación negativa entre la comunicación de la familia con otros padres/madres y la reflexión de estas con los menores sobre su futuro ( $r=-.20, p<.05$ ). Por último, se encuentran correlaciones negativas entre las expectativas de las madres sobre el futuro de sus hijos/as y la promoción de una implicación cognitiva desde el hogar ( $r=.23, p<.05$ ).

En primer lugar, los resultados mostraron una relación significativa entre el control parental y las creencias de autoeficacia del alumnado. Se observó también una correlación entre la comunicación de la familia con el profesorado y la autoeficacia percibida por el alumno. Por otra parte, los resultados también confirmaron la relación significativa entre la promoción de la implicación cognitiva desde el hogar y la autoeficacia percibida del alumnado. Asimismo, se observó, en relación con la percepción de autoeficacia, una correlación tanto con el disfrute y la esperanza, como con la ansiedad.

En segundo lugar, pese a que los resultados confirman la existencia de una correlación entre las expectativas de éxito del alumnado y sus emociones positivas y negativas, no se ha encontrado incidencia de la implicación parental sobre dichas expectativas.

Como conclusión a lo observado en esta investigación, los datos confirman que existe una relación entre la participación de la familia en las tareas escolares de sus hijos/as y su sentimiento de disfrute experimentado en el aula.

### Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274. <http://doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- Álvarez, L., Núñez, J. C., Hernández, J., González-Pienda, J. A. y Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta*, (71), 91-120. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29698/AulaAbierta.1998.71.91-120.pdf?sequence=1>
- Carmona, C. A. (2021). Desajustes entre las percepciones familiares y docentes sobre la implicación parental. Un estudio etnográfico en la educación secundaria obligatoria. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(2), 1-22. <https://doi.org/10.6035/recerca.5750>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 191-226). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., McDermott, P., Hightower, D. y Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 734-742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>
- Frontado, M. C. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Científica*, 5(18), 354-357. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Gonida, E. N. y Cortina, K S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. Duarte, L. Almeida y A. Barca (Eds.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 41-67). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

- Pekrum, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. y Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.p>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Freire, C. y Ferradás, M. (2016). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 481-498. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6190>
- Valle, A., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar*. CSS.

# RELACIÓN ENTRE LA IMPLICACIÓN PARENTAL, LA ORIENTACIÓN A METAS Y LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Lucía Díaz Pita  
Carmen Domínguez Caamaño  
Fátima María Díaz Freire  
*Universidade da Coruña*

## **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación e obxectivos**

A implicación parental na educación dos fillos é recoñecida como un factor determinante no seu rendemento académico e desenvolvemento integral. Diferentes investigacións coinciden en que o rendemento académico podería estar relacionado coa implicación parental, pois como sinalan Caligiore e Ison (2018), os pais conforman os principais soportes emocionais e modelos de comportamento para os seus fillos, influíndo directamente na súa motivación académica e benestar emocional.

Eccles e Harold (1996) investigaron a influencia da participación dos pais nas orientacións a metas de aprendizaxe dos estudantes, atopando que unha maior implicación se asociaba con unha mellor orientación a metas de aprendizaxe, debido a que os estudantes percibían o valor do logro académico e se esforzaban por alcanzar metas de superación persoal. Así mesmo, a teoría da autodeterminación de Deci e Ryan (1985) serve como un importante referente para entender como a satisfacción das necesidades psicolóxicas básicas a través da implicación parental pode influír positivamente na motivación intrínseca dos estudantes e na súa capacidade para xestionar as súas emocións de maneira efectiva.

Investigacións desenvolvidas nas últimas décadas teñen proporcionado unha base sólida sobre como a participación dos pais na educación dos seus fillos non só fomenta unha maior implicación dos estudantes nas súas tarefas académicas, senón que tamén mellora a súa autoestima e competencias sociais. Modelos teóricos como o proposto por Epstein (1990) e Henderson e Mapp (2002) ofrecen un marco de referencia para comprender as diferentes dimensións da implicación parental, incluíndo a comunicación coa escola, a axuda nos deberes e o establecemento de expectativas educativas. Estes modelos suxiren que unha colaboración efectiva entre pais e profesores é fundamental para crear un ambiente educativo que promova o éxito académico e o desenvolvemento persoal dos estudantes

Neste contexto, o obxectivo principal da presente investigación é analizar a relación entre a implicación parental, as orientacións a metas e as emocións dos estudantes, explorando como diferentes formas de participación parental (apoio emocional, expectativas académicas, comunicación co profesorado e participación en actividades escolares) poden influír no desenvolvemento académico e emocional dos alumnos. Para iso, realízase un estudo correlacional transversal mediante a aplicación de cuestionarios a estudantes dende 4º de Educación Primaria ata 4º da ESO e as súas nais, co fin de recoller datos sobre as variables de interese.

As hipóteses propostas nesta investigación son as seguintes: (a) esperase que os comportamentos parentais de apoio estean positivamente relacionados coa orientación a metas de aprendizaxe dos fillos, mentres que os comportamentos parentais de control poidan ter unha relación positiva coa orientación a metas de aproximación ao rendemento; (b) a implicación parental prevese que teña un impacto nas emocións dos estudantes no contexto escolar, onde a participación das nais en actividades educativas podería asociarse con sentimentos de disfrute, mentres que as prácticas de control no fogar poderían relacionarse con ansiedade e vergoña; e (c) a comunicación das nais co profesorado podería estar vinculada coa esperanza dos estudantes.

## **Metodoloxía**

Esta investigación explora a relación entre a implicación parental, as emocións dos estudantes e as súas metas académicas mediante un deseño transversal correlacional. Inclúe 205 estudantes de 9 a 16 anos e 149 nais.

Analizáronse tres variables principais (implicación parental, emocións e metas) empregando en primeiro lugar o cuestionario Parental Involvement in Students' Homework de Gonida e Cortina (2014) para medir a implicación parental coas tarefas escolares e o Family Involvement Questionnaire-Short Form (FIQ-SF) de Fantuzzo et al. (2013) para medir a participación parental na escola; tamén se empregou o Achievement Emotions Questionnaire (AEQ; Pekrun et al., 2011) para medir as distintas emocións que pode experimentar o estudantado, e por último, a escala de orientación a metas de Skaalvik (1997) para avaliar as orientacións a metas dos estudantes.

Unha vez se obtivo unha mostra significativa e despois de recoller os datos procedeu a realizar as análises estatísticas pertinentes a través do paquete estatístico SPSS versión 27 (IBM SPSS Statistics Base 27). Os instrumentos revelaron distintas dimensións da implicación parental, incluíndo comunicación co profesorado, participación en actividades escolares e apoio nas tarefas, entre outros. Ademais, avaliáronse as emocións de aula e a orientación a metas dos estudantes, mostrando unha estrutura de factores que explican unha parte significativa da varianza. O procedemento incluíu a recollida de datos a través de Microsoft Forms, seguindo principios éticos estritos. As análises descritivas e factoriais exploratorios confirmaron a validez das escalas usadas e realizáronse análises de correlación e regresión para examinar as relacións entre as variables de interese.

## **Resultados e conclusións**

Os resultados destacan que a participación parental no fogar e a promoción dunha implicación cognitiva coa actividade académica son factores significativos na orientación a metas de dominio dos estudantes. Isto indica que cando os pais interfiren excesivamente nas tarefas académicas dos seus fillos e fomentan unha actitude cognitiva positiva cara ao traballo escolar, os estudantes tenden a non adoptar metas de dominio.

Adicionalmente, observouse que o control parental sobre a actividade escolar dos fillos ten un impacto nas metas de evitación do rendemento, o que suxire que un control parental excesivo pode incrementar a tendencia dos estudantes a evitar o fracaso.

En canto ás emocións relacionadas co ambiente académico, encontrouse que tanto as reunións dos pais co profesorado como a interferencia parental reducen a esperanza dos estudantes no aula. Pola súa banda, a participación dos pais en actividades escolares vincúlase cun maior disfrute académico dos seus fillos, aínda que nunha menor medida. A respecto da ansiedade, o control parental sobre as actividades académicas no fogar foi identificado como un factor relevante, aumentando a ansiedade nos estudantes, o que coincide con estudos previos que sinalan que a interferencia dos pais nas tarefas escolares está asociada con niveis máis altos de ansiedade.

Así mesmo, este estudo refuta a hipótese relacionada coa orientación a metas de aproximación ao rendemento, ao atopar que o control parental está máis relacionado coas metas de evitación do rendemento que coas de aproximación. Con todo, confírmase a hipótese referente ás emocións dos estudantes.

Non obstante, é importante considerar as limitacións desta investigación, incluíndo o deseño transversal, que limita a capacidade para establecer relacións causais, e o tamaño da mostra, que podería considerarse limitado para xeneralizar os resultados. Futuras investigacións poderían abordar estas limitacións mediante o emprego de deseños lonxitudinais, ampliando a mostra e incorporando métodos de recollida de datos máis rigorosos para obter resultados con maior validez e fiabilidade.

## Referencias bibliográficas

- Caligiore Gei, M. G., & Ison, M. S. (2018). La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos: Una revisión teórica. *Contextos de Educación*, 20(25), 138-149.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-35). Routledge.
- Epstein, J.L. (1990). Single parents and the schools: Effects of marital status on parent and teacher interactions. In M.T. Hallinan (Ed.), *Change in societal institutions*, (pp. 91–121). Plenum. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0625-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0625-2_6)
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>

- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, *84*, 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2011). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 666–681. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013383>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 71. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.1.71>

# PEDAGOXÍA DO LUGAR NO MEDIO RURAL GALEGO: O CASO DAS CONTORNAS PERIURBANAS

Paula García Méndez

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación**

Poñendo énfase na análise do lugar dende a perspectiva pedagóxica, o protagonismo lévao a transformación das xeracións, os cambios nas persoas froito dos procesos experimentados nese espazo e que as educaron, percibindo o lugar como fonte de historias alternativas sobre quen somos nos espazos onde vivimos e traballamos.

A hipótese principal é que o abandono ou transformación dos lugares non responden a unha única causa, pero que as consecuencias implican sempre un esquecemento da súa historia, das persoas que alí viviron ou que aínda viven, que viron como o lugar no que naceron e medraron se destrúe polo seu abandono e/ou a invasión de novos elementos que transforman a paisaxe, alterando os elementos que daban sentido á súa vida e que, sen dúbida, as educan.

Desta idea principal emerxen interrogantes de investigación máis concretos: Cal é a reacción da poboación ante os cambios rápidos ou ao abandono radical e á perda da sociabilidade? Produciron estes cambios unha modificación condutual nos habitantes? Ten o lugar crianzas que poidan asegurar a supervivencia da cultura do lugar? Que importancia lle dá a mocidade do lugar á súa conservación e racionalidade na súa transformación? Existe interese nos/as poboadores/as rurais pola conservación da arquitectura vencellada ao pasado? En que casos eses espazos que se recuperan gardan memoria do que alí aconteceu noutro tempo? Cal é o papel que xogan os/as educadores neste proceso? Inclúen trazos da cultura tradicional nos proxectos educativos?

O obxectivo xeral que marca o camiño desta investigación é realizar, dende unha perspectiva pedagóxica, unha reconstrución da memoria do lugar, logrando unha comprensión do vivido no decorrer dos anos en lugares concretos de Galicia, das alteracións experimentadas polo paso do tempo tanto nos espazos físicos como nas persoas, para deseñar propostas educativas que xiren sobre a recuperación e incorporación de elementos tradicionais dos lugares. Trátase dunha análise diacrónica de aldeas rurais galegas que representen cambios neses espazos desde a perspectiva do benestar da poboación, as crenzas e hábitos, tradicións e, especialmente, modos de educación e aprendizaxe, desde a cultura tradicional anterior á mecanización e industrialización do campo ata a actualidade.

Este obxectivo deixa entrever a motivación que guía este proxecto e que xira arredor da análise da evolución das xeracións en espazos rurais en risco de abandono, nun proceso de transmutación da paisaxe da que se extraen novos significados. Esta perspectiva atinxe ao medio físico e ás persoas, comprendendo que toda alteración leva consigo un cambio educativo neles. A paisaxe é entendida como o que vemos agora

mais dende unha mirada no tempo, tendo en conta elementos que foron mudando e que supuxeron unha transformación na educación das persoas, considerando aspectos da educación formal, non formal e informal.

O obxectivo xeral mencionado concrétese nos seguintes obxectivos específicos:

- OE1. Estudar os procesos de transmisión da memoria interxeracional, partindo de modelos de habitabilidade rural, formas de vida, costumes e tradicións locais, propias de cada un dos lugares estudados, dándolle protagonismo ás distintas xeracións que conservan a memoria do lugar.
- OE2. Comparar os distintos modelos de evolución dos lugares analizados para establecer un modelo pedagóxico explicativo común que permita realizar melloras na formación, nos hábitos, na conexión coa natureza, na identidade cidadá e na cultura dos moradores do lugar, e contribuír á optimización do seu benestar e saúde.
- OE3. Detectar e recoñecer boas prácticas e experiencias educativas arredor da recuperación e revalorización de espazos e tradicións de núcleos rurais concretos.
- OE4. Diseñar propostas de intervención educativa que versen sobre a recuperación, transmisión e posta en valor de elementos tradicionais dos lugares a partir das prácticas identificadas e os resultados obtidos.

## **Metodoloxía**

Trátase de realizar unha indagación sobre a diversidade dun lugar, amosando o seu estado e a súa realidade, mediante a observación directa, o estudo documental e a recolleita de testemuñas e restos materiais que amosen un vínculo co espazo obxecto de estudo, descubriendo o «imaxinario rural tradicional» (Corbett, 2015, p.9). Para entender os procesos de cambio froito do abandono e a globalización, facendo un estudo holístico e diacrónico dos espazos, óptase por unha metodoloxía etnográfica e histórico-pedagóxica, poñendo énfase no estudo dos elementos materiais do lugar, cun rexistro das localizacións de espazos de interese e a realización de fotografías, unha achega de datos fundamental que será complementada coas testemuñas orais que permitirán construír o relato do lugar.

Precísase da integración de diferentes vías metodolóxicas para achegarse ás realidades estudadas, sendo observadora activa dos lugares, realizando unha revisión bibliográfica ampla sobre os conceptos que atinxen a este proxecto, así como a participación de diferentes xeracións protagonistas do que ocorre. Malia seren necesarios certos datos cuantitativos, especialmente no que se refire á contextualización e coñecemento dos lugares seleccionados, a natureza do proxecto é cualitativa, cunha forte implicación tanto do suxeito investigador como das persoas participantes e habitantes das áreas seleccionadas.

Neste sentido, Taylor (1990) establece como fundamentais no traballo cualitativo de campo a interacción social na que as persoas colaboradoras sintan a comodidade necesaria para facelo, os xeitos estratéxicos de obter os datos no traballo de campo e o rexistro da información empregando diferentes ferramentas e instrumentos que serán concretados. Partirase dunha selección de lugares que representen distintas situacións do rural galego atendendo aos criterios de escolla. O estudo establecerá procedementos que permitan amosar a importancia das evidencias tanto desde a perspectiva das administracións públicas como das decisións que leven a mellorar o benestar da poboación que habita nestes lugares.

### **Resultados e conclusións**

A realización deste proxecto poderá establecer un perfil dos cambios producidos en zonas rurais que representan distintas situacións e contextos, arredor da fixación de poboación, abandono, retorno e/ou neorruralidade, podendo establecer un primeiro mapa destes movementos en Galicia. O estudo pormenorizado das diferentes situacións permitirá identificar e localizar boas prácticas no territorio, poñelas en valor e, a partir delas, deseñar propostas de intervención educativa que poidan ser aplicables a diferentes contornas con características e inquadanzas semellantes.

### **Referencias bibliográficas**

- Corbett, M. (2015). Rural education: Some sociological provocations for the field. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(3), 9-25.
- Taylor, S. J. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

# RAZONES DE LAS FAMILIAS EN LA ELECCIÓN DE CENTRO: MOVIMIENTO CONTRARIO AL *WHITE FLIGHT* Y EUSKERA EN UNA LOCALIDAD VASCA. UN ESTUDIO DE CASO

Iban Asenjo Garde

*Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

## Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos

Con esta comunicación queremos presentar los primeros resultados de una investigación más amplia, a saber, nuestra tesis doctoral sobre segregación y su relación con la libertad de elección de centro educativo. En esta ocasión nos centraremos en explicar cuáles son las reflexiones y argumentaciones de las madres y los padres en un pueblo vasco de unos 10.000 habitantes y con una de las tasas más altas de inmigración del País, superior al 20%, en el momento de elegir el centro educativo cuando sólo hay dos opciones: la escuela pública y la ikastola (cooperativa concertada), ambas, además, con inmersión lingüística en euskara.

El fenómeno conocido como *white flight* explica cómo las clases medias «vuelan» de las escuelas públicas con alto porcentaje de alumnado inmigrante. Así, se ha constatado que las políticas orientadas a aumentar la capacidad de elección favorecen los procesos de «fuga» de las clases medias de las escuelas públicas aumentando la concentración y el aislamiento del alumnado más vulnerable (Kye, 2018).

Sin embargo, y en contra de la dinámica marcada por este fenómeno, también existe un sector de clase media con gran conciencia social que, lejos de abandonar la escuela pública, hace una elección de la misma consciente y militante. Estos sectores se autodefinen como ciudadanos urbanos, multiculturales, que valoran la diversidad social y que poseerían una cierta ideología política progresista (Posey-Maddox et al., 2014; Billingham y Kimelberg 2013; Cucchiara 2013; Kimelberg y Billingham 2013; Reay et al. 2008; Stillman 2012).

La segregación escolar, es decir, la diferente distribución del alumnado en función de las características personales o sociales de las escuelas, que incide claramente en la desigualdad social, se ha identificado en los últimos años como uno de los principales problemas del sistema educativo vasco. Así, *Save the Children* afirma que la Comunidad Autónoma Vasca es, en el conjunto del Estado español, la que más segrega por origen (Ferrer y Gortazar, 2021). Se subraya que uno de los pilares fundamentales de la segregación escolar vasca es la capacidad de las familias para elegir el centro escolar. Y aunque no podemos obviar que en el País Vasco la libertad de elección por parte de las familias es doble, tanto de centro como de modelo lingüístico (Asenjo-Garde et al., 2023), esta última no tiene efecto en nuestra investigación y no puede explicar la segregación existente ya que ambas escuelas enseñan en el modelo D de inmersión lingüística en euskera a la totalidad del alumnado.

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es observar si en Euskal Herria también existe una corriente anti *white flight* y analizar los argumentos y los valores que manifiestan las familias a la hora de elegir el colegio para sus hijos e hijas.

Así, las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Podemos encontrar el movimiento contrario al *white flight* en un pequeño pueblo vasco?
- Si es así, ¿las madres y los padres se identifican con esos valores progresistas o hay otros valores que prevalecen?
- ¿Cuáles son las razones que utilizan los padres y madres para elegir centro? Y, en concreto, ¿qué peso tienen la metodología educativa de los centros y la ideología de las familias en esa elección?

## **Metodología**

Desde un enfoque de metodología cualitativa llevamos a cabo un estudio de caso en una localidad vasca de unos 10.000 habitantes en la que sólo hay dos centros educativos (la Escuela Pública y la Ikastola), realizando 9 entrevistas, de forma individual y con una duración media aproximada de 40 minutos. Para el análisis de la información recibida a través de las entrevistas nos servimos de la ayuda del software NVivo Release 1.7.1. Con el fin de preservar la identidad de los informantes utilizamos seudónimos para sus nombres, municipio, escuelas, comarca y provincia. Dentro de la codificación de los informantes incluimos centro educativo, ideología, género, lugar de nacimiento, nivel socioeconómico y tramo de edad. Asimismo, la investigación utilizada en la redacción de esta comunicación recibió en febrero de 2023 el informe favorable del Comité de Ética para las investigaciones con Seres Humanos, sus muestras y sus datos de la UPV/EHU, con el código M10\_2022\_003.

En primer lugar, realizamos una revisión bibliográfica crítica, analizando los documentos escritos como técnica cualitativa dentro del paradigma interpretativo, analizando el fenómeno *white flight*, la inclusividad, la segregación escolar por origen nacional y explicando las consecuencias de la libertad de elección en el sistema educativo vasco.

En segundo lugar y con estos soportes teóricos, realizamos las entrevistas. Una de ellas fueron en castellano y el resto en euskera. Una vez de transcribirlas, pasamos a la elaboración de atributos, codificar a las y los informantes y posteriormente a codificar las entrevistas. Después, realizamos un análisis más detallado de análisis de la información recogida y englobamos las respuestas que dieron los y las madres con respecto al porqué de su elección y los puntos fuertes y débiles que observaban en sus respectivas escuelas. Finalmente, pasamos a sacar las conclusiones de la información dada.

## Resultados y conclusiones

Como primera conclusión, podemos afirmar que el fenómeno contrario al *white flight*, en el que familias de clase media y con ideología progresistas apuestan de una manera militante por la escuela pública, también lo podemos encontrar a nivel local vasco.

Así, en las entrevistas mantenidas se observa que los padres y madres, siendo todo el conjunto de clase media, defienden la escuela pública desde una perspectiva de ideología progresista, poniendo el acento en los valores de la multiculturalidad, la militancia o el orgullo de lo público.

Pero también es interesante señalar que nos aparece una variable local no recogida por la literatura académica analizada: la importancia de lengua propia en la elección de las familias de clase media de la escuela pública. La defensa del euskera, lengua minoritaria, minorizada, es utilizada por las madres y los padres en su argumentación de elección de la escuela pública. En este sentido, Ugazi nos explica que «para mí era una elección política, sobre todo porque la situación en el pueblo lo exigía, y sobre todo como compromiso *euskaltzale*<sup>16</sup> [...] fue una decisión política y *euskaltzale* para revertir la situación de aquí».

Por último, si bien tanto las familias de la Escuela Pública como de la Ikastola destacan la metodología de enseñanza como un aspecto positivo de sus respectivos centros educativos, tan solo un padre argumenta este hecho como motivo, además, secundario, de la elección de centro. Sin embargo, las argumentaciones más relacionadas con la categoría «proximidad ideológica» aparecen nombradas por casi la totalidad de las madres y los padres.

Tenemos presente que, aunque los datos y las conclusiones obtenidas en un estudio de caso no pueden ser generalizadas, sí se pueden transferir y estos sí se corresponden con lo que nos dice la literatura académica estudiada. Es decir, podemos afirmar que también en Euskal Herria encontramos movimientos contrarios al *white flight* en los que padres y madres de nivel socioeconómico medio optan por la escuela pública desde unos valores de izquierda. Además, también encontramos que en esta elección aparece un valor local, a saber, la defensa de la lengua propia, el euskera, como uno de los argumentos centrales. Finalmente, las metodologías de enseñanza no parecen ser la razón determinante en la elección de escuela mientras que la proximidad ideológica que las familias sienten por el centro educativo parece tener una importancia mayor.

## Referencias bibliográficas

Asenjo-Garde, I, Perez-Izaguirre, E., y Vicent-Otaño, N. (2023). La libertad de elección en educación: Modelos lingüísticos, *white flight*, segregación escolar e inclusión. Una revisión del arte desde y para la realidad vasca. In Orcasitas, M. eta Roman, G.

---

<sup>16</sup> Euskaltzale: que muestra apego por el euskera, que muestra simpatía por el euskera.

(Ed.) *Pedagogías lingüísticas y culturales sostenibles en contextos educativos*. (97-110 orr.) Editorial Graó. ISBN 978-84-19416-35-3.

- Billingham, C. y S. M. Kimelberg. 2013. Middle-Class Parents, Urban Schooling, and the Shift from Consumption to Production of Urban Space. *Sociological Forum* 28(1): 85–108.
- Cucchiara, M. 2013. “Are We Doing Damage?’ Choosing an Urban Public School in an Era of Parental Anxiety”. *Anthropology & Education Quarterly* 44(1): 75–93.
- Ferrer, Á., eta Gortazar, L. (2021). Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar de elección de centro. *EsadeEcPol Insight*, 29.
- Kimelberg, S. M. y C. M. Billingham. 2013. ‘Attitudes Toward Diversity and the School Choice Process: Middle-Class Parents in a Segregated Urban Public School District.’ *Urban Education* 48(2): 198–231.
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>
- Posey-Maddox, L. (2014). *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools: Class, race, and the challenge of equity in public education*. University of Chicago Press.
- Reay, D., Crozier, G., James, D., Hollingworth, S., Williams, K., Jamieson, F. y P. Beedell. 2008. ‘Reinvigorating Democracy: White Middle-class Identities and Comprehensive Schooling.’ *The Sociological Review* 56: 238–255
- Stillman, J. B. 2012. *Gentrification and Schools: The Process of Integration When Whites Reverse Flight*. Palgrave MacMillan.

# INVESTIGANDO EN CLAVE EDUCATIVA LOS ESPACIOS DE PRESERVACIÓN FAMILIAR. LA VÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO POSIBILIDAD

Tania Ramos-García  
*Universidade de Santiago de Compostela*

## Introducción

Esta propuesta se enmarca en el proceso de desarrollo de una tesis doctoral que se realiza en la Universidade de Santiago de Compostela y que lleva por título «Los Espacios de Preservación Familiar. El aprendizaje-servicio como herramienta de mejora de los programas comunitarios»<sup>17</sup>.

En este estudio pretendemos evaluar la consistencia y coherencia de la implementación de un programa basado en un Modelo de Educación Familiar a fin de explorar el potencial de la metodología de Aprendizaje-Servicio para optimizar su ejecución. Concretamente, nos centraremos en el Programa *Espazos de Preservación Familiar* —a partir de ahora EPF— diseñado en el año 2021 por un equipo de técnicos/as de la Fundación Meniños y la Asociación ARELA, que se implementa de forma experimental, en las localidades de Vilagarcía de Arousa (Pontevedra) y A Pobra do Caramiñal (A Coruña), al objeto de actuar preventivamente para evitar que los niños, niñas y adolescentes entren en el sistema de protección.

Aunque esta investigación se encuentra en su fase inicial, y todavía no es posible hablar de resultados, sí que podemos hacer algunas consideraciones que nos parecen, cuando menos, pertinentes.

Como es bien sabido, como principal agente de socialización que es, la familia asume la responsabilidad de educar a los niños y niñas y trata de potenciar y optimizar su desarrollo y madurez, al tiempo que, normalmente, genera las condiciones favorables para un crecimiento saludable (Torío-López et al., 2022). Puesto que no es tarea fácil, se entiende perfectamente que cualquier familia pueda necesitar de apoyo o refuerzo en algún momento, máxime si carece de las competencias apropiadas en la asunción de tan importante cometido (Rodrigo et al., 2008). Es por lo que la presencia de problemas vinculados al cuidado y atención de los/as niños/as en el contexto familiar ha derivado, afortunadamente, en la aparición de modelos y estrategias de intervención abordables desde distintos enfoques.

De otro lado, la universidad ha ido ejerciendo en los últimos decenios un mayor protagonismo en la atención a las necesidades y demandas de la comunidad. Precisamente por eso, resulta útil estudiar de qué herramientas, recursos o enfoques educativos nos

---

<sup>17</sup> La tesis doctoral cuenta con la financiación de la *Ayuda para Contratos Predoctorales para la Formación de Doctores/as del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades* (Resolución de 21 de diciembre de 2022; BOE, núm. 307, 23/12/2022).

podemos valer en la educación superior a la hora de afrontar este reto. En esa línea, el aprendizaje-servicio (ApS) viene siendo una opción ya que se basa en la identificación de necesidades en la comunidad por parte de los y las estudiantes, de modo que sea posible conectarlas con materias de estudio mediante la realización de un servicio, beneficiando a ambas partes (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2018).

Lo que abordamos en la tesis es la medida en qué el ApS puede servir a la mejora de programas de incidencia comunitaria, especialmente de aquellos que tienen como eje de atención principal a las familias en situación de vulnerabilidad. Así, planteamos como objetivos generales: evaluar la consistencia y coherencia de la implementación del Programa EPF; y estudiar la pertinencia y, en su caso, relevancia del aprendizaje-servicio universitario como herramienta pedagógica efectiva en la mejora de programas comunitarios vinculados a la preservación familiar.

Además, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué elementos podrían mejorarse en la implementación del Programa EPF? ¿Cómo podría el ApS mejorar el proceso de evaluación de los programas comunitarios? ¿Qué papel podría jugar el ApS en la mejora de la implementación del Programa?

En conclusión, comprobaremos si la conexión entre programas comunitarios y la formación universitaria por medio de esta metodología podría derivar en mejores resultados para todos/as los/as implicados/as en este tipo de programas (Santos Rego et al., 2020).

## **Metodología**

Para la consecución de los objetivos previstos se llevará a cabo, en primer lugar, una revisión bibliográfica, tanto a nivel nacional como internacional, sobre las familias en situación de riesgo; la intervención socioeducativa familiar desde el enfoque de la parentalidad positiva y la preservación familiar; la universidad y su responsabilidad social con la comunidad; y el aprendizaje-servicio, su reciprocidad con la comunidad y sus posibilidades en la mejora de los programas comunitarios que impliquen la acción con familias.

Una vez elaborado el marco teórico se procederá con la parte empírica. Optamos por una investigación con una metodología mixta donde se combinan técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, entre otros, los siguientes: cuestionarios sociobiográficos dirigidos a las familias del Programa; Escala de Competencia y Resiliencia Parental para los/as profesionales del Programa; entrevistas en profundidad a los/as profesionales responsables de la implementación del Programa, con los/as profesionales de los Servicios Sociales y con profesorado de centros educativos; y grupos de discusión con profesorado implicado en proyectos de ApS en los que se trabaja con familias.

La elección de los/as participantes se realizará mediante un muestreo no probabilístico y la información obtenida será analizada con los paquetes *IBM-SPSS 27*,

para los datos cuantitativos, y *NVivo 11*, para el estudio de la información puramente cualitativa.

### **Consideraciones de conjunto**

Naturalmente, se necesita bastante más tiempo para avanzar cualquier conclusión con un mínimo de solidez. No obstante, lo que sí podemos es justificar la importancia de realizar la evaluación de la implementación del Programa EPF, así como a las posibilidades del aprendizaje-servicio como herramienta para su mejora.

En tal sentido, una primera revisión de la literatura científica nos advierte que la evaluación de la implementación es una característica fundamental en la evaluación de los programas socioeducativos. A pesar de la complejidad en su diseño y desarrollo, se recomienda realizar esta evaluación para aumentar los conocimientos sobre las prácticas desarrolladas, así como para mejorar su aplicación en los diferentes entornos y poblaciones específicas (Pinto et al., 2021).

Esta evaluación debe comenzar por averiguar y describir el funcionamiento del programa, realizando una comparación con el previsto en su diseño. De acuerdo con Alvira-Martín (2002), los aspectos clave de la evaluación de la implementación están centrados en decidir cuáles son los rasgos que caracterizan el programa, decidir qué tipo de información se necesita para realizar su correcta descripción y obtener una muestra adecuada de los diferentes procesos derivados. En el caso que nos ocupa, lo que nos interesa es saber si el programa se ha implementado adecuadamente y su grado de implementación. Y, en este punto, explorar las potencialidades del aprendizaje-servicio para mejorar la aplicación del programa.

Para ello, debemos conocer cuáles son las estrategias de implementación utilizadas y las necesidades específicas que presentan las familias participantes en el Programa. Asimismo, pretendemos identificar aquellos elementos de la intervención que podrían mejorarse y, a partir de ahí, estudiar el modo de optimizar desde la Universidad los resultados una vez el programa ha sido aplicado.

Teniendo en cuenta los potenciales beneficios del aprendizaje-servicio, se podría considerar el desarrollo de proyectos centrados en el uso de esta metodología para abordar los desafíos específicos a los que se enfrentan las familias en situación de riesgo, pero también para apoyar y acompañar a los/as profesionales que llevan a cabo la intervención. En tales situaciones y/o contextos un activo pedagógico no es otro que el de proporcionar un soporte práctico vinculado a experiencias significativas de aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas**

Alvira-Martín, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas* (3ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Pinto, R., Canário, C., Cruz, O., y Rodrigo, M. J. (2021). Implementation of evidence-based parenting programs under real-world conditions: Protocol for a scoping review. *PLoS ONE*, 16(8), 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256392>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella-Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Torío-López, S., Rodríguez-Menéndez, C., y García-Pérez, O. (2022). La parentalidad positiva y la teoría de la autodeterminación: un avance en la formación parental. En S. Rivas y C. Beltramo (coords.) *Parentalidad positiva. Una mirada una nueva época* (pp. 47-65). Pirámide.

# Línea temática

Género y educación



10

# LA DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONES SOCIOEDUCATIVAS EN UNIVERSIDADES CHILENAS. UN ESTUDIO COMPARADO

Amaris Arroyo Muñoz

Patricia Alonso Ruido

*Universidad de Santiago de Compostela*

## **Preguntas de Investigación y Objetivos**

Vivimos en una sociedad diversa, donde ciertos grupos han quedado relegados a espacios de vulneración por hegemonía histórica. En Chile las denuncias ocurridas dentro de un espacio académico por asuntos de abuso, discriminación y violación derechos humanos por temas de diversidad afectivo sexuales subieron en un 333% durante el 2021 (MOVILH, 2022). Esto en un contexto donde a pesar de que el curriculum escolar incluye temáticas de diversidad y género, la formación de docentes no los incluye (Valdes et al., 2009). En el caso de psicología, se ha puesto de manifiesto que sólo el 6,4% de los programas educativos incorporan referencias explícitas sobre esta temática (Concha et al., 2023). En relación con trabajo social en Chile, no existen a la fecha investigaciones sobre la formación de esta profesión en materia de diversidad sexo-genérica.

Esta compleja realidad se cuestiona desde el entendimiento que las profesiones socioeducativas trabajan en lo social y educativo, que son ámbitos complejos que se encuentran en constante cambio y transformación, interviniendo así directamente en la vida cotidiana de las personas lo que permite nutrir cada práctica (Úcar, 2016). Atendiendo a la necesidad de revisar la formación en materia de diversidad sexo-género, en el trabajo que aquí se presenta, se priorizan estas tres profesiones; educación, trabajo social y psicología por la importancia que tienen para el desarrollo y seguridad de la comunidad LGBTQIA+ en Chile.

Además, la investigación usa como postulados teóricos la perspectiva de género postestructuralista que concibe al género más allá de algo biológico ligado al sexo, desconectándolo del cuerpo y más como una construcción performativa (Fuller, 2014). Comprendiendo al género como un proceso de socialización y de hacer que además de reproducir la norma de género instalada debe verificar su propia identidad que está en constante construcción (Carrera et al., 2014). Desde esta mirada se cuestiona y reflexiona entonces, sobre la responsabilidad que tiene la formación de estas titulaciones en preparar a las generaciones futuras de profesionales sensibilizadas/os sobre la temática, desde el entendido que la educación es un proceso que busca desarrollar una mente crítica para el desarrollo personal y la vida en comunidad (Roldan, 2015).

Este trabajo, se enmarca en la línea de investigación centrada en educación, género y equidad del Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario de la Universidad de Santiago de Compostela. El objetivo es analizar los planes de estudio en materia de diversidad afectivo sexual en las titulaciones socioeducativas de las universidades chilenas, desde una perspectiva de género

postestructuralista. Se espera así, además, de contribuir al conocimiento fundado sobre esta temática en Chile, sentar las bases para futuras investigaciones que permitan acciones para modificar la realidad mencionada desde la educación.

## **Metodología**

Es un estudio comparativo que busca conocer similitudes y diferencias, desde un criterio homogéneo, para lo que se requiere determinar las variables y categorías que serán comparadas (Tonon, 2011). Para el análisis se utilizará el programa Excel, desde una muestra documental donde se revisan las páginas web de cada universidad y sus programas educativos, además de las guías docentes compartidas.

Así, se revisarán los programas educativos de las titulaciones seleccionadas en las universidades chilenas atendiendo a las palabras claves de la temática. Se utilizará un enfoque cualitativo interpretativo-descriptivo, permitiendo cierto nivel de flexibilidad según evidencias que puedan ser encontradas en los datos (Flick, 2013). Las investigaciones descriptivas buscan conocer y analizar cómo es el fenómeno en una realidad específica y el carácter exploratorio permite verificar la data existente, al ser una temática reciente, además del grado de factibilidad de próximas investigaciones (Ballestin & Fabres, 2018).

En la primera fase, se definen las titulaciones (14 en total) y se revisa en cada universidad la existencia de la titulación objeto de estudio. En una segunda fase se analiza su programa educativo desde las palabras claves, reduciendo así el universo muestral a las materias con alguna palabra clave en su título. En una tercera fase se analizan las guías docentes de cada materia que sean compartidas por las coordinaciones académicas, ya que no son públicas en Chile.

De esta forma, se revisa el título de cada materia y las guías docentes desde un análisis del lenguaje, evidenciando primero la presencia de alguna palabra clave establecida o emergente y luego su significado en relación con el contexto, ya que no es igual una materia llamada «diversidad y género» o «diversidad geográfica de Latinoamérica». Siguiendo así, los postulados del diseño cualitativo de teoría fundamentada sistemática y emergente con codificación abierta (Hernández Samperi et al. 2010).

## **Resultados y conclusiones**

Este trabajo tiene el propósito de aportar a la generación científica de conocimiento desde Chile para aportar a sus avances en materia de igualdad y calidad de la educación, que son metas que tiene el país tanto a nivel nacional como internacional, desde su ratificación de diversos acuerdos como los ODS. Así, desde la revisión documental realizada se espera evidenciar una escasa presencia de materias sobre diversidad afectivo sexual en las tres áreas que forman a las/os profesionales clave en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y respetuosa con la diversidad.

Esta situación evidencia la deuda pendiente de Chile con la comunidad LGBTQIA+, desde una perspectiva de los derechos humanos, la justicia social y la perspectiva de género postestructuralista. Esta deuda implica también al estudiantado, al no proporcionarles formación en esta temática que está presente de manera transversal en su ejercicio profesional. Lo que pone de relevancia la importancia de conocer y formar conocimiento situado de esta temática para gestionar transformaciones en ella.

### Referencias bibliográficas

- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Concha, F. Martínez, C., & Spuler, C. (2023). ¿Qué se enseña sobre temáticas LGBT+ en el currículo, de psicología en universidades chilenas? *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 10, 17-34. <https://doi.org/10.46661/relies.8242>
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., & Alonso-Ruido, P. (2014). Feminidades y masculinidades inteligibles a través de la práctica de la violencia: un análisis del bullying desde la perspectiva de género postestructuralista en Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., & Alonso-Ruido, P. *Feminidades y masculinidades inteligibles a través de la práctica de la violencia: un análisis del bullying desde una perspectiva de género postestructuralista* (pp. 177-198.). Editorial Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo.
- Fuller, K. (2014). Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade. *Gender and Education*, 26(4), 321-337. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.907393>
- MOVILH (2022). *Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile: Hechos 2022* (Informe N.º XXI).
- Roldán, O. (2015). Tras el rostro del sujeto borrado por la estandarización y las cifras En López de Maturana, S. *Inclusión en la vida y la Escuela: Pedagogía con sentido humano*. La Serena: Editorial ULS. 336-346
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: Diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, 15(27).
- Úcar, X. (2016). Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, 11-23.
- Valdés T., Olavarría J. & Molina R. (2009). Toward an Egalitarian and Non-Discriminatory Order: Teaching Gender and Sexuality at Universities in Chile. *International Journal of Sexual Health*, 21(4), 253-266.

# PRÁCTICAS DE GÉNERO, PLATAFORMAS VIRTUALES Y TERRITORIOS FORMATIVOS. UN ESTUDIO DE CASO DE JÓVENES *TIKTOKERS*

Inés Ramos-Trasar  
Adriana Gewerc Barujel  
*Universidad Santiago de Compostela*

## **Descripción general, preguntas de investigación y objetivos**

Esta investigación constituye un estudio previo, realizado como precedente a mi actual proyecto de tesis denominado: «Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de género de jóvenes *influencers* en entornos *onlife*. Un estudio cualitativo en España». Desarrollado en el marco del proyecto «Entornos Digitales e identidades de género en Adolescencia (EDIGA)» del Grupo de Investigación Stellae.

Como afirma Van-Dijck (2018) vivimos en una sociedad plattformizada, donde prácticas e interacciones fluyen entre espacios *online* y *offline* en una participación de la juventud *onlife* (Floridi, 2015). Es en esta confluencia de procesos marcados por variables interseccionales (género, raza, cultura...) (Crenshaw, 1989), donde plataformas como *TikTok*, operan como artefactos culturales reproductores de relaciones de poder-saber (Foucault, 1980) que condicionan la participación de la juventud a través de las prácticas que realizan. Concretamente, este estudio se centra en el análisis de las prácticas de género, que desde la perspectiva De Lauretis (1989) es tanto representación o autorrepresentación, como producto de complejas relaciones sociales, políticas, culturales.

En este sentido, la participación de la juventud involucra la puesta en juego de estas prácticas, en cuyo ejercicio se hacen visibles marcas de género. Estas, se entienden como artificios que señalan la pertenencia a un sexo-género (Irigaray, 1992), como aspectos reconocibles que reproducen desigualdades presentes y transitorias y que actúan como ejes de diferenciación (Braidotti, 2004). Que legitiman una participación dentro de unos márgenes establecidos como «normativos» en un marco binario y dicotómico de género. Pero, en este contexto, se abren también espacios donde poder construir conexiones con otras personas, conformando comunidades con las que compartir experiencias personales, prácticas e intereses... que atiendan a nuevos modos de ser y estar en las redes sociales. Algunos estudios (Martínez-Sanz et al., 2023; Montero-Liberona et al., 2021) analizan la potencialidad de las plataformas como territorios que permiten adquirir a la juventud el rol de «*influencers educativos*». Y ahí radica su importancia como usuarios prosumidores, en relación con los discursos y contenidos que se transmiten, y los modos en que se difunden. Ante estos cuestionamientos emergen las preguntas de investigación: ¿Cómo son las prácticas de género en los espacios “*onlife*”? ¿Podríamos decir que este proceso de influencia incide en la manera de ser y estar de la juventud? ¿Desarrollan un proceso formativo alineado a objetivos predeterminados? Si esto es así, para el campo educativo es importante

conocer qué prácticas de género desarrollan la juventud en estas plataformas y cómo se producen los procesos formativos. Al respecto, el objetivo general se concreta en la necesidad de identificar y comprender los procesos formativos implícitos en las prácticas de género de jóvenes en la plataforma *TikTok*.

## **Metodología**

La investigación se ha llevado a cabo mediante dos estudios de caso (Flick, 2015), seleccionados con un enfoque secuencial mediante el empleo de una herramienta analítica de redes sociales para la selección de *hashtags* o etiquetas (<https://best-hashtags.com/>). El proceso de investigación ha constado de tres fases diacrónicas. Durante la primera fase, se llevó a cabo un estudio exploratorio con el empleo del sitio *web Best-Hashtags* (<https://best-hashtags.com/>) que permitió obtener los principales *hashtags* más utilizados en la plataforma de TikTok, relacionados con el término género. El *hashtag* más empleado, dentro del *ranking Top 10 Hashtags*, corresponde al término: #genero.

Durante la segunda fase, se creó una cuenta de uso exclusivo para la investigación en la plataforma de TikTok y se insertó el *hashtag* #genero en el motor de búsqueda. Posteriormente, se obtuvieron una serie de producciones (vídeos) asociados a varios *hashtags*, y se eligieron aquellos con mayor número de publicaciones asociadas (correspondientes a #génerofluido y #nobinario). A partir de ambos *hashtags*, se seleccionaron dos perfiles (@charlieerroz y @lily\_ana\_ch) atendiendo a criterios preestablecidos (diversidad de géneros, producciones asociadas a ambos *hashtags* y alto rendimiento de los perfiles). La utilización de los *hashtags* como elemento de análisis se sustenta en la observación de investigaciones previas.

En la segunda fase se llevó a cabo la observación de los perfiles, desde la etnografía digital (Hine, 2017; Pink et al., 2019) como metodología principal, con el objetivo de conocer cómo eran las prácticas de género de los jóvenes en la plataforma y como se produce su efecto formativo. Los datos fueron recogidos mediante el empleo de diarios de investigación (Simons, 2009) y analizados, en una tercera fase, con el apoyo del *software ATLAS.ti*, versión 23.

## **Resultados y conclusiones**

El objetivo de este estudio se ha centrado en analizar las prácticas y discursos de género que desarrollan jóvenes *Tiktokers* en la plataforma, como activos prosumidores, lo que ha revelado interesantes hallazgos. Los resultados de la investigación evidencian que los perfiles de jóvenes *Tiktokers* pueden convertirse en espacios de referencia donde reflejarse, estableciéndose el denominado *efecto espejo* (Oberst et al., 2016). Esto se desarrolla a través del contenido producido (imagen, discursos, bases musicales, etc.), que constituye una trayectoria de vida en la plataforma como flujo de prácticas de género. En el caso del sujeto @charlieerroz, las producciones analizadas (vídeo, imagen, texto...), evidencian una intencionalidad de reivindicar la expresión de la existencia de

múltiples identidades de género, por medio de la exposición de su experiencia personal de transición (trans) a la audiencia. El perfil de *@lily\_ana\_ch*, visibiliza prácticas de género que ponen en juego estereotipos implícitos en las condiciones de producción de contenido en redes sociales. Asimismo, en los comentarios analizados se observa una influencia de las prácticas de género de ambos *Tiktokers* en la audiencia. «Este vídeo es super necesario?! a mí me hubiera gustado tener este tipo de consejos (comentario @Charlieerroz)» o «Me identifico, esa persona soy yo» (comentario @lily\_ana\_ch).

Los resultados del estudio han permitido conocer cómo son las prácticas y discursos de género de la juventud en la plataforma de *TikTok*, desde la observación de los dos sujetos. Para el campo educativo, emerge la necesidad de investigar estos fenómenos y su vinculación con la apertura hacia innovaciones metodológicas susceptibles de ser integradas en los procesos formativos y de aprendizaje. De modo que las plataformas posibilitarían que la juventud adquiriera un papel protagonista, como agentes activos y creadores de territorios formativos donde conectar con su grupo de iguales, construyendo redes y comunidades de apoyo y aprendizaje. Esto puede suponer la generación de contenidos «de naturaleza educativa» que versan sobre nuevos discursos y concepciones que transgreden los márgenes de lo considerado como normativo, social e históricamente construido de género.

### Referencias bibliográficas

- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Anti racist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Mcmillan Press.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre- Textos.
- Flick, V. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. SpringerOpen.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. Pantheon.
- Hine, C. (2017). *Etnografía virtual*. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Cátedra.
- Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., y Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter, and YouTube. *Comunicar*, 74, 125-137. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>

- Martínez-Sanz, R., Buitrago, A. y Martín-García. (2023). Comunicación para la salud a través de Tiktok. Estudio de Influencers de temática farmacéutica y conexión con su audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(1), 83-98. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23435>
- Montero-Liberona, C., Pimentel-Varas, G., y Fernández-Valdés, G. (2021). Perspectivas de jóvenes expertos: Influencia de los actuales estereotipos de género en mensajes publicitarios digitales. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 40, 269-278.
- Oberst, Ú., Chamarro, A., y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, (48), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-08>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital*. Morata.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Van-Dijck, J., Poell, T., y De-Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

# ¿CÓMO SE CONFIGURA EL ELEMENTO MOTIVACIONAL DE VALOR EN LOS PROCESOS DEFORMACIÓN DE LAS MUJERES MIGRANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD?

Naír Rodríguez-Cal

Iris Estévez

Patricia Alonso-Ruido

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de las preguntas de investigación**

La sociedad actual es el producto de los procesos socializadores y culturales que se han ido desarrollando tras la llegada de la globalización y su sistema capitalista. Dicho proceso engloba una realidad que influye, modifica y cambia el devenir del conjunto de la sociedad y «el desarrollo histórico de la humanidad» (Ojeda y Agüero, 2019, p.126). Apesar de considerarse el avance tecnológico como un aspecto positivo, una de sus principales consecuencias es el aumento de las desigualdades e incremento de los fenómenos migratorios. Así, todas y cada una de las esferas vitales de las personas se ven modificadas, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), no quedan exentos (Santos y Lorenzo, 2012). En este sentido, los procesos de E-A, conforman un elemento imprescindible, como medio de adaptación a los nuevos ritmos vitales.

La educación, dentro del contexto de avance tecnológico en el que nos hemos visto sumergidas/os debe responder a exigencias, para provocar cambios en las concepciones, conocimientos, destrezas y habilidades que, se vean implicadas en una mejora de la práctica profesional (Estévez et al., 2021), dotando a las personas de disposición y motivación para su encuadre en esta nueva realidad. Son especialmente relevantes, en este sentido, las realidades de las mujeres que inician un proceso migratorio. No solo por las dificultades que todo ello implica, sino porque son las mujeres las primeras en sufrir una violencia estructural (Alonso-Ruido et al., 2021), por lo que la vulnerabilidad a la que se ven expuestas se multiplica. Incluso antes de la llegada al país de recepción, se encuentran ante multitud de barreras y limitaciones que institucionalizan la discriminación de género, de procedencia y de clase social (Royo et al., 2017), aun cuando migran en busca de un futuro mejor, o huyendo de realidades violentas. En este sentido, la inmersión, en cuanto a la iniciación y permanencia en un proceso de E-A, semejaría un recurso fundamental para la promoción, y búsqueda de mejoras vitales. Siguiendo el estudio de Estévez et al. (2021), -que emerge del análisis de las Ecologías de Aprendizaje, donde la motivación configura un elemento clave en la dimensión personal de aprendizaje-, y la Teoría Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002), -introduce tres elementos necesarios para la existencia de la motivación (Emociones, Expectativas y Valor de la tarea), en este caso académica-, se ha dirigido la mirada, específicamente, al elemento de valor del proceso de gestión motivacional. Este elemento, supone la valoración modulada por el grado de disfrute que aporta la formación, y la utilidad de la misma (Eccles y Wigfield, 2002). En consecuencia, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Como se configura elemento «Valor de la tarea» en el proceso de gestión motivacional durante los procesos de formación de las mujeres?

Con la finalidad de responder a la pregunta de investigación, se erige como principal objetivo, el estudio de la influencia del elemento «valor de la tarea» en la motivación académica de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad. Así, el objetivo intelectual general (Maxwell, 2008) ha sido analizar la influencia de la variable «Valor de la Tarea», como uno de los elementos que condiciona la motivación formativa de las mujeres migrantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. A su vez, los objetivos intelectuales específicos son:

- Comprender la configuración del *componente valor de la tarea* en la motivación de cara a los procesos formativos de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad.
- Conocer en profundidad cuáles son los elementos que dificultan o inhiben la motivación para el inicio de procesos de formación de las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad.

## **Metodología**

El diseño ha sido realizado bajo la implementación del Modelo Rayuela (Jorrín et al., 2021), como guía para la investigación en el ámbito educativo. El estudio siguió un análisis cualitativo, enmarcado en la tradición etnográfica, puesto que analizó problemáticas de carácter interpretativo (Jorrín et al., 2021), y buscó la comprensión de la experiencia de las personas (Clandinin y Connelly, 2000). En este sentido, se seleccionó un pequeño grupo social, cuyas protagonistas son las mujeres migrantes que se encuentran en contextos de vulnerabilidad. En cuanto a las estrategias de recogida de datos, teniendo aquí en cuenta la naturaleza del estudio y la tradición de investigación, se aplicaron aquellas que, tras su puesta en práctica, recogiesen toda aquella información pertinente que nos llevase a la posibilidad de establecer conclusiones rigurosas.

En primer lugar, se llevó a cabo una exhaustiva selección de las personas participantes, a través de un muestreo deliberado (Jorrín et al., 2021), quienes fueron siete mujeres migrantes asistentes de una entidad concreta de Santiago de Compostela; junto dos investigadoras y un investigador cuya experticia se relaciona con el área de conocimiento en el que se apoya dicho estudio, en la universidad de Santiago de Compostela; y dos profesionales de la intervención social, pertenecientes a una entidad de Santiago de Compostela.

En segundo lugar, para la recogida de datos, se ha implementado la técnica del Grupo Focal- dirigida a las/él profesionales participantes-, junto con el desarrollo de entrevistas semiestructuradas- dirigidas a las siete mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad-. Una vez obtenida la información, se procedió al análisis, siguiendo la proposición de Miles y Huberman (1984): Reducción y presentación de datos, y elaboración y verificación de conclusiones. El método escogido responde a una

codificación de tres fases: Abierta, Axial y Selectiva, para cada uno de los instrumentos y técnicas desarrolladas.

## **Resultados y conclusiones**

Los resultados mostraron que, el principal motivo por el que las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad emprenden procesos formativos, es la necesidad de acreditación como medio de inserción sociolaboral en el país de acogida. Para las protagonistas, iniciar un nuevo proceso formativo en la misma línea de su trayectoria formativa, u otra diferente, supone un síntoma de fracaso. Sobre todo, en lo referente a su ya iniciada carrera y objetivos profesionales, en el país de origen. En palabras textuales: *«Pero si no lo trabajas o no tienes la oportunidad de desempeñarlo, sientes que... Es más bien un fracaso»* (JC, E03).

Otro motivo es la necesidad de justificación de tareas realizadas durante el período de regularización administrativa para su permiso, por ejemplo, residencial (NA, E07). Todo ello, influye de forma profusa en la motivación necesaria para iniciarse o mantenerse en un proceso formativo, así como su implicación. Las mujeres entrevistadas, por una parte, son conocedoras de la existencia de posibilidades de progreso y mejora en el país de acogida ya que: *«estando en la situación que estás, eso va a proporcionar beneficios»* (SD, E06). Sin embargo, las formaciones de las que disponen merecen el disfrute, y por tanto el valor de la tarea a realizar, por ejemplo: *«Porque si no te gusta, no lo haces bien. Lo haces por necesidad y a eso le dedicas un rato... pero luego no te sientes bien anímicamente, no te gusta el trabajo, hacer todo esto...y entonces yo ahora ya me iría a la estética»* (JC, E03). Es decir, el valor otorgado a las tareas y formación que son emprendidas, reciben la categoría de «necesidad» y «supervivencia», reforzándose con la presencia de menores a cargo. A mayores, el estudio ha podido demostrar que, en la mayoría de los casos, debido a la complejidad que se adhiere a un proyecto migratorio, incluso el inicio de procesos de E-A, queda relegado a un segundo plano.

En conclusión, siguiendo la Teoría expectativa-valor de Eccles e Wigfield (2002) y las Ecologías de Aprendizaje (Estévez et al., 2021), se pudo concluir que las realidades inherentes a cada proyecto migratorio femenino repercuten directamente en el valor otorgado a los procesos de E-A, tanto en su inicio como mantenimiento. Es decir, las mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad no encuentran, generalmente, razones lo suficientemente robustas para recomenzar su carrera formativa, aprender un nuevo idioma ni, en lo referente a su profesionalización.

## **Referencias bibliográficas**

Alonso-Ruido, P., Martínez-Román, R., Rodríguez-Castro, Y., y Carrera-Fernández, M. V. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 253-260.  
<https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.1>

- Clandinin, D.L., e Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experiencie and story inqualitive research*. Jossey-Bas.
- Eccles, J.S., y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *AnnualReview of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González-Sanmamed, M., y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educXXI.28660>
- Jorrín, I. M., Fontana, M., y Rubia, B. (coord.) (2021). *Investigar en educación. Manualy Guía práctica*. Editorial Síntesis.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman, e D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social science research methods* (pp.214-253). Sage.
- Miles, M.B., e Huberman, M. (1984). *Qualitive Data Analysis: A Sourcebook of NewMethods*. Sage.
- Ojeda, R., y Agüero, F.C. (2019). Globalización, Agenda 2030 e imperativo de la Educación Superior: reflexiones. *Revista Conrado*, 15(2), 125-134. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-125.pdf>
- Santos, M.A., y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Octaedro.
- Royo, R., Silvestre, M., González, L., Linares, E., y Suárez, M. (2017). Mujeres migrantes tejiendo democracia y sororidad desde el asociacionismo. Una aproximación cualitativa e interseccional. *Monográfico: Justicia social, interseccionalidad y profundización democrática*, 8(1), 223-243. <https://doi.org/10.5209/INFE.54496>

# EDUCAR DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO: UN CAMINO HACIA LA COEDUCACIÓN

Helena Aparicio Sanmartín  
*Universitat de València*

## Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo principal visibilizar el derecho al cuidado como objeto de estudio en el ámbito educativo. Para ello, se propone la introducción y puesta en práctica de la ética del cuidado como base para la coeducación.

El propósito es revisar y reajustar los contenidos curriculares para impulsar conocimientos y saberes que vayan más allá de lo meramente académico. Asimismo, se busca transformar el currículum educativo mediante la adopción de acciones y medidas que plantea la ética del cuidado, con el fin de construir y normalizar el currículum coeducativo.

El derecho al cuidado es fundamental para el sostenimiento de la vida y el bienestar de todas las personas. Por ello, es necesario analizar su aplicación e importancia en el ámbito educativo, a través de la ética del cuidado.

El cuidado es un derecho imprescindible para el sostenimiento de la vida, por ello, todas las personas necesitan el cuidado como parte fundamental para tener una vida digna. En la actualidad, persiste la percepción social de que los cuidados son una actividad inherente a las mujeres. Se asume que, por el hecho de ser mujer, tienen la obligación natural del cuidado.

Esta percepción tiene un impacto negativo en la igualdad de género, ya que limita las oportunidades de las mujeres en el ámbito personal, profesional y social.

De tal manera, es necesario un cambio de paradigma y recuperar el valor del cuidado como un derecho para todas las personas. Lograr este cambio es posible, a través de la educación, en concreto, mediante una educación basada en la ética del cuidado y que forme parte del currículum coeducativo.

Así, un currículum coeducativo basado en la ética del cuidado plantea y propone, entre otras, las siguientes acciones y medidas a adoptar en los centros educativos adaptándolas a todas las etapas educativas:

Contenidos académicos y extra-académicos libres de sesgos de género.

- Reconocer las aportaciones impulsadas por la economía feminista y el ecofeminismo para identificar nuevos sistemas capaces de responder a las necesidades de cuidados de las personas y la naturaleza.
- Incorporar la educación afectiva sexual integral orientada al conocimiento de la sexualidad, desarrollo de las capacidades afectivas y prácticas saludables para evitar modelos de subordinación.
- La inclusión de la genealogía de las mujeres. El reconocimiento a su contribución social, científica, histórica y cultural al desarrollo de la humanidad.

- Dotar de valor al ámbito reproductivo y de cuidados.
- Aprender a valorar y visibilizar los trabajos de cuidados a partir de una visión crítica de la realidad, en especial, en relación a las desigualdades de género.
- Promover la autoestima y la autonomía personal entre el alumnado con espacios para conocimientos y habilidades para cuidar y ser cuidado.

## **Metodología**

En la presente investigación se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática para seleccionar fuentes documentales de alta calidad relacionadas con la temática. Se utilizaron diferentes criterios de selección, como la relevancia para el tema de investigación, la actualidad y el rigor científico, y la credibilidad de las autorías y la fuente.

Posteriormente, se realizó un análisis teórico crítico de las fuentes documentales seleccionadas, con el objetivo de identificar los principales conceptos, teorías y perspectivas sobre el tema de investigación, sintetizar y analizar la información de manera crítica y reflexiva, y formular argumentos y conclusiones sólidas.

## **Resultados y conclusiones**

El principal resultado de esta aportación es repensar el cambio de modelo educativo. Puesto que no hay una educación desprovista de valores, es necesario explicitarlos y reconocerlos abiertamente. En este sentido, el cuidado debe pasar a convertirse en una responsabilidad social y formar parte de la práctica educativa.

De esta manera, se podrá construir un modelo educativo más justo e inclusivo, que responda a las necesidades de todas las personas.

Por ello, tras la aprobación de 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), es el momento de plantear la necesidad de implementar un currículum coeducativo basado en la ética del cuidado.

Este objetivo es primordial para la educación en todas las etapas educativas, ya que permitirá prevenir e incluso eliminar conductas, actitudes y acciones discriminatorias y de violencia contra las mujeres.

En conclusión, cabe destacar que la ética del cuidado, como fundamento del currículum coeducativo, se presenta como una herramienta indispensable en la lucha contra las desigualdades de género en el ámbito educativo, en consonancia con dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030: el Objetivo 4, referente a la Educación de Calidad, y el Objetivo 5, centrado en la Igualdad de Género.

De esta manera, se facilitará la visibilización, revisión y cuestionamiento de la integración de la perspectiva de género en el ámbito educativo, ofreciendo un nuevo imaginario colectivo donde mujeres y hombres se encuentren frente a los mismos derechos y responsabilidades.

En este contexto, se cuestionará y visibilizará la división sexual del trabajo, se explorarán nuevas experiencias y formas de hacer más igualitarias y, reclamando la corresponsabilidad de todas las personas a la hora de asumir las tareas de cuidados. Asimismo, se recuperará el valor transformador de los Derechos Humanos para impulsar un nuevo modelo de ciudadanía garantizado para todas las personas y, en particular, para las mujeres y las niñas.

Para ello, es imprescindible llevar a cabo un profundo análisis de los objetivos y de las prácticas educativas para ver de qué manera estas permiten avanzar en el desarrollo integral de las personas y en la satisfacción plena de sus necesidades.

### Referencias bibliográficas

- Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 169-191.
- Coello, R. y Pérez, A. (2013). *Como trabajar la Economía de los cuidados en la cooperación para el desarrollo. Aportes desde la construcción colectiva*. Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- García-Calvente, M.M. (28 de mayo de 2021). *COVID-19 y cuidados informales: El impacto en la salud de las mujeres* [Discurso principal]. Ciclo de seminarios web del Observatorio Salud de las mujeres. <https://www.observatoriosaludmujeres.es/covid-19-y-cuidados-informales-el-impacto-en-la-salud-de-las-mujeres/>
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30, 7-67.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2000). *Two concepts of caring*. En *philosophy of Education 2000*. Philosophy of Education Society.
- Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela. En M. García, A. Calvo, y T. Susinos (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (p. 227). Narcea.
- Vázquez, V. Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Brief.
- Vázquez, V. y López, I. (2011). La ética del cuidado permite construir un Currículo Escolar que no Ensalza la Independencia ni la Violencia. *Bajo palabra. Revista de Filosofía Ii Época*, 6, 167-172.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación* XXI, 13(1), 177-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>

## **PEDAGOGIZAR EN EL ENCIERRO: UN DESAFÍO EN CLAVE DE EDUCACIÓN MARENTAL**

Mariapaz Buendía Puyo  
*Universidad Santiago de Compostela*

### **Descripción general y objetivos**

Existen escenarios en los que la pedagogía se convierte en un reto u objetivo a alcanzar, pues, ante realidades que enfrentan condiciones de precariedad, vulneración o violencia, la labor educativa se constituye como una herramienta fundamental para fracturar la desigualdad y aportar a las necesidades de los individuos y grupos sociales, de manera situada y contextualizada. Indudablemente, el sistema penitenciario es una institución que demanda la intervención pedagógica no solo por su objetivo de reeducación y reintegración de las personas a la sociedad, sino también por la complejidad de situaciones que enfrentan quienes están privados de la libertad.

Pedagogizar las cárceles es un desafío vital que implica cuestionar y repensar los fundamentos, organización y prácticas del sistema penitenciario, a la vez que se reconoce la multiplicidad de realidades presentes en él, para garantizar un enfoque inclusivo e integral (Gil-Cantero, 2010). En este sentido, la discriminación hacia la mujer en condición de privación de libertad debe abordarse de manera interseccional, ya que no solo se les criminaliza por el delito cometido, sino también por ser mujer y, en muchos casos, por ser madre; por transgredir las normas sociales y el rol asignado (Ballesteros-Pena, 2010), a lo que se le puede sumar el hecho de que las internas están inmersas en un sistema pensado por y para hombres (Varela-Portela, 2015). Por ello, es fundamental plantearse qué se está haciendo, en perspectiva pedagógica, por las mujeres presas que son madres, considerando sus particularidades y necesidades en función de su género y del ejercicio de la maternidad.

Por lo anterior, nuestra investigación tiene como objetivo, analizar la situación de las mujeres madres en las cárceles españolas, con el fin de comprender sus necesidades específicas y proponer estrategias educativas efectivas que promuevan su bienestar personal, fortalezcan los lazos familiares y contribuyan a construir un futuro más prometedor tanto para ellas como para sus hijos/as. Para lograr este propósito, se plantea, por un lado, estudiar la experiencia de la maternidad en el entorno carcelario, para comprender los desafíos particulares que las mujeres enfrentan como madres; y, en segundo lugar, identificar las fortalezas, debilidades y áreas de mejora en los procesos pedagógicos relacionados con el programa familiar y la formación marental, con el objetivo de desarrollar estrategias educativas que aborden las necesidades específicas de las mujeres en este contexto.

## **Metodología**

El desarrollo de esta propuesta de investigación se llevará a cabo desde un enfoque metodológico cualitativo. Para lograr los objetivos planteados, en primer lugar, se realizará el análisis de la literatura científica existente sobre la maternidad en contextos carcelarios. Se abordará la normativa, investigaciones previas, informes o estudios concretos, desde los cuales se establece el marco teórico que posibilita comprender los desafíos y experiencias de la maternidad en las prisiones españolas.

Igualmente, se realizará el análisis de contenido de la revista VIS A VIS, del Módulo 1 «Nelson Mandela» del Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña). La revista tiene narrativas escritas por los/las internos/as de la prisión y del personal que trabaja allí. La lectura de los distintos números y ediciones permitirá familiarizarse con el contenido general e identificar los escritos relacionados con la maternidad, formación parental, roles del cuidado, vínculos familiares y experiencias de vida. Se analizan los escritos identificando temas recurrentes y puntos de convergencia, los cuales permitirán codificar y categorizar para posteriormente interpretar los datos.

La información recolectada que surge del análisis se triangulará con los resultados de entrevistas semiestructuradas con la persona encargada del programa de familia en la prisión de Teixeiro y a quienes han realizado investigaciones en prisiones y que tengan conocimientos de esta realidad. Con esta metodología se pretende comprender la realidad de las mujeres internas madres, así como identificar áreas de intervención y mejora en los procesos pedagógicos que respondan de manera efectiva a sus necesidades específicas.

## **Resultados**

En primer lugar, la investigación ayudará a desvelar los desafíos específicos que enfrentan las mujeres madres privadas de libertad, algunos de ellos como la separación de sus hijos e hijas, la falta de recursos para mantener los vínculos o la estigmatización social. En consecuencia, destacamos la importancia de visibilizar el rol de las mujeres como madres dentro del entorno penitenciario, donde deben poder ejercer la maternidad no solo con los hijos e hijas que conviven con ellas en prisión, sino también con aquellos que están fuera, al cuidado de sus parejas, en acogimiento familiar o residencial.

Por otro lado, las mujeres carecen de formación específica para asumir la maternidad en el contexto penitenciario. La escasez de recursos, apoyo institucional y conocimientos influye en su capacidad para educar y cuidar a sus hijos/as de manera adecuada. Por tanto, la ejecución de políticas y la implementación de programas educativos que promuevan el desarrollo de habilidades o capacidades parentales y el fortalecimiento de los lazos familiares debe ser prioritaria en el sistema penitenciario.

Finalmente, es importante destacar que nuestra investigación sienta las bases para una propuesta de estudio más amplia que se espera realizar en las cárceles colombianas. Los hallazgos y conclusiones obtenidos proporcionan una comprensión inicial de las necesidades y desafíos que enfrentan las mujeres madres en prisión, y sirven como punto de partida para el diseño de intervenciones efectivas en este ámbito. Por lo cual, este

estudio servirá para identificar elementos y proponer buenas prácticas que puedan aportar y aplicarse en el contexto particular colombiano.

### **Referencias bibliográficas**

- Ballesteros-Pena, A. (2010). *Cárceles y mujeres: los centros penitenciarios en España: desigualdad y reproducción de roles de género* [Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional de la Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/117722>
- Gil-Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 49-66. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2462>
- Varela-Portela, C. (2015). Delincuencia femenina e inmigración. Perfil socioeducativo y propuesta de intervención centrada en la competencia social [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Institucional de la Universidad de Santiago de Compostela <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13783>

# Línea temática

Formación de adultos



## EDUCACIÓN SEXUAL Y VEJEZ. UNA MIRADA A TRAVÉS DEL CINE

Noemí Castelo Veiga  
*Universidade de Santiago de Compostela*

*¿Que cuántos años tengo? ¡Eso a quién le importa!  
Tengo los años necesarios para perder el miedo y hacer lo que quiero y siento.*

José Antonio Coppén Fernández

### **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

El descenso de la fertilidad y el aumento de la longevidad sucede en buena parte del planeta, siendo una realidad que el peso poblacional, demográficamente hablando, está sustentado por personas con más de 65 años<sup>18</sup> (Pedrero-García et al., 2018). Simultáneamente, en la cultura hegemónica se mantienen estereotipos sistemáticos y discriminatorios sobre las personas mayores<sup>19</sup>, que se recrudecen cuando se relacionan con la sexualidad. Así pues, se sigue teniendo una visión patologizadora de esta última; además, parece que solo se confiere el derecho a «padecerla» a los/as jóvenes y adolescentes, vinculando de manera exclusiva las caricias a uno/a mismo/a y la masturbación con la juventud (Ballester-Arnal et al., 2016).

Esta concepción social negativa a propósito del binomio vejez-sexualidad puede provocar estereotipos en las mismas personas que los sufren, las cuales acaban suprimiendo sus propios deseos por considerarlos indecentes, comprometiéndose la promoción de un envejecimiento activo y saludable. Y es que, como arguye Díaz (2019), el rechazo encuentra su mayor expresión en el «yo», donde el propio cuerpo se transforma en un campo de batalla en el que estereotipos, definidos sobre un envejecimiento natural modelado discursivamente, luchan por apropiarse de una identidad que ha de suponerse sexuada en tanto que «es». Existen investigaciones que abordan esta cuestión (Morell-Mengual et al., 2018; Piñeiro-Aguín et al., 2017) y reflejan la existencia de un enfoque negativo hacia el envejecimiento. Si bien es cierto que el amor y la sexualidad continúan siendo procesos de gran importancia, pues se observa que la mitad de los hombres y las mujeres adultos mayores son sexualmente activos, sobre todo si presentan un adecuado nivel cognitivo, un buen nivel educativo y una pareja estable.

En esta sociedad «encanecida» y pletórica de edadismo, el cine constituye un excelente recurso didáctico. Nada en él es objetivo y precisamente esta característica lo convierte en una herramienta de reflexión que obliga a la persona espectadora a desarrollar la conciencia crítica frente a una información o mensaje (Martínez, 2017).

---

<sup>18</sup> La población española de 65 años o más, actualmente el 20,1% del total, se incrementará hasta un 30,4% en torno a 2050 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022).

<sup>19</sup> Para referirse a la discriminación de las personas mayores por razón de edad se emplea el término «edadismo», vocablo acuñado por Robert Butler en 1969 (Liberia, y Cobo, 2023).

Pese a la escasez de investigaciones sobre cine y vejez, especialmente las que se centran en aspectos relacionados con la sexualidad en este periplo vital, resultan interesantes los estudios de Guarinos (2019), Liberia y Cobo (2023) y Minaggia (2019).

Habida cuenta de la educación como motor de cambio y del cine como recurso educativo, se lleva a cabo esta investigación cualitativa con el objetivo de comprender cómo se refleja la sexualidad en las personas mayores a través del cine. Los resultados obtenidos pueden resultar útiles para la sociedad en general y para las ciencias de la educación en particular, pues el vacío de conocimiento existente sobre esta cuestión se convierte en caldo de cultivo de actitudes edadistas, incluso presentes, aunque con menor intensidad, en el alumnado de educación (Pedrero-García et al., 2018).

## Metodología

Se ha optado por una metodología cualitativa a fin de obtener un estudio más profundo del tema a tratar, aunque no se puedan generalizar los resultados. Para la selección de la muestra se realizó una búsqueda pormenorizada de películas de las últimas cuatro décadas protagonizadas por personas mayores. Se empleó como criterio principal que todas contasen con algún premio, pues se pensó que tendrían un mayor impacto social que las no premiadas. Posteriormente, se creó una lista y se eligieron aleatoriamente cinco películas, que pasaron a conformar la muestra del estudio: *En el estanque dorado* (Rydell, 1981), *Sol de Otoño* (Mignogna, 1996), *En el séptimo cielo* (Dresen, 2008), *La vida empieza hoy* (Mañá, 2010) y *Amor* (Haneke, 2012).

### Tabla 1

*Clasificación de las películas seleccionadas*

Películas	Año	País
En el estanque dorado ( <i>On Golden Pond</i> )	1981	Estados Unidos
Sol de otoño	1996	Argentina
En el séptimo cielo ( <i>Wolke Neun</i> )	2008	Alemania
La vida empieza hoy	2010	España
Amor ( <i>Amour</i> )	2012	Francia

*Nota.* Elaboración propia

Acto seguido se visionaron por primera vez cada una de ellas y se elaboró un guion con tres preguntas abiertas que atendían al objetivo del estudio: ¿Qué estereotipos sobre la sexualidad en la vejez reproducen/transgreden las personas adultas mayores? ¿Qué estereotipos sobre la sexualidad en la vejez reproduce/transgrede la sociedad? ¿Qué evolución se percibe en el cine en cuanto reproducción/transgresión de estereotipos a propósito del binomio sexualidad-vejez?

Luego se procedió a realizar un segundo visionado más minucioso, identificando el discurso oral y visual que respondía a las preguntas del guion. Para ello fue necesario ver, de media, cada película unas dos veces.

## Resultados y conclusiones

Se presentan los resultados en base a tres categorías primarias, que atienden a las preguntas del guion anterior:

- a) Estereotipos-Personas Mayores. Las personas mayores reproducen en todas las películas estereotipos asociados a la sexualidad (visión negativa), al atractivo físico (bajo) y al envejecimiento (miedo), suprimiendo sus propios deseos sexuales al considerarlos indecentes. La percepción de falta de atractivo sexual acompañada por un miedo a envejecer se refleja en diferentes escenas a través de Norman (*En el estanque dorado*), Anne (*Amor*), Inge (*En el séptimo cielo*), Pepe (*La vida empieza hoy*) o Clara (*Sol de otoño*). No obstante, hay algunos personajes que transgreden esquemas mentales previos asociados a la masturbación (Julián en *La vida empieza hoy*), así como otros que evolucionan hacia una visión positiva de la sexualidad (Clara en *Sol de otoño* o Juanita en *La vida empieza hoy*).
- b) Estereotipos-Sociedad. La sociedad mantiene una imagen estereotipada sobre las relaciones afectivo-sexuales en la vejez, considerándola una etapa asexuada y repleta de consecuencias negativas para la persona que la vive. Algunas veces los estereotipos son reproducidos por el personal sanitario (*Amor*), pero son los familiares quienes más los manifiestan, sobre todo los descendientes. Ello ocasiona barreras de comunicación y un deterioro de la convivencia entre el/la joven y la persona adulta mayor (*En el estanque dorado* o *La vida empieza hoy*). Sin embargo, se encuentran divergencias en una de las películas (*En el séptimo cielo*), pues los estereotipos son transgredidos por la hija de la protagonista.
- c) Estereotipos-Evolución. En las películas más recientes la presencia de escenas de actos sexuales o cuerpos desnudos es mayor, existiendo fragmentos bastante explícitos de sexo o de órganos genitales, sobre todo en una de las películas (*En el séptimo cielo*). También se observan cambios en los roles de género (de cuidadora a cuidador): en la película *En el estanque dorado* (1981) la cuidadora es una mujer, mientras que en *Amor* (2012) el cuidador es un hombre.

Estos resultados evidencian que las relaciones afectivo-sexuales en las personas mayores, un colectivo fílmicamente infrarrepresentado, siguen estando asociadas en el ámbito cinematográfico a ciertos «cánones» y representaciones estereotípicas (Guarinos, 2019; Minaggia, 2019). No obstante, el cine parece interesarse cada vez más por la sexualidad en la vejez (Liberia, y Cobo, 2023). A este respecto, se propone seguir en esta línea de estudio, ampliando la muestra analizada y profundizando en otros aspectos de la sexualidad en este grupo etario.

## Referencias bibliográficas

- Ballester-Arnal, R., Giménez-Ruiz, C., Castro-Calvo, J., y Morell-Mengual, V. (2016). La educación sexual dirigida a personas mayores: retos, dificultades y propuestas. En J. L. Castejón (coord.), *Psicología y educación* (pp. 538-546). ACIPE.

- Díaz, R. (2019). Explorando la expresión sexual de las personas mayores: una perspectiva antropológica en la ancianidad institucionalizada. *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 31, 93-117.
- Dresen, A. (Director). (2008). *En el séptimo cielo* [Película]. Peter Rommel Productions.
- Guarinos, V. (2019). Envejecimiento (de tópicos) activo(s) en el cine español de las últimas décadas del “bienestar”. *Área Abierta*, 19(1), 59-73. <https://doi.org/10.5209/ARAB.61154>
- Haneke, M. (Director). (2012). *Amor* [Película]. ARD degeto.
- INE. (2022, 13 de octubre). *Proyecciones Población 2022-2072*. [https://www.ine.es/prensa/pp\\_2022\\_2072.pdf](https://www.ine.es/prensa/pp_2022_2072.pdf)
- Liberia, I., y Cobo, S. (2023). La representación fílmica del sexo en la vejez: un estudio de casos en el cine contemporáneo. *Fonseca, Journal of Communication*, 26, 11-31. <https://doi.org/10.14201/fjc.31184>
- Mañá, L. (Directora). (2010). *La vida empieza hoy* [Película]. Ovide.
- Martínez, J. R. (2017). Las personas mayores a través del cine. *Gerokomos*, 28(2), 56-62.
- Mignogna, E. (Director). (1996). *Sol de Otoño* [Película]. V. C. C.
- Minaggia, M. G. (2019). Las adultas y los adultos mayores en el cine. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, 5, 95-105. <https://doi.org/10.25965/trahs.1438>
- Morell-Mengual, V., Ceccato, R., Nebot-García, J. E., Chaves, I., y Gil-Llario, M. D. (2018). Actitudes hacia la sexualidad y bienestar psicológico en personas mayores. *INFAD*, 1(3), 77-84. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1270>
- Pedrero-García, E., Moreno-Crespo, P., y Moreno-Fernández, O. (2018). Sexualidad en Adultos Mayores: Estereotipos en el Alumnado Universitario del Grado de Educación Primaria. *Revista de Formación Universitaria*, 11(2), 77-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200077>
- Piñeiro-Aguín, I., Rodríguez, S., Rodríguez, S., Regueiro, B., Estévez, I., y Ullauri, M. (2017). Actividad sexual en personas mayores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 42-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2292>
- Rydell, M. (Director). (1981). *En el estanque dorado* [Película]. ITC Entertainment.

# EDUCACIÓN DE ADULTOS E PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAIORES NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

M<sup>a</sup> Esther Olveira Olveira

María González Blanco

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **Descrición xeral da/s pregunta/s de investigación**

O estudo que se presenta ten relación cunha das liñas desenvoltas polo grupo de investigación Terceira Xeración (TeXe) da Universidade de Santiago de Compostela sobre o tema da Educación de Adultos e dos Programas Universitarios de Maiores. Sobre ditatemática xa se teñen publicado no grupo de investigación diversos traballos (Peña e Rodríguez, 1996; Rodríguez, 2003; Rodríguez, 2008; Rodríguez, Mayán e Gutiérrez, 2010; Comisión de Formación Continua, 2010; Rodríguez, Olveira e Gutiérrez, 2016; Olveira e Rodríguez, 2019; Olveira, Rosende e Rodríguez, 2024).

O principal obxectivo deste traballo é examinar os obxectivos, os fins, a estrutura e as distintas actividades vencelladas aos Programas Universitarios para Maiores (PUM'S) no eido da universidade compostelá, co obxectivo de construír un ámbito educativo a partir de ditos programas. Neste senso, tratarase de examinar en que consisten este tipo de programas e cales son as súas características diferenciais en relación a outro tipo de actividades destinadas a persoas maiores e coñecer a oferta formativa que ofrece ao colectivo de maiores a Universidade de Santiago de Compostela dentro da propia institución (no marco do IV Ciclo da USC) e outro tipo de actividades de extensión que posibilitan o achegamento aos coñecementos da universidade en diversos contextos xeográficos de Galicia.

## **Metodoloxía**

Para levar a cabo o presente traballo empregouse unha metodoloxía cualitativa, focalizada principalmente na realización dunha revisión documental de estudos previos xa publicados concernentes á temática descrita. Esta análise de revisión da literatura centrouse na delimitación conceptual da Educación ao longo da vida e no estudo da orixe e o desenvolvemento dos Programas Universitarios para Maiores, na identificación dos seus fins sociais e formativos, nas súas características específicas (no eido institucional, organizativo e pedagóxico, entre outras), etc. Ademais, tamén se examinou a relación entre estes programas e a Educación de Adultos e identificáronse as iniciativas propostas para a democratización do coñecemento a través da creación dun programa de carácter interdisciplinario que pretende aproximar os coñecementos universitarios de distintas áreas (científica, humanística-social, artística) ao ámbito rural galego.

## Resultados e conclusións

A educación ao longo da vida permite o logro dun benestar relevante nas persoas que se basea en catro eixos fundamentais: aprender a coñecer; aprender a facer; aprender a vivir xuntos; e aprender a ser (Delors, 1996). Neste senso, os Programas Universitarios para Maiores son unha proposta formativa indispensable de educación ao longo da vida, mediante a combinación de fins sociais (por exemplo: relacións interxeracionais, asociacionismo, etc.) e de fins formativos (por exemplo: aprendizaxe autónoma, actualización de coñecementos, desenvolvemento persoal, etc.), para a mellora da calidade de vida das persoas maiores, incrementando a súa autonomía e a súa actividade intelectual e formativa.

Así mesmo, a apertura da universidade a todos os colectivos da sociedade, non só á mocidade que cursa estudos de grao ou mestrado, é indispensable para que toda a poboación poida aproximarse aos coñecementos científicos e culturais. Polo tanto, cómpre desenvolver un proceso de democratización do coñecemento nos Programas Universitarios para Maiores, para dar unha resposta ás demandas sociais actuais e non só ás demandas académicas. A este respecto, as universidades deben planificar programas concretos encamiñados á consecución de competencias, coñecementos, habilidades ou aptitudes dirixidas ao perfeccionamento, actualización ou especialización, ou ben dirixidas ao desenvolvemento educativo para a mellora da calidade de vida das persoas.

Con estes programas pódese crear un ámbito educativo no que se realicen diversas intervencións educativas que proporcionan coñecementos e competencias ás persoas maiores para que sexan axentes activos de cambio e poidan participar nos asuntos que lles concirnen como parte fundamental da cidadanía no eido social, cultural, económico, educativo, político, etc.

## Referencias bibliográficas

- Comisión de Formación Continua (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades. <https://ruepep.org/wp-content/uploads/2012/05/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-0607101.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana.
- Olveira, M<sup>a</sup>. E. y Rodríguez, A. (2019). Propuestas y acciones para la cooperación española e iberoamericana en el marco de los programas universitarios para mayores. *Academia de la Red Internacional de investigación en derecho educativo*, 2, 418-425.
- Olveira, M<sup>a</sup>. E., Rosende, B. e Rodríguez, A. (2024). Educar as persoas maiores: unha necesidade na Galicia do século XXI. En A. Sotelino (coord.), *A educación en Galicia en perspectiva*, (pp.437-449). Universidade de Santiago de Compostela.

- Peña, V. y Rodríguez, A. (Dir.). (1996). *Informe socioeducativo: os galegos da terceira idade en América*. Xunta de Galicia.
- Rodríguez, A. (Ed.). (2003). *Intervención Pedagógica en Gerontología*. Segura.
- Rodríguez, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M. C. Palmero (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Rodríguez, A., Mayan, J. M. y Gutiérrez, M<sup>a</sup>. C. (2010). Intervención pedagógica en gerontología. En A. Cabedo (Ed.), *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Rodríguez, A., Oliveira, M<sup>a</sup>. E., y Gutiérrez, M<sup>a</sup>. C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito Educativo desde los programas universitarios de mayores. En J. M. Touriñán y S. Longueira (coords.), *Pedagogía y Construcción de Ámbitos de Educación. La función de educar* (pp. 309-333). Editorial REDIPE.
- Rodríguez, A., Oliveira, M<sup>a</sup>. E., y Gutiérrez, M<sup>a</sup>. C. (2018). Los programas universitarios de mayores como ámbito de Educación. En J. M. Touriñán y S. Longueira (coords.), *La Construcción de Ámbitos de Educación. Pedagogía General y aplicada* (pp. 443-463). Andavira Editora.

# LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA COMO UNA OPORTUNIDAD EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTADO

David Álvarez-Caneda<sup>20</sup>

*Universidad de Santiago de Compostela*

## **Descripción general de la pregunta de investigación y objetivos**

Las sociedades globales están inmersas en un escenario marcado por la desafección política e incertidumbre democrática, en la que resurge la importancia de fortalecer la sociedad civil y enriquecer el concepto de ciudadanía. La participación se convierte en un pilar fundamental en todos los ámbitos, siendo crucial para el desarrollo personal y la transformación social (Escámez, 2003; Hernández y López, 2014). Parte superior do formulario

El concepto de participación abarca múltiples dimensiones, y esto sucede también en el caso concreto de la participación estudiantil en el ámbito universitario. Dentro de este contexto, existen diversas formas de involucrarse en la vida universitaria tanto de manera individual o colectiva. En líneas generales, estas varían según quién impulsa la acción, el nivel de compromiso de los estudiantes y el tipo de relación que se establezca con la institución (Rodríguez-Illera, 2018). Desde una perspectiva política, surge la participación en los órganos de representación estudiantil y de gobierno de la Universidad. Por otro lado, la participación estudiantil también abarca las actividades de extensión que promuevan la diversidad cultural, la competición en equipos deportivos universitarios o la colaboración en proyectos de voluntariado que impacten positivamente en la comunidad local o global (Dewey, 2004; Rodero et al., 2010).

Desde el punto de vista pedagógico, social e integral de la educación, lograr la participación estudiantil en las universidades se considera como uno de los retos más significativos. Los estudiantes deben asumir un papel que vaya más allá del aula. Deben ser vistos como miembros activos de la comunidad universitaria, involucrados en todas las actividades relacionadas con la organización, gestión, gobierno e iniciativas de la universidad (Hernández y López, 2014).

Desde una perspectiva empírica, numerosos estudios respaldan la noción de que la universidad constituye uno de los entornos de socialización secundaria más significativos, donde los estudiantes pueden cultivar actitudes, adquirir habilidades y vivir experiencias que son fundamentales para su participación como ciudadanos en una democracia (Astin et al., 1999; Andolina et al., 2003; Muñoz y Campos, 2013; Carabias y Carro, 2018; Santos-Rego et al., 2020).

El estudiantado que participa en actividades o proyectos, sin duda, reúne muchas más competencias a lo largo de su vida universitaria. Tales habilidades son las que

---

<sup>20</sup> Esta comunicación forma parte de la investigación predoctoral llevada a cabo por este autor, gracias a la concesión de la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades (BOE, 05/01/2023).

denominamos *competencias transversales* y que en este caso podría considerarse que son adquiridas en contextos de educación no formal (Santos-Rego et al., 2018).

Es por ello, que el problema de investigación parte de la necesaria creación de un currículo complementario que acredite las competencias adquiridas por el estudiantado que participa en actividades o proyectos de representación y/o extensión, siendo esto una oportunidad de emprendimiento en el estudiantado y una mejora en la definición de su perfil de salida.

Como decíamos anteriormente, partimos de nuestro interés investigador referido a la participación estudiantil desde el siguiente objetivo general, que se complementa con los siguientes objetivos específicos:

Conocer, analizar y evaluar el impacto educativo del estudiantado que participa en órganos de representación estudiantil o bien en actividades de extensión universitaria.

#### **Objetivos específicos:**

1. Determinar las competencias que desarrolla el estudiantado universitario que participa en actividades de representación estudiantil y/o de extensión universitaria.
2. Conocer, analizar y valorar como estos procesos de Educación no formal influyen en la construcción del perfil competencial de egreso y si existen diferencias entre el estudiantado participante y el que no.
3. Valorar el papel de la participación del estudiantado en el marco de la política universitaria.
4. Describir y analizar el proceso actual de acreditación y reconocimiento de las actividades de participación estudiantil en las Universidades del Sistema Universitario de Galicia (SUG).
5. Aportar posibles recomendaciones para la mejora de las políticas y estrategias en el contexto del EEES.

#### **Metodología**

La decisión de cómo abordar una investigación está condicionada inevitablemente por los objetivos de la investigación que se pretende llevar a cabo. La metodología que planteamos propone utilizar un enfoque mixto, que integre tanto los métodos cuantitativos como cualitativos, para la recogida de información, análisis y la relación de los datos.

En la primera fase, el diseño metodológico consistirá en la recogida sistemática de datos en un cuestionario con distintas escalas tipo Likert y cuestiones cerradas para conocer la participación estudiantil en la universidad, el perfil del estudiantado que participa en estas actividades, su papel en el marco de las políticas universitarias y su autopercepción sobre las competencias adquiridas o desarrolladas.

En la siguiente fase, de corte cualitativo, recogeremos informaciones mediante entrevistas semiestructuradas individuales donde pretendemos explorar y profundizar en las experiencias de los participantes de manera autobiográfica. Posteriormente, activaremos varios grupos de discusión, con estudiantado en activo y egresado, lo cual

debería favorecer el análisis y la interpretación holística de las informaciones ya recogidas con anterioridad. Creemos que el uso del grupo de discusión permitirá ampliar el conocimiento junto a sus experiencias y otras apreciaciones de interés temático.

Para todo esto, se seleccionará una muestra representativa que estará conformada en la primera fase por estudiantes universitarios del SUG y, en la segunda fase, también se incluirán a profesionales ocupando cargos de gestión en este campo (vicerrectores/as, coordinadores/as de servicios,...) con la finalidad de conocer cuál es su percepción de la organización de este tipo de dinámicas dentro de las universidades y qué políticas y estrategias están llevando a cabo para fomentar la participación y emprendimiento del estudiantado. El contacto con los participantes se producirá mediante los medios propios de los centros y los diferentes servicios de extensión universitaria de las tres universidades públicas existentes en Galicia

### **Resultados y conclusión**

La realización del trabajo permitirá profundizar en una cuestión de gran calado educativo en el ámbito universitario en un momento en el que la educación superior está, una vez más, en un proceso de reforma, principalmente en lo que a las políticas universitarias se refiere. Hace treinta años, la participación estudiantil era más alta (Fernández, 1991; Navarrete, 1995; Gil y Ridaó, 1996), pero tras la entrada del Plan Bolonia, en 1998, el sistema universitario se ha transformado en un espacio que no fomenta la participación, concretamente en la dimensión política de la representación estudiantil, encaminándonos en la necesidad de fortalecer, mediante acciones estratégicas, la sociedad civil y enriquecer el concepto de ciudadanía.

Bajo esta óptica, creemos que nuestro estudio se merma en una línea innovadora dentro de las ciencias sociales, en la que se pone en valor el papel de la representación estudiantil y de los programas de extensión universitaria y su impacto en la formación académica y en el perfil profesional del estudiantado que participa en estos procesos de educación no formal.

En España el reconocimiento y la acreditación de las competencias desarrolladas en estas actividades es prácticamente inexistente, mientras que tenemos ejemplos como Estados Unidos donde es de tal importancia haber participado que se valora especialmente a través de una hoja de suplemento del título. Las universidades deben innovar y dar respuesta a aquello que demanda el mercado, entre lo que se encuentran las competencias transversales, las cuales se encuentran en la participación del estudiantado en las actividades de extensión o representación. Es por ello, que las universidades, mediante un currículo complementario, deben ser las encargadas de acreditar y validar estas competencias al igual que hacen con las competencias profesionales de cada título.

A modo de conclusión, confiamos en que los resultados alcanzados amplíen el conocimiento sobre la participación estudiantil y su impacto educativo en el ámbito universitario y hagan patente la puesta en marcha de estrategias y acciones transformadoras en las políticas educativas del sistema universitario en general y en el Sistema Universitario de Galicia en particular, con el fin de mejorar las oportunidades de participación y emprendimiento del estudiantado.

## Referencias

- Andolina, M.W., Krista, C.Z. y Scott, K. (2003). Habits from home, lessons from school: Influences on Youth Civic Engagement. *Political Science & Politics*, 36(2), 275-280. <https://doi.org/10.1017/S104909650300221X>
- Astin, A.W., Sax, L.J., Avalos, J. (1999). The long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The review of higher education*, 21(2), 187-202. <https://doi.org/10.1353/rhe.1999.a30068>
- Carabias, M. y Carro, L. (2018). *De la formación a la validación: Perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Escámez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2003, 191-211.
- Fernández, M. (1991). La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil en J. Almeida (Ed.), *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 13–32). Ediciones Universidad Complutense de Madrid.
- Gil, J. y Ridao, I. M.<sup>a</sup> (1996). La participación de los alumnos universitarios en los consejos de departamento. *Bordón: Revista de pedagogía*, 48(1), 115–130.
- Hernández, H.G. y López, J.M. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 18(extra), 43-58. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35e.43-58>
- Muñoz, C. y Campos, M.A. (2013). Participación estudiantil en las universidades regionales: escenarios para contribuir al desarrollo local y regional. *Revista Educación y Humanidades*, 61-93.
- Navarrete, M. (1995). El movimiento estudiantil en España: De 1965 a 1985. *Acciones e investigaciones sociales*, (3), 121–136.
- Rodero, E. (2010). *La participación estudiantil en la UPF*. Consejo Social de la Universitat Pompeu Fabra.
- Rodríguez-Illera, J.L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M.<sup>a</sup> M., y Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M.<sup>a</sup> M., y Mella-Núñez, Í. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: hacer personas competentes*. Octaedro.

# INICIACIÓN AL MARCO TEÓRICO RELATIVO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD

Marcos Javier Barriga-Ávila  
UNED

## Descripción general de las preguntas de investigación

Esta investigación está centrada en encontrar respuesta a qué trabajos, estudios o labores investigativas han sido divulgados bien desde revistas que edita la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o bien han sido elaborados desde profesores de diferentes perfiles académicos del conocimiento que trabajan en departamentos de esta Universidad. Además, se cuenta con acciones por parte de especialistas procedentes de otras universidades que participan e intervienen como colaboradores externos en el desarrollo de docencia en Máster o asignaturas de Grado, dirección de tesis, seminarios, ponencias, conferencias, etc., que han sido organizadas desde la UNED. El sentido y propósito de esta labor de búsqueda es encontrar material generado y promovido desde la UNED en el terreno de los Centros Penitenciarios y el bienestar de los internos e internas a través de los estudios universitarios, en el estado español. Se quiere que este primer acercamiento a la materia sirva para una posterior discriminación y selección de aquellos resultados en forma de artículos o *papers* que puedan apoyar su investigación en el marco del proyecto que la UNED en colaboración con la Fundación Banco Santander establece mediante un contrato para investigadores predoctorales en formación desde su Vicerrectorado de Estudiantes e Inclusión. Desde hace bastantes años, la UNED viene coordinando y gestionando el Programa de Estudios Universitarios en (Gutierrez Brito et al., 2010) las prisiones españolas para promover y acercar la universidad a aquellos internos e internas que desean realizar este tipo de estudios mediante la matriculación en asignaturas de grado o en las sesiones que suponen las pruebas de acceso para mayores de 25 años y la propia EVAU (Rodríguez Núñez, 2006).

De acuerdo con el material hallado y en consonancia con el objeto de esta investigación, la diversidad de disciplinas y de elementos que pueden constituir propuestas de estudio son amplios. Para definir la línea mejor a investigar se requiere, un tiempo adecuado destinado al metaanálisis de los artículos encontrados. Los enfoques con los que puede abordarse el bienestar de los internos/as en Centros Penitenciarios a través de los estudios universitarios (y no universitarios), comprenden influencias de la Sociología, la Psicología, la Educación y, por supuesto, las Ciencias Penales o el Derecho y la Criminología. Pero las áreas de conocimiento inmersas en cada estructura científica son tan sólo un elemento dentro de la investigación. No puedo obviar, la Antropología social y cultural, la Filosofía, la Historia de la Educación, la Ética, la Educación Intercultural, ... Esta inserción laboral es, también, social y la Educación cumple un papel central en el proceso (Frutos et al., 2016). La perspectiva de género es central y se hallan múltiples estudios que son sensibles a ello pues las reclusas se caracterizan por algunos factores de exclusión social que no afectan a los reclusos (Del Pozo Serrano, 2015; Añaños Bedriñana y Yagüe Olmos, 2013; Galán-Casado et al., 2024). Obviamente, se

considera muy necesario, tomar referencias importantes en el terreno de la investigación social y educativa (Callejo-Gallego y Viedma-Rojas, 2006; McMillan y Schumacher, 2005; Biesta et al., 2019). Habiendo material diverso, las técnicas de recogida de información en investigación cualitativa suelen corresponder a estudios de caso, grupos de discusión, entrevistas, etc. Otra cuestión es transformar la información obtenida a través de análisis estadístico y cuantificarla (Vázquez Cano, 2010).

La muestra objeto de estudio, por ser población internada en Centro Penitenciarios posee características propias de los denominados grupos sociales vulnerables: elevado consumo de sustancias tóxicas, autoestima y autoconcepto degradados, pero desempeño profesional, etc. Todo ello puede generar importantes bolsas de exclusión social (Galán-Casado, 2015).

## **Metodología**

La obtención de resultados favorables se ha basado en el uso de bases de datos como Web Of Science, Scopus y Dialnet. Tras determinar qué revistas editadas por la UNED se encuentran indexadas en los considerados «índices internacionales de impacto y de calidad» (portal de la UNED, 2021) y cuentan con el sello de calidad de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología, FECYT seleccionamos «Educación XXI», «Empiria», «Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», «Revista de Derecho Político», la «Revista de Acción Psicológica» y la Revista de Derecho Penal y Criminología. Esta está en otro tipo de buscadores científicos que son Dialnet y Latindex, Carhus o Criminal Justice Abstracts. Se toman en consideración aquellas colaboraciones que personal académico y profesional externo realiza para actos cuyo objeto de estudio y de transferencia de conocimiento tiene como raíz el Sistema Penitenciario en diferentes vertientes, organizados e impulsados desde la UNED, localizados a través del Canal UNED, escribiendo en el buscador genérico Google. Las palabras clave «Canal UNED Sistema Penitenciario», nos da como respuestas posiciones de las series tituladas: «Sistema penitenciario español», «Derecho Penitenciario» o del «Seminario Internacional Permanente de Derecho Penal y Criminología». Estos documentos audiovisuales, permiten conocer a académicos y expertos en materia penitenciaria. Interviene en estos eventos de difusión académica personal docente investigador y profesionales de otras universidades o estructuras organizacionales. Se localizan documentos audiovisuales que permiten escuchar a académicos y expertos en materia penitenciaria de diferentes áreas de conocimiento. (Este es el caso de Antonio Viedma Rojas, Consuelo del Val, Fernando Reviriego Picón, Concepción Yagüe Olmos ... Más específicamente en pedagogía penitenciaria: Mar Lorenzo, Cristina Varela y Jesús García-Álvarez) o publicaciones específicas tipo monográfico y a partir de este material hallado se reflexiona, se profundiza y se analiza acerca de la educación superior en el contexto penitenciario.

## Resultados y conclusiones

Se constatan necesidades de la enseñanza-aprendizaje a distancia en los centros penitenciarios españoles. Se quieren superar a partir de aquí las dificultades (que afectan al desarrollo del proceso docente en cuanto a la realización y entrega de Pruebas de Evaluación Continua, PEC, la realización de los exámenes, las circunstancias que afectan al abandono temprano (Lorenzo et al., 2017; Viedma-Rojas y Ruedas-Torres, 2022)

Los autores que han abordado la Educación Superior Penitenciario no son muchos. Sin embargo, hay trabajos valiosos a lo largo de los diez últimos años. Desde el personal docente investigador de la UNED desde diferentes áreas de conocimiento se han publicado artículos muy interesantes. A partir de esta primera aproximación se quiere discriminar en trabajos futuros aquellos trabajos de investigación que salgan de lo educativo. Hay trabajos que abordan el Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios, PEUCP, y destacan aspectos muy interesantes de su implementación. EL PEUCP, ha de ser actualizado y adaptado al contexto de aprendizaje digital, en línea y no presencial, en el mayor número posible de centros penitenciarios y ha de asumirse la necesaria accesibilidad a material académico y científico por parte de los estudiantes matriculados. Nos encontramos con un procedimiento investigador de carácter social y humanista que quiere potenciar la transformación social y la motivación para el cambio de los estudiantes de la UNED privados de libertad. Por esta razón el impacto de esta investigación en los internos en Centros Penitenciarios orbita en torno a la potenciación de la integración de los apoyos familiares, la superación de barreras socioemocionales, la capacidad de decisión, la empleabilidad y el impulso de una vida académica mejor. La literatura de carácter científico producida en los distintos medios y canales establecidos para la transmisión y transferencia de conocimiento y la divulgación científica en materia penitenciaria constituyen la base de este texto. Particularmente, lo convenido y trabajado desde autores que pertenecen, han pertenecido o han estado vinculados a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. También aquellas ponencias, seminarios o conferencias marco que se han retransmitido a través del Canal de la UNED y han contado con la participación en sus sesiones con expertos de otras universidades o centros de investigación. De igual modo, se hace una búsqueda de aquellos artículos publicados a través de revistas editadas por la UNED, como «Empiria», «Acción Psicológica», «Derecho Penal e Investigación Criminológica» o «Educación XXI».

## Referencias bibliográficas

- Añaños Bedriñana, F. T., y Yagüe Olmos, C. (2013). Educación Social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (22), 7-12. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2013.22.01](https://doi.org/10.7179/psri_2013.22.01)
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge D. (2019). Why educational research should not just solve problems but should cause them as well. *BERJ*,

*British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3509>

- Callejo-Gallego, J., & Viedma-Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. McGraw Hill.
- Comunicación Noticias UNED. (2023, 15 de diciembre). *La UNED inaugura el curso de su Programa de Centros Penitenciarios en Soto del Real*.  
<https://comunicacion.uned.es/news/show/108921/la-uned-inaugura-el-curso-de-su-programa-de-centros-penitenciarios-en-soto-del-real.html>
- Del Pozo Serrano, F. J. (2015). Prevención y tratamiento en el ámbito penitenciario: las mujeres reclusas drogodependientes en España. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 26, 173-199. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2015.26.07](https://doi.org/10.7179/psri_2015.26.07)
- Frutos, M. D., Viedma, A., & Val, C. (2016). El trabajo en prisión ¿Reproduce las desigualdades de género? *Sociología Del Trabajo*, 87, 89-117.
- Galán-Casado, D., García-Vita, M. M., Raya-Miranda, R., & Añaños, F. T. (2024). Prison and Stigma. A Study from a Socio-educational and Gender Perspective. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 13(1), 22–42.  
<https://doi.org/10.17583/generos.12508>
- Galán Casado, D. A. (2015). VALVERDE MOLINA, J. (2014) Exclusión social: bases teóricas para la intervención. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(3), 190–192.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/34791>
- Gutierrez Brito, J., Viedma Rojas, A., & Callejo Gallego, J. (2010). Higher education in Spanish prisons: A stakeholder-based empirical analysis. *Revista de Educacion*, 353, 307-308.
- Lorenzo, M., Varela, C., y García-Álvarez, J. (2017). La universidad en un centro penitenciario: una razón más para la Pedagogía. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(8), 62-67.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2472>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson
- Rodríguez Núñez, A. (2006). Prisión y derecho a la educación. *Anuario de la Escuela de Práctica Jurídica*, 1. <https://docplayer.es/9703620-Prision-y-derecho-a-la-educacion-alicia-rodriguez-nunez-profesora-de-derecho-penal-uned-i-introduccion.html>
- UNED Ourense. (2023, 23 de marzo). *La UNED presentó su programa educativo en el Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar*.  
<https://www.unedourense.es/noticias/noticia/la-uned-presento-su-programa-educativo-en-el-centro-penitenciario-de-p>
- Vázquez Cano, E. (2013). Expectativas, obstáculos, y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: Centro

Penitenciario Madrid VII. *Revista de Educación*, (360), 162-188. 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-225

- Viedma-Rojas, A., & Ruedas-Torres, D. (2022). La educación superior en prisión en España.: los efectos de los apoyos educativos sobre el abandono de los estudios. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(18), 22-39. <https://doi.org/10.30972/riie.13186344>
- Viedma-Rojas, A. (2020). Evolución de la Educación Superior de España y su modelo de integración de las TIC. Notas para futuros agentes. En J. Moreira, D. Caeiro, & S. Trindade, (coords.) *Educação, formação e transformação digital em estabelecimentos prisionais* (pp. 97-108). Universidade Aberta
- Viedma-Rojas, A., Del Val Cid, C., & Callejo Gallego, J. (2019). Investigar en cárceles. Apuntes para futuros científicos sociales. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (42), 165–195.

# SÍNTOMAS DEPRESIVOS DE LOS/AS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Laura Hermo Rebollido  
Silvia López Larrosa  
*Universidade da Coruña*  
Dennise De la O Becerra  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación y objetivos**

La depresión es un trastorno que está incluido en el Manual Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales 5ª Edición Revisada (DSM-5-TR), dentro de los trastornos depresivos, el cual afecta al equilibrio emocional de las personas que la padecen (American Psychiatric Association [APA], 2022). La depresión es una de las principales causas de discapacidad en el mundo, la cual afecta a aproximadamente un 4,5% de la población (Gupta et al., 2022; Lodoño-Pérez et al., 2020). Para que la sintomatología que presenta una persona pueda verse enmarcada dentro del trastorno de depresión es necesario que se dé, al menos, uno de los siguientes síntomas: estado de ánimo depresivo y pérdida de placer o interés, durante un mínimo de 6 meses (APA, 2014). Asimismo, el DSM-5-TR recoge que también pertenecen a la sintomatología depresiva los siguientes síntomas: estado de ánimo depresivo, disminución del interés y del placer, pérdida o aumento significativo de peso, insomnio o hipersomnia, agitación, fatiga o pérdida de energía, sentimiento de inutilidad, dificultad para concentrarse y pensamientos recurrentes de muerte (APA, 2022).

No obstante, Gupta et al. (2022) refieren que la evitación del contacto social y los cuadros ansiosos son también aspectos importantes que se deben tener en cuenta a la hora de hablar de la sintomatología depresiva, pues las personas que presentan dichos síntomas pueden tener mermadas sus relaciones sociales debido a esta evitación del contacto social. Por esto, es importante tener en cuenta el apoyo social como factor condicionante a la hora de hablar de la sintomatología depresiva (Barra, 2004). El apoyo social tiene una función protectora que es esencial frente a las situaciones adversas (Gómez, 2020). También puede funcionar como amortiguador ante las mismas situaciones adversas y estresantes. De esta forma, además de ayudar a prevenir y proteger antes de que se produzca una situación, sirve como amortiguador cuando dicha situación ya ha ocurrido (Aranda & Pando, 2013).

En base a la premisa de que el apoyo social es esencial para afrontar los momentos adversos (dentro de los cuales se enmarcan la depresión y los síntomas depresivos), nace la idea de este proyecto de investigación, en el cual la UACH, junto con la UDC, se propusieron investigar los niveles de síntomas depresivos y de apoyo social en los/as alumnos/as que realizaban una movilidad estudiantil internacional antes, durante y después de realizarla. Las variables de investigación fueron las siguientes: a) el nivel de

apoyo social; y b) la sintomatología depresiva. El objetivo del presente trabajo era analizar el país de destino, conocer los trastornos que presentaban, la sintomatología depresiva y el nivel de apoyo social del alumnado de la UACH que iba a realizar una movilidad estudiantil en un país extranjero antes de la misma, puesto que se trata de una investigación en curso en la que se realizará un estudio longitudinal con medidas antes, durante y una vez finalizada la movilidad internacional.

## **Metodología**

*Participantes:* alumnado de la UACH que realiza en el curso 2023/2024 una movilidad estudiantil internacional. El muestreo fue no probabilístico deliberado. El número de participantes fue de 15 universitarios/as cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 23 años (media = 21, DT = 0,91). La mayoría eran mujeres (n = 11, 73.3%).

*Diseño de la investigación:* metodología cuantitativa.

*Técnica de recogida de datos:* aplicación de un cuestionario virtual.

*Instrumentos de evaluación:*

- 1) Encuesta con preguntas sociodemográficas. En esta encuesta creada ad hoc se formularon preguntas sociodemográficas para caracterizar a los participantes.
- 2) Inventario de Beck – II (BDI). Es un inventario autoinformado diseñado para medir la intensidad de los síntomas depresivos (Sanz, 2013). En él se pueden alcanzar cuatro tipos de resultados: depresión mínima (0-13 puntos), depresión leve (14-19), depresión moderada (20-28) y depresión grave (29-63). Su consistencia interna es elevada (coeficiente alfa de ,87).
- 3) Escala de Apoyo Social MOS. Es un cuestionario autoinformado creado para medir el nivel de apoyo social que presentan las personas (Sherbourne & Stewart, 1991). La máxima puntuación que se puede alcanzar es de 95. Dicha puntuación indicaría la máxima cantidad de apoyo social; mientras que la más baja alcanzable es 19, e indicaría que la persona no cuenta con ningún tipo de apoyo social. La consistencia interna de la escala es elevada (coeficiente alfa de ,94).

*Recursos:*

- a. Personales: Laura Hermo Rebollido (investigadora principal), Silvia López Larrosa (supervisora del proyecto), Dennise De la O Becerra (personal de la UACH, cuya labor fue obtener los permisos para realizar el estudio, proporcionar el acceso a los participantes y difundir el instrumento de recogida de datos).
- b. Materiales virtuales: programa estadístico SPSS 26 y herramientas de Office 365 (Microsoft Teams, Word, Excel y Forms).

## Resultados y conclusiones

En relación con el país de destino, el 73,3% de los/as estudiantes ( $n = 11$ ) se fueron de movilidad a España, un 13,3% a Chile ( $n = 2$ ) y otro 13,3% a Colombia ( $n = 2$ ).

Por lo que respecta a los trastornos que presentaban, el 26,6% (4 personas) señalaban que tenían algún tipo de trastorno, entre los que se encontraban 3 personas con ansiedad (20%), y 1 persona con otro tipo de trastorno (6,6%). Los/as otros/as 11 participantes (73,4%) dijeron no sufrir ningún tipo de trastorno. En función del género, todas las personas que presentaban ansiedad eran mujeres, mientras que la persona que afirmó tener otro trastorno era hombre.

Todos los/as participantes obtuvieron una puntuación de depresión mínima en el BDI pues sus puntuaciones eran inferiores a 13, siendo la media de 3,80 puntos ( $DT = 3,66$ ). En función del género, un hombre alcanzaba la máxima puntuación del BDI (12 puntos), mientras el resto de los hombres tenían puntuaciones de 0, 3 y 4. Por su parte, las mujeres presentaban puntuaciones de 0, 1, 3, 5, 6 y 8 puntos (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Puntuación de sintomatología depresiva en función del género*

Puntuación BDI	Frecuencia Hombre	Frecuencia Mujer	Frecuencia Total
0	1	3	4
1	0	2	2
3	1	1	2
4	1	0	1
5	0	1	1
6	0	2	2
8	0	2	2
12	1	0	1
TOTAL	4	11	15

*Nota:* Elaboración propia.

En cuanto al apoyo social, los análisis indicaron niveles altos de apoyo social en todos/as los/as participantes, con una media de 79,67 puntos ( $DT = 21,58$ ) en una escala cuyo valor máximo es de 95 puntos. El valor mínimo alcanzado fue de 30 y el máximo de 95. Concretamente, el 80% de la muestra (12 participantes) presentaba niveles altos de apoyo social, mientras que el 20% (3 participantes) poseía un nivel escaso de apoyo social. En función del género, cabe destacar que los hombres alcanzaron tanto la

puntuación máxima (95) como la mínima (30), mientras que las mujeres alcanzaron puntuaciones más variadas (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Puntuación de apoyo social en función del género*

Puntuación BDI	Frecuencia Hombre	Frecuencia Mujer	Frecuencia Total
30	1	0	1
39	0	1	1
54	0	1	1
76	0	1	1
78	0	1	1
82	0	1	1
84	0	1	1
87	0	1	1
95	3	4	7
TOTAL	4	11	15

*Nota.* Elaboración propia.

En función de los resultados obtenidos, se puede concluir que la muestra no presentaba sintomatología depresiva antes de realizar la movilidad y tenían unos elevados niveles de apoyo social. Será de gran importancia continuar con el estudio para conocer el estado de los/as universitarios/as durante su estancia y una vez hayan finalizado su movilidad.

### **Referencias bibliográficas**

- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed., rev). American Psychiatric Association.
- Aranda, C., & Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3929>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/848/1562>

- Gómez, P. A. (2020). *Relación entre apoyo social percibido, resiliencia y niveles de felicidad en pacientes en hemodiálisis atendidos en la Clínica Cena en enero 2020*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/10910>
- Gupta, S., Goel, L., Singh, A., Prasad, A., & Aman, M. (2022). Pshychological analysis for depression detection from social networking sites. *Computational Intelligence and Neuroscience*. <https://doi.org/10.1155/2022/4395358>
- Londoño-Pérez, C., Cita-Álvarez, A., Niño-León, L., Molano-Cáceres, F., Reyes-Ruíz, C., Vega-Morales, A., & Villa-Campos, C. (2020). Sufrimiento psicológico en hombres y mujeres con síntomas de depresión. *Terapia Psicológica*, 38(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200189>
- Sanz, J. (2013). 50 años de los Inventarios de Depresión de Beck: consejos para la utilización de la adaptación española del BDI-II en la práctica clínica. *Papeles del Psicólogo*, 34(3), 161-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77828443001>
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714.

# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES. LAS VOCES DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE EGRESADO DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (UV)

Amanda Barría Cárdenas  
*Universidad de Barcelona*

## **Descripción general de la/s pregunta/s de investigación**

Desde sus orígenes, la institucionalidad educativa se ha conformado como una de las instancias trascendentales, sino la más importante, de socialización política y vínculo entre las comunidades y el gobierno central. No obstante, esta asociación no siempre se ha dado con la misma intensidad y propósitos formativos.

Para el caso chileno, el inicio de la vida republicana e independiente significó un compromiso con la educación nacional. Los objetivos primordiales durante el siglo XIX se asociaron con lógicas economicistas, pero también políticas. Si bien este objetivo no buscaba en ningún caso educar a la masa para convertirlos en sujetos de derecho, sí existió una lógica que aspiraba a generar un reconocimiento político de los sectores populares – antes excluidos del proceso independentista– hacia el Estado nacional en formación.

Aunque el inicio del siglo XX no significó la universalización del derecho a voto, sí surgió una perspectiva educativa que buscaba formar a una ciudadanía conocedora de su institucionalidad, lo cual se concretó en la asignatura de Educación Cívica. Con diversas modificaciones y presencias en el currículum nacional, esta materia de estudio estuvo presente durante gran parte del siglo XX y, con el fin de generar un «patriotismo constitucional» (Cerde et al., 2004), se posicionó con mayor fuerza especialmente en los períodos autoritarios.

Por su parte, el fin de la dictadura cívico militar, dirigida por Augusto Pinochet, significó importantes cuestionamientos sobre cómo se debía reconstruir el sistema político democrático, qué carácter y, por tanto, qué formación debía tener la nueva ciudadanía. La respuesta que el primer gobierno representante de la transición a la democracia dio a las demandas políticas y sociales de la época, fue esperar que los/as actores y movimientos se expresaran dentro de los marcos de la institucionalidad vigente.

Como se ha estudiado ampliamente, la transición a la democracia chilena estuvo marcada por los acuerdos, el pacto, el consenso y *la política en la medida de lo posible*, lo cual traía implícita la construcción de ciudadanía desde concepciones cohesionadoras y pasivas (Cerde et al., 2004).

Los efectos inmediatos de la instalación de una democracia representativa con estas características, fue el desincentivo político, una reciente desafección y apatía electoral por parte de la ciudadanía durante las últimas décadas no sólo se explica por las características del sistema democrático chileno, sino que se trata de un cuestionamiento globalizado a la teoría política liberal. Boaventura de Sousa Santos (2012) describe este

fenómeno desde una relación causal entre el surgimiento de una «patología de la representación» –que distancia a representados y representantes– que a su vez genera una «patología de la participación».

Frente a este convulsionado escenario político, el mundo educativo no queda al margen. Durante la década de 1990 y, más efusivamente, para los años 2000, se intentó que las escuelas comenzaran a potenciar en los y las estudiantes conocimientos y destrezas que pusieran énfasis en una educación para la democracia. Para ello, se estableció la Ley de Formación Ciudadana 20.911 del año 2016 y se modificaron planes curriculares, que establecieron la Formación Ciudadana como un propósito transversal a diversas asignaturas escolares y, especialmente, siendo parte de uno de los tres ejes centrales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Finalmente, durante 2018, el Consejo Nacional de Educación aprobó que la formación ciudadana pasara a ser una asignatura obligatoria para los dos últimos años de la enseñanza secundaria.

A partir de estos planteamientos, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la visión de ciudadanía y Educación para la Ciudadanía (EpC) que posee el profesorado principiante chileno?, ¿qué orientaciones teóricas sobre ciudadanía y EpC, subyacen en las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de las universidades chilenas?

## **Metodología**

La metodología utilizada para concretar los objetivos propuestos es de carácter cuantitativo, el método se centró en la utilización del estudio de casos único y la técnica involucró la aplicación de un cuestionario en su modalidad online, dirigido al profesorado de Historia titulado entre 2014 y 2018 de la UV.

El diseño y la elección de la muestra de estudio se desarrolló de forma no probabilística y deliberada a partir del Registro de Titulados en Pregrado entre los años 2014 y 2018 en la página web de la UV. Posteriormente se acudió a un informante de cada una de las generaciones que comprenden los años requeridos, que pudiera proporcionar el contacto de correo electrónico de cada uno de los y las tituladas que figuran en la lista de la Universidad.

Las y los profesores de la muestra final (44 personas) representan a una parte de la población de estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales titulados a partir de 2014 de la Universidad de Valparaíso (187 personas). Del total de las 44 personas encuestadas, un 56,8% son hombres y un 43,18% son mujeres. El rango de edad abarca desde los 24 a 34 años, con un promedio de 29. Los años de titulación comprenden entre 2014 y 2018, presentándose un promedio de 2016, con una mediana y moda ubicada en 2017.

En total, el cuestionario se compone de 20 preguntas, 17 cerradas (numéricas y verbales), 2 mixtas, 1 abierta. Sumado a ello se agrega la presentación de la investigación, las instrucciones, las variables de identificación y clasificación que se sitúan al inicio del cuestionario.

Finalmente, los datos recogidos a partir de la aplicación definitiva del cuestionario fueron analizados mediante la lógica que sigue el enfoque cuantitativo; es decir, la información obtenida fue categorizada, expresada en números y representada gráficamente.

## **Resultados y conclusiones**

A grandes rasgos la dimensión sobre las concepciones que tiene el profesorado respecto a las ideas de ciudadanía presenta datos dispersos, pero concentrado en la opción que entiende el concepto como una actitud crítica y participativa, orientada a la revisión o transformación del sistema político.

Por su parte, para el caso de educación para la ciudadanía, encontramos datos poco dispersos, que entienden la formación ciudadana con los objetivos de participación, reflexión y crítica para problematizar el presente. Sobre el posible impacto que tiene la formación inicial docente en la construcción teórica de estos tópicos, las y los docentes, para el caso de ciudadanías, consideraron que la formación universitaria fue un elemento importante en esta construcción, con un 36%, seguido de la experiencia política. Respecto a educación para la ciudadanía, el factor de mayor influencia en su concepción educativa fue la práctica pedagógica con un 43%, seguida de la formación universitaria. Respecto a la estructura de la malla curricular, encontramos que en ambos casos las y los docentes señalan la existencia de 1 a 5 asignaturas que en algún momento trataron las temáticas de ciudadanía y educación para la ciudadanía.

Específicamente, sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo respecto al fomento de una ciudadanía crítica en la formación universitaria, se evidencia una posición neutral. Respecto a la variable enfoque formativo, las mayores puntuaciones se concentraron en las afirmaciones asociadas al enfoque disciplinar y en menor medida los asociados a la didáctica de las ciencias sociales. Sobre el nivel de satisfacción y utilidad de los contenidos teóricos-prácticos recibidos en la formación docente, específicamente asociado a temáticas de conocimiento didáctico del contenido, se demuestra un bajo nivel de satisfacción. Además, la formación teórica-conceptual, presenta un nivel medio alto de satisfacción.

Los antecedentes presentados corroboran, por una parte, la existencia de una dualidad formativa en el área de educación para la ciudadanía: la formación inicial de docentes secundarios del área de historia de la UV presenta un fuerte componente academicista-contenidista en el área de ciudadanía, ello relacionado con la importancia que tienen las materias asociadas con la disciplina histórica frente a las pedagógicas. Por otra parte, el área de didáctica de las ciencias sociales y de educación en general, se mostró de manera tangencial y débil, con poca presencia en el programa de estudio, un abordaje acríptico de los contenidos y desprendido de la práctica educativa en lo didáctico.

## Referencias bibliográficas

- Cerda, A. M., Egaña, L., Magendzo, A., Santa-Cruz, E., y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. una mirada a las prácticas docentes*. LOM.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the currículum. En Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., y Schwille, J. (Eds.), *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (pp. 207-237). Emerald Group Publishing Limited, Leeds. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(02\)80011-1](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(02)80011-1)
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Sousa-Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Remte.
- Ley 20.911 que establece el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (2016). Biblioteca Congreso Nacional. Santiago de Chile. Recuperado de [https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911\\_02-ABR-2016.pdf](https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf)

# C U R S O S   E   C O N G R E S O S

Nº 274

## **Organizan**

Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela  
Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela  
Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela

## **Colaboran**

Xunta de Galicia  
Escola de Doutoramento Internacional da Universidade de Santiago de Compostela  
Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia

