



Universidad
Internacional
de Valencia



I Simposio de Investigación en Educación

**«Conectando saberes
para transformar la
práctica»**

**I Simposio de Investigación en Educación:
«Conectando saberes para transformar la práctica»**

Del 17 al 20 de junio de 2024

Libro de resúmenes

Haylen Perines y Carmen Guiralt (eds.)

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento por cualquier medio, sin la debida autorización por escrito del editor.

©Universidad Internacional de Valencia – 2024

Edita:
Universidad Internacional de Valencia
Pintor Sorolla, 21
46002 Valencia, España
ISBN: 979-13-87536-05-3

COMITÉS DEL SIMPOSIO

Comité organizador

Dra. Haylen Perines (Directora)

Dr. Jesús E. Albertos San José

Dña. Gloria Moya Fernández

Dra. Carmen Guiralt

Dra. Ana Rodríguez Martín

Dr. Francesc Llorens Martínez

Comité científico

Dra. Ana Isabel Agustí López

Dr. Jesús E. Albertos San José

Dr. Serafín Ayala Ato

Dra. Sofía Barrón Abad

Dña. Belén Catalán-Gregori

Dra. Rosa Domínguez-Martín

Dra. Lucía Granados-Alós

Dra. Carmen Guiralt

Dra. María Dolores López Navas

Dña. Marta Luján-Expósito

Dña. Verónica Mas García

Dra. Virginia Morón-Calvente

Dra. Haylen Perines

D. Francisco Recio-Muñoz

Dra. Inmaculada Retamero García

Dra. Ana Rodríguez Martín

Dra. Laura Sánchez-Pujalte

Dra. Susana Tallón-Rosales

Dr. F. Javier Tortajada

Dra. Patricia Villaciervos-Moreno

ÍNDICE

Comunicaciones de la línea temática: Aprendizaje y Educación

El color visual como factor influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje <i>Laura Peris Reig</i>	12
Conectando aprendizajes a través de Twitter: el rol de los docentes proactivos del #Claustrovirtual <i>Paula Marcelo-Martínez</i>	15
Bateson: los proto-conceptos del proceso de aprendizaje e inteligencia artificial <i>Pablo Arnau Paltor, Susana Navarro Adam, María Madrid Rísquez, María Auxiliadora Ordóñez Jiménez</i>	18
Complejidades de la relación entre religión y escuela <i>Ciro Javier Mondaca Guzmán</i>	19
Intervención psicopedagógica en las funciones ejecutivas en personas adultas con TDAH <i>Gonzalo Nicolás Ezeta Muñoz, María Penella Salas, Elisa Blasco González</i>	22
¿Cuál es la relevancia de los itinerarios urbanos en los niveles educativos comprendidos entre los 12 y los 18 años? <i>Bárbara Polo Martín, M. Gloria García Vallecillos</i>	24
Revisión de las leyes educativas en España para las Altas Capacidades (AACC) <i>Amanda Rodrigues de Souza Colozio, Mariola Giménez-Miralles, Miriam Martín Galán, María Teresa González Maestre</i>	27
Autopercepción de la competencia digital en estudiantes de Educación Primaria <i>Óscar Gómez-Jiménez</i>	30
La autorrevisión sí importa: la efectividad de la autorregulación en la calidad de ensayos académicos argumentativos <i>Steffanie Kloss Medina</i>	32
Análisis de variables condicionantes hacia una actitud positiva del trabajo en equipo en el alumnado universitario de modalidad online <i>F. Javier Tortajada, Ana Mª Hernández Martínez, Mª José Cornejo Sosa, Nancy del Carmen Romea</i>	34
El valor de la educomunicación en la Educación Primaria <i>María Agut Molina, Beatriz Lores Gómez</i>	36
Actitudes sobre el uso de chatbots lingüísticos de inteligencia artificial en estudiantes de psicología: un estudio preliminar <i>Olga García-Fernández, Vicente Morell-Mengual, María Dolores Gi-Llario, Verónica Estruch-García</i>	38
Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación: diferencias en la percepción del profesorado según el mayor grado académico obtenido <i>Maite Zubillaga-Olague, Nina Hidalgo, Esther Santos-Calero, Laura Cañadas</i>	41

Motivación de apego seguro en el aula mediante las artes expresivas <i>Juan José Mora Galeote</i>	43
Diseño y validación del inventario de motivación al logro académico en educación superior <i>Nelly Lagos San Martín, José María Roa Venegas</i>	45
Influencia de los procesos de coevaluación sobre variables afectivas y sociales en futuros docentes de Educación Física <i>Esther Santos-Calero, Maite Zubillaga-Olague, Nina Hidalgo, Laura Cañadas</i>	48
La evaluación justa de estudiantes: un estudio cualitativo desde la perspectiva del alumnado <i>Nina Hidalgo, Esther Santos-Calero, Maite Zubillaga-Olague, Laura Cañadas</i>	50
Autoaprendizaje en la universidad: una indagación dialógica-interpretativa situada en cursos taller <i>Paulo Arias Ruiz, Valeria Murgas López, José Rubilar Medina</i>	52
Habilidades pre-académicas: importancia de la autorregulación durante la etapa escolar <i>María José Vermejo, Noelia Sánchez-Pérez, Carmen Vicente, Ginesa López-Crespo</i>	54
Música y Educación <i>María Gemma Sánchez González, Gregory James Elliot Capel-Davies</i> (modalidad póster)	57

Comunicaciones de la línea temática: Educación y Tecnologías

Efectos de un Programa de Estímulo a la Creatividad en la generación de ideas para la resolución creativa de problemas ambientales <i>Marina Silva Bicalho Rodrigues, Jane Farias Chagas-Ferreira</i>	59
Análisis de experiencias de regulación emocional mediante dispositivos de realidad virtual en estudiantes de una universidad de Chile <i>Carlos Ossa</i>	61
Explorando el potencial de las herramientas basadas en Inteligencia Artificial en la educación universitaria <i>Adrián Fuente-Ballesteros</i>	63
El uso de la robótica en el contexto educativo <i>Suellen Rodrigues Kotz, Marina Silva Bicalho Rodrigues</i>	64
Inteligencia Artificial Generativa: posibilidades en la enseñanza de la Metodología de Investigación <i>Claudia Roa Mendoza</i>	67
Acudir al libro: La lectura creativa de los clásicos de la literatura en la era del aula de los algoritmos <i>Elizabet Fernández Lam-Sen</i>	69
Percepción de docentes y estudiantes frente al modelo híbrido en tiempos de pandemia <i>Jhosman Alfonso Buitrago Buitrago</i>	71

Análisis de las creencias sobre las competencias digitales del profesorado en formación	73
<i>Joaquín Ungaretti, Talía Gómez Yepes, Miguel Albalá Genol, María Laura Sánchez-Pujalte</i>	
Uso y percepción sobre ChatGPT entre el alumnado de Educación Superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje: análisis bibliográfico del estado de la cuestión	75
<i>F. Javier Tortajada, M^a Luisa Ceña Buileló, M^a Isabel Arias Villanueva, Nuria Beneyto Florido</i>	
Nivel de satisfacción con Kahoot! como herramienta para la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de grado universitario	79
<i>F. Javier Tortajada, Leydis Morejón Rodríguez, Isabel Granda Rossi, Serafín Ayala Ato</i>	
La tecnología digital en la enseñanza de la música en Educación Infantil	81
<i>Amàlia Mollà Roig, Beatriz Lores Gómez Correos</i>	
Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar la percepción de los estudiantes sobre los objetos de aprendizaje en estadística	83
<i>Guillermo Durán-González, Mónica Panes-Martínez, Ricardo Monge-Rogel</i>	
El potencial pedagógico de la realidad aumentada y virtual: estudio sobre la percepción docente de los maestros de Educación Primaria	86
<i>Juliana Azevedo, Andresa Sartor</i>	

Comunicaciones de la línea temática: Trabajo docente

Asesoramiento al profesorado novel desde el rol de mentor principiante	89
<i>Sandra González Miguel</i>	
Actitudes de estudiantes universitarios hacia la investigación	91
<i>Alixon David Reyes Rodríguez</i>	
Las habilidades investigativas: una aproximación desde la formación inicial docente	92
<i>Rodrigo Sobarzo-Ruiz, José Humberto Lárez-Hernández</i>	
El estrés laboral del profesorado: un problema silencioso y persistente	94
<i>Camila Levaggi, Haylen Perines</i>	
La práctica reflexiva y las competencias investigativas en la formación inicial docente	96
<i>José Humberto Lárez-Hernández, Rodrigo Sobarzo-Ruiz</i>	
La lingüística como disciplina científica y su papel en la formación docente	99
<i>Yolanda Alcedo Lillo</i>	
Respirando la escuela: profesorado universitario en prácticas en centros educativos de Catalunya	102
<i>Berta Palou Julián, Carolina Quirós Domínguez</i>	
Autoeficacia docente: su expresión en profesores noveles cubanos	105
<i>Yisel Vega Rodríguez, Annia Esther Vizcaino Escobar, Rayda Margarita Dussú Contreras</i>	
Estudiando las implicaciones de la autoeficacia en el Síndrome de Burnout	107
<i>Lucía Granados-Alós, Belén Catalán-Gregori, David Aparisi Sierra, Claudio Payá Santos (modalidad póster)</i>	

Transferencia de la formación docente en educación superior	108
<i>Haylen Perines, Juan Alejandro Henríquez, Pedro Sotomayor, María Auxiliadora Ordóñez Jiménez (modalidad póster)</i>	

Comunicaciones de la línea temática: Experiencias metodológicas

Twitter e historia pública: una propuesta de innovación docente para el alumnado universitario de máster	110
<i>Elena Duce Pastor</i>	
Taller de teatro como actividad de interacción colaborativa en el aula de ELE en Japón	112
<i>Violetta Brazhnikova Tsybizova</i>	
Componiendo con Soundpainting en el aula de Música	114
<i>Oscar Vidal</i>	
Herramienta para potenciar la investigación en el aula	116
<i>Gilberto Enrique Resplandor Barreto, Otaiza Josefina Cupare Castro</i>	
El trabajo con mapas sonoros para educar en sostenibilidad y por los Objetivos de Desarrollo Sostenible	118
<i>José Vicente Gil Noé</i>	
Aplicación del Aprendizaje - Servicio en FP: experiencia metodológica en un centro escolar	120
<i>Ana Z. Fernández Carrascosa (modalidad póster)</i>	

Comunicaciones de la línea temática: Temáticas psicosociales

Desarrollo de competencias para la inclusión educativa en estudiantes docentes de formación inicial a través del diseño de adecuaciones curriculares	122
<i>José Humberto Lárez-Hernández, Yanina Alejandra Melis Vargas Héctor Alfredo Curín Medina</i>	
Percepción de la diversidad sexo-genérica en estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile	125
<i>Rodrigo Azócar González</i>	
Inclusión en las escuelas chilenas: percepción de profesionales asistentes de la educación que trabajan en Programas de Integración Escolar	127
<i>Katherine Dinamarca Aravena</i>	
Resiliencia y malestar psicológico en población opositora	129
<i>Rebeca Santamaría-Gutiez, María del Carmen Blanco-Gandía (modalidad póster)</i>	
Hábitos y cuidado de la salud mental en población opositora	130
<i>Rebeca Santamaría-Gutiez, María del Carmen Blanco-Gandía (modalidad póster)</i>	

Comunicaciones de la línea temática miscelánea

Educación para el consumo: construyendo una cultura de consumo ético y sustentable <i>Hugo Jesús Salas-Canales</i>	132
Gamificación en Administración y Negocios: un análisis bibliométrico en el contexto de la educación superior <i>Jairo Dote-Pardo, Vesnia Ortiz-Cea, Verónica Peña-Acuña</i>	136
Diseño de situaciones de aprendizaje para tratar los valores y normas de la ciencia a través de prácticas científicas <i>Elisa Izquierdo-Acebes, Antonio García-Carmona</i>	139
Mejorando la atención en Educación Primaria: efectos de un programa de descansos activos <i>Lucía López-Pastoriza, Daniel González-Devesa, M^a Rocío Carballo-Afonso, Carlos Ayán-Pérez</i> (modalidad póster)	141
¿Cómo prevenir la ideación suicida en el estudiantado universitario? <i>Irina Navarro-Montoya, Usue de la Barrera</i> (modalidad póster)	142

Línea temática:
Aprendizaje y
educación

El color visual como factor influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Laura Peris Reig, Universidad Internacional de Valencia, España

laura.peris@professional.universidadviu.com

Introducción

Son varios los investigadores que han estudiado el impacto que tiene el espacio y sus características en los estudiantes y cómo este puede adaptarse a las necesidades del siglo XXI (Giraldo, 2017). Se trata de realizar un análisis de lo que Nair (2015) denomina *alfabetización visual*, que trata no solo de «ver» los edificios escolares, sino de comprenderlos. Si las aulas están bien diseñadas pueden impulsar o favorecer el aprendizaje de los alumnos/as, siendo parte de su proceso de desarrollo y mejora escolar (Byers et al., 2014; Montazami et al., 2015; Vandenbroucke et al., 2018; Woolner et al., 2002). Uno de los elementos que influyen en este diseño es sin duda, el color (Barrett et al., 2015). En esta comunicación veremos cómo el uso del color en las aulas y mobiliario puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

- Analizar las investigaciones existentes sobre el uso del color en las aulas
- Descubrir cómo influye el color visual en los niños
- Conocer la importancia del uso de determinados colores en los elementos escolares para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje

Metodología

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa basada en una revisión de la literatura existente, poniendo el foco en investigaciones que contemplan el uso y efecto del color en las aulas y cómo puede afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

El diseño ideal, según Ariani & Mirdad (2016), sería aquel que incluye diversidad de colores (McGregor, 2004), materiales, texturas y superficies. Sin embargo, esta diversidad debe estar cuidadosamente seleccionada para otorgar un equilibrio concreto. Así, el color más recomendable para las paredes es el blanco o tonos neutros o medio-

frío. Mientras que el mobiliario, debería contar con tonos más vivos que acentúen el espacio de manera general. Es importante también contar con un ambiente ordenado y sin elementos caóticos o ruidosos.

Conclusiones

Lo mejor para el aprendizaje sería llegar a niveles intermedios de todos estos aspectos, de forma que la estética general del diseño del aula sea estimulante pero visualmente ordenada, con colores vivos solo en algunos aspectos o funciones y no como color principal (en general). Se trata de llegar a un nivel justo de estimulación (Barrett et al., 2015).

REFERENCIAS

- Ariani, M. G., & Mirdad, F. (2016). The Effect of School Design on Student Performance. *International Education Studies*, 9(1), 175-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n1p175>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young (2014). Making the Case for Space: The Effect of Learning Spaces on Teaching and Learning. *Curriculum and Teaching*, 29(1), 5-19. <https://doi.org/10.7459/ct/29.1.02>
- Giraldo, M. T. (2017). *Creating A 21St - Century Learning Space* (Trabajo Fin de Máster, Hamline University). https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4264/
- McGregor, J. (2004). Specialty and the place of materials in schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/14681360400200207>
- Montazami, A., Gaterell, M., & Nicol, F. (2015). A comprehensive review of environmental design in UK schools: History, conflicts and solutions. *Renewable And Sustainable Energy Reviews*, 46, 249-264. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.02.012>
- Nair, P. (2015). *Proyectar el futuro: cómo rediseñar los edificios escolares*. SM.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children's Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A Sound Foundation? What We Know about the Impact of environments on learning and the Implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/03054980601094693>

Conectando aprendizajes a través de Twitter: el rol de los docentes proactivos del #Claustrovirtual

Paula Marcelo-Martínez, Universidad de Sevilla, España

pmarcelo@us.es

Las redes sociales han transformado la forma en que los docentes interactúan, colaboran y se desarrollan profesionalmente, creando comunidades de aprendizaje y espacios de intercambio significativos (Carpenter & Krutka, 2014; Van den Beemt et al., 2018). Estas plataformas permiten a los docentes compartir experiencias, prácticas y recursos más allá de las aulas, convirtiéndose en ejes centrales para su desarrollo profesional (Carpenter & Krutka, 2014). Diversas investigaciones han examinado el uso de redes como Facebook, Instagram, Twitter o TikTok por parte de los docentes, identificándolas como «espacios de afinidad» donde se congregan en torno a intereses comunes, fomentando el crecimiento profesional (Gee, 2005; Marcelo et al., 2022; Payne et al., 2017). Estos espacios promueven la comunicación y colaboración, esenciales para el intercambio de prácticas pedagógicas y el liderazgo entre pares (Carpenter et al., 2020; Tang & Hew, 2017).

Este estudio se enfoca en el hashtag #Claustrovirtual en Twitter, utilizado por docentes para crear un espacio colaborativo de aprendizaje y apoyo mutuo. A través del análisis de redes sociales, se busca identificar a los docentes más influyentes y analizar los roles de liderazgo y colaboración dentro de esta comunidad virtual.

La literatura sobre el uso de redes sociales por docentes resalta su rol en la ampliación del capital social, facilitando interacciones que recopilan recursos e información valiosa (Fox & Wilson, 2015; Rehm & Notten, 2016). Daly et al. (2019) clasificaron a los usuarios de redes sociales en cuatro roles según su interacción: Transceivers, Transmitters, Transcenders y Traders, cada uno desempeñando funciones clave en la dinámica de la red.

Dada la escasez de estudios sobre hashtags educativos en español, este trabajo analiza #Claustrovirtual, un espacio de afinidad que ha ganado atención desde 2017 entre docentes hispanohablantes. Utilizando la herramienta Graphext, se identificaron liderazgos basándonos en grados de centralidad y centralidad de intermediación. Los hallazgos muestran que existe una participación desigual en #Claustrovirtual, con 21 docentes destacados por su contribución significativa. Estos individuos, con altos índices de centralidad, son reconocidos dentro del hashtag por su participación activa. La investigación muestra que la red es impulsada por un grupo pequeño que facilita la

interacción continua, manteniendo el espacio de afinidad de #Claustrovirtual. Este liderazgo informal promueve un propósito compartido, resaltando la necesidad de investigar más sobre estas dinámicas para comprender su impacto en el desarrollo profesional docente y la formación de espacios de afinidad a través de redes sociales.

REFERENCIAS

- Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of research on technology in education*, 46(4), 414-434. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Carpenter, J., Tani, T., Morrison, S., & Keane, J. (2020). Exploring the landscape of educator professional activity on Twitter: an analysis of 16 education-related Twitter hashtags. *Professional Development in Education*, 48(5), 784-805. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752287>
- Daly, A. J., Liou, Y.-H., Fresno, M. D., Rehm, M., & Bjorklund Jr., P. (2019). Educational Leadership in the Twitterverse: Social Media, Social Networks, and the New Social Continuum. *Teachers College Record*, 121(14), 1-20. <https://doi.org/10.1177/016146811912101404>
- Fox, A. R., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. En D. Barton & K. Tusting (eds.), *Beyond communities of practice language. Power and social context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>
- Marcelo-Martínez, P., & Marcelo, C. (2022). Espacios de afinidad docente en Twitter: El caso del hashtag #Claustrovirtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.510951>
- Payne, K., Keith, M. J., Schuetzler, R. M., & Giboney, J. S. (2017). Examining the learning effects of live streaming video game instruction over Twitch. *Computers in Human Behavior*, 77, 95-109. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.029>
- Rehm, M., & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Tang, Y., & Hew, K. F. (2017). Using Twitter for education: Beneficial o simply a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97-118. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004>

Van den Beemt, A., Buijs, J., & Van der Aalst, W. (2018). Analysing Structured Learning Behaviour in Massive Open Online Courses (MOOCs): An Approach Based on Process Mining and Clustering. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3748>

Bateson: los proto-conceptos del proceso de aprendizaje e inteligencia artificial

Pablo Arnau Paltor, Universidad Internacional de Valencia, España

pablo.arnau@professor.universidadviu.com

Susana Navarro Adam, Universidad Internacional de Valencia, España

susana.navarro@professor.universidadviu.com

María Madrid Rísquez, Universidad Internacional de Valencia, España

maria.madrid.r@professional.universidadviu.com

María Auxiliadora Ordóñez Jiménez, Universidad Internacional de Valencia, España

mariaauxiliadoraordonez@professor.universidadviu.com

Introducción

Bateson fue el primero en tratar de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema cibernético y desvincularlo de un proceso lineal y progresivo, sino como un sistema anticipatorio interpretativo, donde lo que importa es la solución de problemas nuevos a partir de los datos. Eso es precisamente el propósito de la Inteligencia Artificial. Los conceptos de *Flexibilidad* y *Esquismogénesis*.

Objetivos

Se trata de mostrar a través de las cuatro fases en que Bateson divide la adquisición de conocimiento con éxito, descritas aquí, el aprendizaje como una anticipación del resultado guiado por las reglas gramaticales que formalizan tal adquisición. Por ello, en el conocimiento significativo el contenido adquirido es solo agregado de conocimiento sin el contexto. La Inteligencia Artificial puede en este caso corregir sus propias respuestas ante un cambio de variables o de contexto.

Conclusiones

La meta de la educación coincide es el aumento de la flexibilidad -como un ecólogo frente a un obseso de la planificación a corto plazo- al precio de perder el control. En esta comunicación, pretendemos vincular la flexibilidad con la reducción de la *Esquismogénesis* complementaria respecto de la simétrica. En la misma medida, las reglas de aprendizaje en el discente y en este diseño de Inteligencia Artificial comparten las mismas premisas.

Complejidades de la relación entre religión y escuela

Ciro Javier Mondaca Guzmán, Universidad Santo Tomás, Colombia

cjm2321@gmail.com

Esta ponencia da a conocer los avances del proyecto doctoral titulado «Hacia una Educación Religiosa Escolar (ERE) fundamentada en el logos de los Estudios de la Religión», la cual emerge ante la tensión evidenciada entre el derecho a la libertad religiosa y la materialización curricular, didáctica y evaluativa de dicha área en las escuelas colombianas (Ballesteros et al., 2022; Beltrán, 2020; Benjumea & Vélez, 2021). De ahí, que el objetivo sea discutir acerca de los elementos epistemológicos que sostienen la racionalidad de los Estudios de la Religión (Algranti & Mosqueira, 2015; Craig, 2017; Durán, 2022; Moncada, 2020) como aporte a la intencionalidad de formación integral a la cual debe articularse la ERE (Azevedo, et al., 2017; Diez de Velasco, 2016; Sepúlveda & Saldarriaga, 2022). Esta dinámica emerge como respuesta de armonización con la tarea del cultivo del proyecto de lo humano ante los peligros del proselitismo religioso en las instituciones educativas del país (Bonilla, 2022; Botero & Hernández, 2018; Jackson, 2015).

El sistema metodológico responde a la dinámica del paradigma cualitativo en orden a su preocupación por un problema puntual de la intersubjetividad humana: lo religioso y la espiritualidad humana en el campo educativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esto se complementa con una perspectiva epistemológica fenomenológica (Melloni, 2018) que acompaña la investigación de tipo documental asumida en el proyecto (Pérez Vargas et al., 2020). Esta no es entendida como una mera sistematización de publicaciones sobre el tema, sino como el análisis de los textos recabados en tanto producto humano enmarcado en el contexto de la facticidad que articula las diferentes interrelaciones históricas y sociales sobre la comprensión del problema abordado (Lorenzo, 2017).

Al final, se espera proponer una reflexión crítica y situada acerca de la epistemología de los Estudios de la Religión como contribución a los procesos educativos en Colombia desde el desarrollo de la dimensión del sentido (proyecto de vida, valor, búsqueda, autodeterminación, espiritualidad), el cultivo de la apertura humana (trascendencia, absoluto, misterio, resiliencia) y la construcción de un horizonte pluralista e intercultural (diversidad y pluralismo) (Ballesteros et al., 2022). Así, sería posible abandonar un marco monocultural y proselitista para la Educación Religiosa

Escolar, pues se evidencia un marco de praxis de mayor impacto para el cultivo del proyecto de lo humano (Moncada, 2020).

REFERENCIAS

- Algranti, J., & Mosqueira, M. (2015). Preguntas para una disciplina que se piensa a sí misma. *Religión y Sociedad*, 25(44), 182-187. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/sociedadylreligion/article/download/70/16>
- Azevedo, S., Brandenburg, L., & Klein, R. (2017). *Compêndio do Ensino Religioso*. Editora Sinodal.
- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J., & Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica - Editorial Bonaventuriana. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/258
- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, 70. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Benjumea, C., & Vélez, J. (2021). Prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa en la media académica: una perspectiva desde el educando. *Assensus*, 6(10), 168-185. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2536>
- Bonilla, J. (2022). *Teología de las religiones y educación religiosa ante los cambios de paradigma: Educación escolar del pluralismo religioso*. Editorial Bonaventuriana.
- Botero, C., & Hernández, A. (eds.) (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. USTA.
- Craig, M. (2017). *A critical introducción to The Study of Religion*. Taylor and Francis Group.
- Diez de Velasco, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*, (4), 277-306. <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/15484>
- Durán, V. (2022). *Comprender la Religión*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jackson, R. (2015). *Señales - Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. Consejo de Europa.

- Lorenzo, L. M. (2017). La noción de «espíritu» en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Contrastes*, 22(1), 19-34. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v22i1.3411>
- Melloni, J. (2018). *Perspectivas de lo Absoluto: Una aproximación místico-fenomenológica a las religiones*. Herder.
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2020.00216>
- Pérez Vargas, J. J., Ramírez, J. J., & Rojas Mesa, J. E. (2020). La investigación documental como sustento de la investigación social y educativa. En J. J. Pérez Vargas & J. A. Nieto-Bravo (eds.), *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales*, (pp. 107-138). USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Sepúlveda, L., & Saldarriaga, O. (2022). Estado del arte de las trayectorias investigativas sobre educación religiosa escolar en Hispanoamérica (1991-2020). *Franciscanum*, 64(177), 264-298. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/5766>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Intervención psicopedagógica en las funciones ejecutivas en personas adultas con TDAH

Gonzalo Nicolás Ezeta Muñoz, Universidad Internacional de Valencia, España

gonzalonicolas.ezeta@professional.universidadviu.com

María Penella Salas, Universidad Internacional de Valencia, España

maria.penellasalas@alumnos.viu.es

Elisa Blasco González, Universidad Internacional de Valencia, España

elisa.blasco.g@professional.universidadviu.com

El presente documento recoge una propuesta de intervención sobre las funciones ejecutivas de las personas adultas con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), abordando los desafíos que enfrentan en su vida diaria debido a este trastorno del neurodesarrollo (Martínez, 2017). Este trastorno afecta directamente a las funciones ejecutivas e implica dificultades para responder ante diversos estímulos, así como planificar y organizar acciones, reflexionar sobre posibles consecuencias e inhibir respuestas automáticas iniciales (Rusca-Jordán & Cortez-Vergara, 2020).

La propuesta buscó combinar terapias psicológicas y psicopedagógicas para mejorar la calidad de vida de los adultos con TDAH, centrándose en funciones ejecutivas como la gestión del tiempo, la organización, la atención y el control de emociones. La metodología de la intervención implicó terapias grupales con 10 adultos diagnosticados con TDAH, cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años, durante 12 semanas, que incluyen entrenamiento cognitivo, terapia cognitivo-conductual, mindfulness y neurofeedback, respaldadas por el refuerzo positivo. La evaluación se realiza a través de la aplicación de la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-II, Flores et al., 2014), la Escala de TDAH de Wender Utah, versión corta (WURS-25, Scandar, 2021) y el Cuestionario de Cribado del Adulto-V1.1 (ASRS.V1.1, Scandar, 2021), al inicio y al final de la intervención para medir el progreso.

Se esperan mejoras significativas en las funciones ejecutivas de los pacientes como resultado de esta intervención. La propuesta destaca la eficacia de la combinación de técnicas como neurofeedback y terapia cognitivo-conductual en adultos con TDAH, aunque reconoce que la diversidad de síntomas en este trastorno requiere enfoques individualizados. Se recomienda la realización de estudios futuros que puedan explorar la relación entre el TDAH y el consumo de drogas en adultos y la expansión del proyecto actual con una variedad de profesionales para enriquecer la intervención.

REFERENCIAS

- Flores, J. C., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2014). *BANFE-2: Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. Manual Moderno.
- Martínez, N. (2017). Una aproximación al TDAH. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 248-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941033>
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Scandar, M. G. (2021). Validez y fiabilidad de las escalas ASRS y WURS-25 para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en población argentina. *Revista de Neurología*, 72(3), 77-84. <https://doi.org/10.33588/rn.7203.2019381>

¿Cuál es la relevancia de los itinerarios urbanos en los niveles educativos comprendidos entre los 12 y los 18 años?

Bárbara Polo Martín, Universidad Internacional de Valencia, España

barbara.polo@professor.universidadviu.com

M. Gloria García Vallecillos, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, España

mgarci25@xtec.cat

Introducción

Desde hace algunos años, en el mundo académico existe una creciente atención por descubrir nuevas maneras de comprender las necesidades de una sociedad dinámica y cambiante como la nuestra. En muchos debates pedagógicos se destaca la importancia de proporcionar una formación amplia a aquellos que optan por la enseñanza (Álvarez Herrero, 2020).

Hasta ahora se otorgaba mayor importancia a la formación académica que a la observación y a las prácticas innovadoras o se priorizaba la formación individual sobre el trabajo coordinado (Ortega Chinchilla, et al., 2023). Este aspecto tiene importantes repercusiones en la Educación Secundaria, etapa en la que los estudiantes atraviesan cambios cognitivos, sociales y emocionales significativos.

La idea de utilizar la ciudad como un recurso educativo no es novedosa (Alcántara Manzanares & Medina Quintana, 2019; Álvarez Herrero, 2020; Hernández Carretero, et al., 2019). La ciudad misma constituye un entorno lleno de relaciones e interacciones entre sus habitantes, lo que permite considerarla como un espacio de aprendizaje.

Desde la mirada constructivista de la didáctica de la geografía (Benejam, 1992), los itinerarios permiten construir conocimiento significativo para los alumnos, que se deben aplicar desde el descubrimiento guiado, donde el docente actúa como mediador en la interpretación de los espacios físicos que se transitan, para asegurar un aprendizaje científico, profundo y reflexivo. En esta ponencia se ponen de relieve distintas experiencias, en París y Lleida, así como materiales trabajados con alumnos de distintas edades.

Objetivos

- Presentar la relevancia de los itinerarios urbanos en situaciones de aprendizaje para impulsar competencias transversales y específicas vinculadas con el conocimiento geográfico
- Mostrar experiencias diversas, de carácter transversal, que contribuyen al trabajo de campo en el ámbito de la geografía y fomentan el aprendizaje contextualizado y competencial
- Exponer los aspectos de carácter didáctico que otorgan un potente valor educativo a estas experiencias fuera del aula
- Presentar estrategias metodológicas para planificar itinerarios urbanos

Metodología

La metodología empleada en este estudio es inductiva.

Resultados

Los itinerarios urbanos en la práctica docente promovieron la reflexión del alumno sobre las características de su entorno, al observar fenómenos geográficos, históricos, sociales y culturales.

Conclusiones

En conclusión, la ponencia que presentamos se focaliza en los siguientes aspectos:

- Importancia de la formación docente
- Relevancia de la enseñanza contextualizada y significativa
- Enfoque multidisciplinar
- Aprendizaje experiencial y participativo
- Impacto en el desarrollo personal y social

REFERENCIAS

Alcántara Manzanares, J., & Medina Quintana, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental. *Enseñanza de las ciencias*, 37(2), 173-188. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2258>

- Álvarez Herrero, J. F. (2020). Aprendizaje móvil con itinerarios didácticos en alumnado de secundaria con geolocalización, realidad aumentada e Instagram. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez & A. H. Martín Padilla (coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1140-1148). Octaedro.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía des de la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (21), 35-52, <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41557>
- Hernández Carretero, A. M., Gillén Peñael, R., & Gurría Gascón, J. L. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. En A. M. Hernández Carretero (coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 55-72). Pirámide.
- Ortega Chinchilla, M. J., Contreras García, J., Bonilla Martos, A. L., & Martín-Arroyo Sánchez, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (14), 26-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>

Revisión de las leyes educativas en España para las Altas Capacidades (AACC)

Amanda Rodrigues de Souza Colozio, Universidad Internacional de Valencia, España

amanda.rodriguesdesouza@professor.universidadviu.com

Mariola Giménez-Miralles, Universidad Internacional de Valencia, España

mariola.gimenez@professor.universidadviu.com

Miriam Martín Galán, Universidad Internacional de Valencia, España

miriam.martin0@professor.universidadviu.com

María Teresa González Maestre, Universidad Internacional de Valencia, España

mariateresa.gonzalvezm@professor.universidadviu.com

Introducción

Las Altas Capacidades Intelectuales (AACC) representan características que sitúan a un individuo por encima del promedio en su potencial intelectual, creatividad, capacidad de aprendizaje y resolución de problemas (Covarrubias-Pizarro, 2018). En España, las leyes educativas han evolucionado a lo largo del tiempo para atender a las necesidades específicas de los alumnos con AACC (Hernández de la Torre & Navarro-Montaño, 2021).

Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo revisar las leyes educativas españolas relacionadas con las AACC desde 1970 hasta 2022. Se examinan 16 leyes educativas nacionales, categorizando los resultados en cuatro ejes: terminología utilizada, definición de alumnos con AACC, identificación y respuesta educativa.

Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica de las leyes educativas españolas pertinentes, analizando los textos originales y extrayendo la información relevante relacionada con las AACC. Los resultados se organizaron en las cuatro categorías mencionadas anteriormente.

Resultados

Con el tiempo, la terminología utilizada para referirse a los alumnos con AACC ha evolucionado, desde «superdotados» en 1970 hasta «altas capacidades» en la actualidad (Herranz-Moreno & Sánchez-Bayon, 2019). Aunque las leyes no ofrecen una definición única y precisa de las AACC, coinciden en señalar que estos alumnos presentan un desarrollo intelectual superior al promedio, con un rendimiento académico sobresaliente, alta creatividad y gran capacidad para resolver problemas (Garcerán, 2019). La identificación de alumnos con AACC es un proceso complejo que requiere una evaluación multidisciplinar, en el que los equipos psicopedagógicos desempeñan un papel clave (Roa-Bañuelos, 2017). Además, las leyes educativas contemplan diversas medidas de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con AACC (Herranz-Moreno & Sánchez-Bayón, 2019).

Discusión y conclusiones

A pesar de los avances legislativos en España, la atención a las AACC en el sistema educativo se enfrenta a desafíos significativos (Barrenetxea-Mínguez et al., 2024). Destaca la necesidad de mejorar la formación del profesorado en la identificación y atención de las AACC (Gómez-Labrador, 2021). Es crucial explorar la evolución de la terminología utilizada en las leyes y examinar la implementación efectiva de las medidas de apoyo establecidas (Muñoz-Rey, 2021). Se concluye que, aunque las leyes han evolucionado en el reconocimiento de las AACC, persisten desafíos para garantizar una respuesta educativa adecuada y equitativa para todos los alumnos con este perfil. Se requieren esfuerzos para consolidar la normativa, homogeneizar su aplicación y fortalecer la formación docente en este ámbito (Pérez-Estrella, 2023).

REFERENCIAS

- Barrenetxea-Mínguez, L., Galindo-Domínguez, H., & Yániz, C. (2024). Las Actitudes educativas del profesorado hacia las altas capacidades: Validación de la escala AEPAAC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 101-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29541>
- Covarrubias-Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123

- Garcerán, M. C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños*, (50), 159-171. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Altas-capacidades.pdf>
- Gómez-Labrador, C. M. (2021). *Actitudes y cambios en las actitudes de los docentes extremeños hacia las altas capacidades, a través de la formación en el tratamiento educativo de estos alumnos* (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura). https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12330/1/TDUEX_2021_Gomez_Labrador.pdf
- Hernández de la Torre, E., & Navarro-Montaño, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Herranz-Moreno, G. M., & Sánchez-Bayon, A. (2019). Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo español: un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula. *EduSer. Revista de Educação*, 11(1), 93-110. <https://doi.org/10.34620/eduser.v11i1.117>
- Muñoz-Rey, Y. (2021). Estudio de caso de taller artístico como herramienta de apoyo a la inclusión con alumnos de altas capacidades. En S. Alonso García, J. M., Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero & C. Rodríguez Jiménez (eds.), *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 981-992). Dykinson.
- Pérez-Estrella, M. (2023). *Perfeccionismo y Ansiedad a las Matemáticas en alumnado de Altas Capacidades* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén). https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/19351/1/Pe%CC%81rez_Estrella_Mari%CC%81a_TFG_Psicologi%CC%81a.pdf
- Roa-Bañuelos, M. M. (2017). *Las altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). <https://addi.ehu.es/handle/10810/25695>

Autopercepción de la competencia digital en estudiantes de Educación Primaria

Óscar Gómez-Jiménez, Universidad Internacional de Valencia, España

oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

La competencia digital supone una temática recurrente en investigación educativa (Iglesias et al., 2023; Mañas & González, 2023; Martínez-Serrano, 2018), especialmente en los últimos años, debido a los avances científicos y sociales, así como a los cambios en la normativa educativa y los procesos de capacitación docente en este ámbito. No obstante, la cantidad de estudios centrados en competencia digital en el alumnado de Educación Primaria es limitado. En consecuencia, el objetivo principal de este estudio es conocer la autopercepción del alumnado de Educación Primaria sobre su competencia digital. Para tal fin, se ha desarrollado un cuestionario ad hoc basado en los descriptores operativos de la competencia digital para esta etapa explicitados en LOMLOE, compuesto por 17 ítems que recogen los principales aprendizajes competenciales. Por ello, se ha administrado a una muestra de 450 estudiantes del tercer ciclo de dicha etapa educativa, previa realización de un análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) y de contenido (juicio de expertos). Los resultados del estudio muestran una autopercepción positiva de la competencia digital por parte del alumnado, en comparación con unos bajos resultados en la integración efectiva de las TIC en el entorno educativo. Como conclusión, es importante considerar esta discrepancia en los resultados, para llevar a cabo estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan una integración tecnológica en el aula, con el objetivo de mejorar tanto la competencia digital como el rendimiento académico del alumnado, ya que se evidencia un uso e integración de las TIC en la cotidianeidad del alumnado que incide directamente en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Iglesias, A., Martín, Y., & Hernández, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (30 de diciembre de 2020). *Boletín Oficial del Estado*, (340), pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Mañas, M., & González, B. (2023). Formación en competencia digital del profesorado de Educación Primaria e infantil en España. Una revisión bibliométrica de la literatura. *Publicaciones*, 53(1), 137-162. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27990>
- Martínez-Serrano, M. C. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *EduSer. Revista de Educação*, 10(2), 35-49. <https://doi.org/10.34620/eduser.v10i2.113>

La autorrevisión sí importa: la efectividad de la autorregulación en la calidad de ensayos académicos argumentativos

Steffanie Kloss Medina, CRIIS, Universidad Viña del Mar, Chile

steffanie.kloss@uvm.cl

La escritura es una habilidad compleja que denota procesos cognitivos que se originan en la precomposición, textualización y revisión. Esta competencia marca cierto nivel de dominio conceptual y disciplinar cuando se sitúa en un contexto académico, puesto que se establece como una forma de pensar y comportarse dentro de un marco disciplinar (Bathia, 2005). Insertarse en una cultura escrita no es tarea sencilla, por lo tanto, hay una serie de estudios focalizados en los procesos de escritura en contextos universitarios (Calle-Arango & Ávila-Reyes, 2020; Kloss & Ferreira, 2019; Tapia & Correa, 2022), pero estos se han centrado escasamente en el papel que tiene el escritor desde la perspectiva de la autorrevisión. Sobre esa base, el propósito de este trabajo es comprender posibles estrategias y mecanismos, asociados a la autorregulación durante la escritura y revisión de un ensayo argumentativo. Se usó un método mixto, la dimensión cuantitativa se realizó a través de la revisión de los escritos de los participantes, mediante una rúbrica analítica; mientras que la dimensión cualitativa-descriptiva se operacionalizó mediante la aplicación de protocolos de pensamiento en voz alta a 16 estudiantes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación de dos universidades regionales chilenas, quienes revisaron y reescribieron un ensayo argumentativo. Los resultados muestran que la calidad de los textos varía por dimensión, considerando, además, que hay un incremento significativo en la comparación de ambos borradores. Sin embargo, los participantes desconocen sus estrategias de autorregulación, por lo tanto, evalúan sus textos, pero en gran medida, buscan la aprobación de un experto. Se concluye así, que es imperante reformular las clases de escritura, otorgándole mayor protagonismo a quien escribe y que de cierto modo, la heteroevaluación de la escritura, dada por el docente, no sea el foco principal de la evaluación, sino que el estudiante tome un rol activo en su proceso de revisión.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Fondecyt de Postdoctorado 3220135 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile.

REFERENCIAS

- Bhatia, V. (2005). *Analysing Genre: Language Use in Profesional Settings*. Longman.
- Calle-Arango, L., & Avila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, (41), 455-482. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/2280>
- Kloss, S., & Ferreira, A. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: una propuesta de avance desde el feedback correctivo escrito. *Onomázein*, (46), 161-185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.46.02>
- Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación universitaria*, 15(6), 23-34. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>

Análisis de variables condicionantes hacia una actitud positiva del trabajo en equipo en el alumnado universitario de modalidad online

F. Javier Tortajada, Universidad Internacional de Valencia, España

franciscojavier.tortajada@universidadviu.com

Ana M^a Hernández Martínez, Universidad Católica de Valencia, España

am.hernandez@ucv.es

M^a José Cornejo Sosa, Universidad Internacional de Valencia, España

mariajose.cornejo@professor.universidadviu.com

Nancy del Carmen Romea, Universidad Internacional de Valencia, España

nancy.romea@professional.universidadviu.com

El Espacio Europeo de Educación Superior puso el énfasis en el desarrollo de competencias, destacando el trabajo en equipo, entendido como participación activa en objetivos y tareas compartidas (Alles, 2007; Villa & Poblete, 2007). Sin embargo, la revisión sobre el desarrollo del EEES por la Comisión Europea (2015) puso de manifiesto la escasa implantación de este en el aula. Esta competencia repercute en la mejora de la comunicación interpersonal, el manejo de conflictos y el ejercicio de un liderazgo reducido al pequeño grupo (Villa & Poblete, 2007). No obstante, el hecho de que el profesorado universitario proponga tareas para trabajar en equipo no conlleva automáticamente un mejor aprendizaje por parte del alumnado.

En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar la actitud hacia el trabajo en equipo de alumnado de grado universitario online para determinar variables que pueden condicionar su correcto desempeño. La muestra se compone de 45 estudiantes pertenecientes al Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia. Para la recogida de datos, se utilizó el cuestionario sobre actitud ante los grupos, diseñado por Trechera (2003), mediante Google Forms y estos se analizaron con Microsoft Excel para identificar las variables pertinentes al objetivo planteado.

Los resultados revelan algunas percepciones significativas sobre la dinámica y el liderazgo en los equipos de trabajo. El 71.1% del alumnado considera que el ser humano tiende a ser conformista y a dejarse influir por los demás. El 48.9% opina que la toma de decisiones se rige por la imposición mayoritaria. En términos de liderazgo, el 68.9% sostiene que la imparcialidad emocional es crucial para un líder de equipo. Respecto a las normas, el 71.1% aboga por que estas sean preestablecidas y claras,

para evitar pérdidas de tiempo en la organización. Por último, el 35.5% y el 57.8% perciben que el trabajo en equipo puede conllevar un menor esfuerzo individual y dejarse llevar por otros miembros.

El estudio revela algunas percepciones que dificultarían el trabajo en equipo como falta de consenso, imposición de decisiones, imparcialidad emocional, falta de calidad comunicativa, influencia de algunos integrantes sobre otros, falta de dedicación y un alto grado de conformismo. Las implicaciones instruccionales que se desprenden de este estudio señalan la pertinencia de formación en estrategias y habilidades relacionadas con el trabajo en equipo en la universidad para el desarrollo de esta competencia tanto para el alumnado (Tortajada, 2021) como para el profesorado (González, 2018).

REFERENCIAS

- Alles, M. (2007). *Gestión por competencias. El diccionario*. Granica.
- European Commission/Eacea/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/128576>
- González Alonso, Y., Cano Rosás, M., Jiménez Arberás, E., & Pousada García, T. (2018). La actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes universitarios. En *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1238-1248). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8631>
- Tortajada, F. J. (2021). *Estrategias de aprendizaje: una experiencia formativa desarrollada con estudiantes universitarios de nuevo ingreso en la Facultad de Veterinaria y Ciencias Experimentales de la Universidad Católica de Valencia* (Tesis doctoral, Universitat de València). <https://hdl.handle.net/10550/80012>
- Trechera, J. L. (2003) *Trabajar en Equipo: Talento y talante. Técnicas de dinámica de grupos*. Desclée de Brouwer.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de Competencias genéricas*. Mensajero.

El valor de la educomunicación en la Educación Primaria

Maria Agut Molina, Universitat Jaume I, España

al395565@uji.es

Beatriz Lores Gómez, Universitat Jaume I, España

blores@uji.es

En el contexto educativo actual, definido por una sociedad de la información y del conocimiento, es necesario que el alumnado adquiera una conciencia crítica y desarrolle las destrezas necesarias para interactuar con los medios de comunicación, tales como la radio, la televisión y la prensa. Los docentes se enfrentan a un desafío inevitable cuando se trata de ofrecer respuestas apropiadas a las necesidades educativas planteadas por la sociedad.

Este trabajo consiste en una revisión sistemática de la literatura que aborda el tema de la educomunicación en el aula, o lo que es lo mismo, la alfabetización y la competencia mediática del alumnado. Este es un campo de estudios teórico-práctico que conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación. Por lo tanto, tiene como objetivo el análisis de diferentes experiencias educativas en las que se hayan introducido estos medios de comunicación en el aula, utilizando la metodología PRISMA-P, la cual garantiza una investigación transparente, exhaustiva y reproducible, en torno a diferentes bases de datos, como Eric, Dialnet, Scopus y Redalyc.

A partir de esta investigación, se recolecta una muestra representativa de diversos artículos publicados, concretamente 8 artículos, en un rango temporal comprendido entre los años 2010 hasta 2023, con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas. Las cuales hacen referencia a: ¿qué tipo de actividades y MMCC se trabajan?, ¿qué contenidos del currículum se han trabajado en estas experiencias?, ¿qué recursos y metodologías se han llevado a cabo?, ¿cómo ha sido el proceso del proyecto o taller?, ¿cuáles han sido los resultados y conclusiones obtenidas? Tras el análisis, finalmente se confirma el impacto y la influencia positiva de estos proyectos o talleres. A su vez, este enfoque no solo beneficia al crecimiento académico, sino que también proporciona las habilidades necesarias para la adaptación en un entorno cada vez más digitalizado.

Por lo tanto, la inclusión de proyectos y talleres que integran el análisis de los medios no solo enriquece el ambiente educativo, sino que también aporta significativamente a la formación completa de los alumnos. Al incluirlos en el aula, se observa el aumento de la motivación del alumnado, favoreciendo la evolución de las competencias lingüísticas básicas y el desarrollo de los conocimientos de las

tecnologías de la información y comunicación, permitiéndoles discernir entre diferentes perspectivas y evaluar la veracidad de la información que encuentran, fomentando el pensamiento crítico.

Actitudes sobre el uso de *chatbots* lingüísticos de inteligencia artificial en estudiantes de psicología: un estudio preliminar

Olga García-Fernández, Universitat de València, España

olga.fernandez-garcia@uv.es

Vicente Morell-Mengual, Universitat de València, España

vicente.morell@uv.es

María Dolores Gi-Llario, Universitat de València, España

dolores.gil@uv.es

Verónica Estruch-García, Universitat de València, España

veronica.estruch-garcia@uv.es

Introducción

La aparición de *chatbots* lingüísticos impulsados por inteligencia artificial (IA) ha transformado radicalmente los métodos de enseñanza y aprendizaje (Thurzo et al., 2023). Estas herramientas, con capacidad para procesar enormes cantidades de información, identificar tendencias conductuales y automatizar tareas complejas, han generado una gran revolución en el ámbito universitario (García-Martínez et al., 2023). Así, su creciente uso requiere un exhaustivo análisis de las opiniones y actitudes del alumnado, así como sus repercusiones en el campo educativo (Wang et al., 2023).

Objetivo

Este estudio preliminar tiene como objetivo investigar las percepciones y opiniones de estudiantes de psicología sobre el uso de *chatbots* lingüísticos de IA.

Metodología

Se encuestó a 25 estudiantes de tercer curso del Grado en Psicología de la Universitat de València, mediante un cuestionario de preguntas abiertas. Para este estudio, se empleó una pregunta específica sobre percepciones: «¿cuál es tu opinión acerca de la utilización de *chatbots* lingüísticos en contexto universitario?». Las respuestas obtenidas fueron codificadas y analizadas a través de un análisis de contenido, identificando patrones y clasificándolos en categorías temáticas.

Resultados

Se identificaron seis categorías. La primera, «utilidad y potencialidades», destaca la utilidad y las potencialidades de los *chatbots* lingüísticos como herramientas de apoyo para buscar información, aclarar dudas, generar ideas o mejorar la redacción. La segunda, «complementariedad con las habilidades humanas», enfatiza que estas herramientas no deben ser vistas como una amenaza, sino como un complemento que puede enriquecer las habilidades humanas si se usa adecuadamente. La tercera, «uso responsable y crítico», destaca la importancia de hacer un uso responsable y verificar la información proporcionada. La cuarta, «dependencia y la falta de autonomía», advierte que un uso excesivo o inadecuado puede fomentar la dependencia y la falta de autonomía, perjudicando el desarrollo del pensamiento crítico. La quinta, «regulación y educación», aborda la necesidad de regular y educar sobre el uso adecuado de estas herramientas, tanto a nivel académico como social. La sexta, «escepticismo y rechazo», considera que estas herramientas no aportan nada que no se pueda obtener por otros medios de forma más efectiva y con menores riesgos.

Conclusiones

Los/as estudiantes reconocen el potencial de los *chatbots* lingüísticos como herramientas de apoyo. No obstante, advierten sobre los riesgos de un uso excesivo o inadecuado, destacando la necesidad de regular su uso y educar sobre su empleo responsable para complementar, pero no reemplazar, las habilidades humanas. Se requieren nuevos estudios para validar los resultados obtenidos.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto financiado por Vicerektorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de la Universitat de València (UV-SFPIE_PIEE-2734305).

REFERENCIAS

García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J. M., Fernández-Cerero, & León, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 171-197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>

- Thurzo, A., Strunga, M., Urban, R., Surovková, J., & Afrashtehfar, K. I. (2023). Impact of artificial intelligence on dental education: A review and guide for curriculum update. *Education Sciences*, 13(2), 150.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020150>
- Wang, S., Sun, Z., & Chen, Y. (2023). Effects of higher education institutes' artificial intelligence capability on students' self-efficacy, creativity and learning performance. *Education and Information Technologies*, 28(5), 4919-4939.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11338-4>

Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación: diferencias en la percepción del profesorado según el mayor grado académico obtenido

Maite Zubillaga-Olague, Universidad Autónoma de Madrid, España

maite.zubillaga@uam.es

Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, España

nina.hidalgo@uam.es

Esther Santos-Calero, Universidad Autónoma de Madrid, España

esther.santos@uam.es

Laura Cañadas, Universidad Autónoma de Madrid, España

laura.cannadas@uam.es

La participación del alumnado en los procesos de evaluación es uno de los principales fundamentos de los procesos de evaluación formativa. A su vez, implicarle en la calificación supone la culminación de un proceso de cesión de responsabilidad. Sin embargo, la investigación revela que prevalecen los procesos de evaluación y calificación por parte del profesorado, mostrándose la participación del alumnado más relegada. En este sentido, ¿puede influir el grado de formación (formación inicial vs. Posgrado) en la participación de los diferentes agentes en estos procesos? (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022; Hamodi et al., 2017). Esta investigación busca valorar la percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las diferencias existentes en el grado de participación de los diferentes agentes en el proceso de evaluación y calificación en función del mayor grado académico obtenido.

Se desarrolló una investigación cuantitativa, comparativa y transversal. Participaron 280 docentes de Educación Primaria. De estos, un 26.1% contaban con un posgrado. Para la recogida de información se emplearon los ítems relativos a la participación de los diferentes agentes en la evaluación y calificación del Cuestionario diseñado #EvalFormEP&ESO (Zubillaga-Olague et al., 2022). Se empleó la prueba U de Mann-Whitney para muestras no paramétricas ($p < .05$).

Aparecen diferencias estadísticamente significativas en cinco de los ocho ítems estudiados. Es el profesorado sin una formación de posgrado el que muestra valores más altos en los referidos a la participación del alumnado en la evaluación y la calificación: *El alumnado realiza una evaluación de su propio trabajo (autoevaluación)* (3.75 ± 1.11 vs. 3.21 ± 1.17); *El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación/evaluación entre iguales)* (3.23 ± 1.13 vs. 2.68 ± 0.85); *El alumnado emite*

una calificación sobre el desempeño de sus compañeros (co-calificación) (2.66 ± 1.16 vs. 2.27 ± 0.88 , $p < .05$); La calificación de la asignatura es consensuada entre el profesor/a y el alumno/a (calificación dialogada) (2.31 ± 1.25 vs. 1.81 ± 1.11). Por el contrario, en el ítem *El profesor/a determina las calificaciones del alumnado* (5.16 ± 1.11 vs. 5.52 ± 0.75 , $p < .05$) el profesorado que muestra valores más altos es el que cuenta con una formación de posgrado.

Los resultados reflejan que es la formación inicial el profesorado la que marca la diferencia en el desarrollo de prácticas que impliquen al alumnado en los procesos de evaluación y calificación. Esto puede estar relacionado con que la formación inicial de los maestros en Educación Primaria se centra en el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas, mientras que los posgrados se centran en aspectos específicos de un determinado campo. Se observa la necesidad de profundizar en mayor medida en la formación de posgrado en lo que respecta a la alfabetización en evaluación del profesorado.

REFERENCIAS

- Barba-Martín, R. A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2022). Validación de contenido de un cuestionario para conocer la autopercepción docente sobre la implementación de procesos de evaluación formativa. En I. Moya-Mata, E. López-Cañada & R. Atienza (coords.), *Libro de Actas del XIV Congreso Nacional en Evaluación Formativa y Compartida en Educación: tendiendo puentes entre la escuela y la universidad* (pp. 19-23). Universitat de València. <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-498-9>

Motivación de apego seguro en el aula mediante las artes expresivas

Juan José Mora Galeote, Universidad de Sevilla, España

jmora6@us.es

Introducción

La historia narrativa identitaria del alumnado, a cualquier nivel, puede ser muy diferente dentro de un mismo grupo. «Los estudiantes [...] presentarán perfiles perceptivo-cognitivo-emocionales diferenciados de acuerdo con sus singulares experiencias personales y según sus pertenencias a determinados estamentos sociales y al tiempo histórico-cultural en que vivan» (Allidière, 2004, p. 14). Como docentes hemos de tener en cuenta este punto de partida, no solo para ajustar el nivel de la materia que se imparta, sino para buscar un entendimiento y conexión social. Esto posteriormente nos podrá conducir al beneficio de la compartición social de las emociones, desarrollo de la empatía y apoyo social (Rimè, 2011, pp. 218-19). Se propone desdibujar el autoritarismo alejándonos del docente magistral para dar espacio a la persona sintiente que experimenta lo mismo que el alumnado, viajando a una horizontalidad sin desprenderse del rol de guía dentro del aula. Así como sensibilizar al alumnado para que empatice más con el docente: apego seguro y desarrollo emocional.

Objetivos

- Desarrollar un apego seguro en el aula: docente-discente y discente-discente
- Promover las relaciones interpersonales dentro del endogrupo aula independientemente del estado base de las mismas, mediante la hipótesis de contacto
- Cumplir el esquema de la dinámica de la compartición social
- Englobar todo lo anterior dentro de la práctica de las artes expresivas

Metodología

Aplicaremos la EAA (Entrevista de Apego para Adultos), la dinámica de la compartición social, la multimetodología autobiográfica y todo lo anterior, dándole respuesta mediante la práctica de las artes expresivas, haciendo dialogar la narrativa verbal y visual.

Conclusiones

Buscamos aplicar la interdisciplinariedad, llevando a la docencia beneficios de áreas como la psicología y la terapia de artes expresivas. Creemos que es la clave para reconectar la sociedad, desde lo íntimo de las relaciones interpersonales, para que se cultive la empatía y la conducta prosocial mediante el desarrollo del apego seguro, hacia su proyección social. Los docentes deben mantener el valor de una figura cercana, a la que se tiene en estima, se respeta y se empatiza con ella. Como señalan Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano (2018), «Para lograr el progreso positivo en la relación es indispensable involucrar el componente del afecto y la comunicación para conseguir la comprensión mutua, la percepción interpersonal y la empatía» (p. 310). Por tanto, cognición y afecto van indisolublemente de la mano. Esperamos que sirva de marco de acción para docentes de cualquier nivel y ámbito, como dinámica transversal.

REFERENCIAS

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Biblos.
- Burbano-Fajardo, D. A., & Betancourth-Zambrano, S. M. (2018). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3),310-318.
<https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- Rimé, B. (2011). *La compartición social de las emociones*. Desclée de Brouwer.

Diseño y validación del inventario de motivación al logro académico en educación superior

Nelly Lagos San Martín, Universidad del Bío-Bío, Chile

nlagos@ubiobio.cl

José María Roa Venegas, Universidad de Granada, España

jorove@ugr.es

La literatura científica concuerda con el carácter multidimensional de la motivación al logro académico, aunque mantiene discrepancias respecto de las dimensiones que la conforman. Ello pese a que el estudio de la motivación se remonta a los tiempos de Aristóteles (Palmero et al., 2008). En el ámbito científico, los investigadores Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985) sostuvieron el estudio de la motivación, a partir de su teoría de la autodeterminación, que fue validada por un gran número de investigaciones (Al-Jubari et al., 2019; Deci & Ryan, 2008; Deci & Ryan, 2015; Ryan & Deci, 2000; Shogren et al., 2018; Zepke & Leach, 2010). Esta teoría fue complementada por otras perspectivas teóricas importantes para el mundo científico, como el modelo de expectativas-valor, que ha añadido elementos a la comprensión y evaluación de la motivación (Vallejo López et al., 2018). Desde este modelo, la motivación al logro académico delimita el impulso a esforzarse en desarrollar la tarea académica de la mejor manera posible, tanto por la satisfacción que produce hacerlo, como por el resultado obtenido (Pintrich & Schunk, 2006). Este tipo de motivación es altamente influyente en la participación y en el bienestar del estudiantado, razón por la cual Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) señalan que los factores motivacionales cumplen un papel importante en la conducta, en el tiempo y en la energía de un estudiante ante el trabajo académico. El objetivo de este estudio ha sido diseñar y validar el Inventario de Motivación al Logro Académico (IMLA) con estudiantes chilenos y españoles (N= 450). Este instrumento consta de 34 ítems distribuidos en 8 dimensiones; Valor aprendizaje, Valor social, Valor contenidos, Metas físicas y cognitivas, Expectativas y eficacia, Autoestima, Habilidades sociales e implicación social y Percepción del género en lo académico. Los resultados indican una fiabilidad y validez preliminar adecuados para este instrumento, sus factores explican el 64.11% de la varianza total y el alfa de Cronbach es de .926. Estos datos ponen a disposición un nuevo inventario, válido y fiable para medir la motivación al logro académico, contribuyendo con ello al avance del estudio de la motivación, que integra elementos contextuales y actualizados a esta temática.

REFERENCIAS

- Vallejo López, A. B., Álvarez Reyes, S. J., & Cedeño, G. (2018). Retos y limitaciones en la investigación actual. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 600-614. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.600-614](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.600-614)
- Al-Jubari, I., Mosbah, A., & Talib, Z. (2019). Do intrinsic and extrinsic Motivation. Relate to Entrepreneurial Intention Differently? A Self-Determination Theory Perspective. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 25(2), 1-14. <https://www.researchgate.net/publication/338247545>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The Dynamics of Self-Determination in Personality and Development. En R. Schwarzer (ed.), *Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation* (pp. 171-194). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. En J. D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 486-491). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.26036-4>
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 145-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926204>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.
- Shogren, K., Burke, K., Antosh, A., Wehmeyer, M., LaPlante, T., Shaw, L., & Raley, S. (2018). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Self-Determination and Goal Attainment in Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 22-34. <https://doi.org/10.1177/1044207318792178>

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action.
Active Learning in Higher Education, 11(3), 167-177.
<https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

Influencia de los procesos de coevaluación sobre variables afectivas y sociales en futuros docentes de Educación Física

Esther Santos-Calero, Universidad Autónoma de Madrid, España

esther.santos@uam.es

Maite Zubillaga-Olague, Universidad Autónoma de Madrid, España

maite.zubillaga@uam.es

Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, España

nina.hidalgo@uam.es

Laura Cañadas, Universidad Autónoma de Madrid, España

laura.cannadas@uam.es

La aplicación de procesos de coevaluación contribuye a una mejora en la formación docente (Cañadas et al., 2021). La participación del alumnado en estos procesos y la cesión de responsabilidad por parte del profesorado favorece la construcción del aprendizaje entre pares (Sonlleve et al., 2018). Sin embargo, el empleo de estos procesos también puede generar miedos e inseguridades en el alumnado. Por ello, el objetivo de este estudio es conocer la percepción de futuros docentes de Educación Física sobre la influencia de procesos de coevaluación en variables afectivas y sociales. Se llevó a cabo una investigación cualitativa, concretamente un estudio de casos. Participaron diez estudiantes, seis del 4º curso del Doble Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, y cuatro del 1º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se realizaron tres talleres, presentando al alumnado la tarea a desarrollar según los contenidos, la actividad de coevaluación y los criterios para coevaluar a sus pares. Para recoger la información se realizó una entrevista semiestructurada al final de la asignatura. Para su análisis, se transcribieron las entrevistas y se siguió un proceso de codificación inductiva, estableciendo códigos y categorías emergentes como: «variables afectivas y sociales consecuentes de los procesos de coevaluación».

En los resultados, el alumnado asocia su participación en los procesos de coevaluación a emociones como inseguridad o miedo, debido a su escasa experiencia y gran responsabilidad asociada. Estos prefieren delegar la evaluación al docente, ya que consideran no tener competencia suficiente, y destacan estar en el mismo nivel de conocimientos que sus pares, lo que genera desconfianza sobre la adecuación de la evaluación realizada y recibida. Por ello, prefieren realizar estos procesos de forma anónima y escrita, con el fin de poder ser lo más objetivos y críticos posibles, sin generar conflictos entre los estudiantes. Sin embargo, tras sus experiencias, los estudiantes

perciben sensaciones de orgullo, confianza y autoeficacia al transmitir un feedback constructivo y formativo a sus pares que aporte a su aprendizaje, convivencia y formación docente.

Por tanto, resulta interesante que desde la formación inicial se fomenten experiencias de coevaluación, formativas y compartidas que cedan la responsabilidad al alumnado. Esto favorece su desarrollo competencial y la construcción de su aprendizaje y el de sus pares. Utilizando la reflexión, el feedback recibido y el diálogo, de forma que se sientan más competentes, seguros y críticos, generando un clima de responsabilidad y confianza.

REFERENCIAS

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L., & Ruiz-Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Sonllewa, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. Análisis de la Experiencia del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 329-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>

La evaluación justa de estudiantes: un estudio cualitativo desde la perspectiva del alumnado

Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, España

nina.hidalgo@uam.es

Esther Santos-Calero, Universidad Autónoma de Madrid, España

esther.santos@uam.es

Maite Zubillaga-Olague, Universidad Autónoma de Madrid, España

maite.zubillaga@uam.es

Laura Cañadas, Universidad Autónoma de Madrid, España

laura.cannadas@uam.es

No es muy arriesgado afirmar que la evaluación de estudiantes es una de las actividades con peor reputación dentro del sistema educativo. Uno de los elementos que más incide en la forma que tanto docentes como estudiantes tienen de entender y vivir la evaluación, es su concepción sobre qué es una evaluación justa (Brown & Harris, 2012; Tierney et al., 2011; Wormeli, 2023). Los estudios que se han realizado en esta área resaltan la importancia del tema, pero aún queda mucho por saber (Nisbet & Shaw, 2020).

No existe un acuerdo claro sobre qué es una evaluación justa. Desde la perspectiva de los autores de esta investigación, la promoción de la equidad en la evaluación es esencial para garantizar la justicia en las prácticas evaluativas del profesorado y, por tanto, apoya la adaptación de la evaluación a las necesidades y características de los estudiantes.

El objetivo de este estudio es conocer las concepciones de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria sobre lo que conciben como una evaluación justa. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio fenomenográfico con 32 estudiantes. El instrumento para recoger información fue la entrevista fenomenográfica, a partir de una pregunta generadora: *¿Qué es para ti una evaluación justa?* Para el análisis de los datos, se utilizó un enfoque cualitativo cercano al discurso de los participantes para su análisis, partiendo de sus palabras y avanzando hacia categorías más amplias y la generación de un árbol de significado.

En sentido amplio, los resultados mostraron que existen dos tipos de concepciones. Por un lado, una concepción de evaluación justa relacionada con la igualdad, la transparencia, la objetividad y la evaluación de los contenidos de clase; es decir, una concepción igualitaria de evaluación justa. Por otro lado, una concepción asociada a ideas como la adaptación, la diversificación de las pruebas, la devolución

constante de información y la evaluación cualitativa, incluso teniendo en cuenta el esfuerzo y las actitudes de los estudiantes, que definen una concepción de evaluación justa ligada a la equidad.

Uno de los principales aportes de este estudio es la existencia de dos concepciones de evaluación justa en los estudiantes que se oponen ontológicamente: una concepción igualitaria, vinculada al concepto de justicia igualitaria, y otra concepción de evaluación justa basada en la equidad, relacionada con la justicia social. La otra lección aprendida son el elaborado concepto de evaluación justa que han demostrado estos estudiantes tan jóvenes. En estos tiempos en que la competitividad y las ideas de cuasi mercado están permeando nuestros sistemas educativos, resulta alentador que un buen número de estudiantes apoye una evaluación vinculada a un desarrollo educativo integral y equitativo.

REFERENCIAS

- Brown, G. T. L., & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002246.pdf>
- Nisbet, I., & Shaw, S. (2020). *Is assessment fair?* Sage.
- Suskie, L. (2002). Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *Adventures in Assessment*, 14, 5-10.
- Tierney, R. D., Simon, M., & Charland, J. (2011). Being fair: Teachers' interpretations of principles for standards-based grading. *The Educational Forum*, 75(3), 210-227. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.577669>
- Wormeli, R. (2023). *Fair isn't always equal: Assessment & Grading in the Differentiated Classroom*. Routledge.

Autoaprendizaje en la universidad: una indagación dialógica-interpretativa situada en cursos taller

Paulo Arias Ruiz, Universidad de Concepción, Chile

pauloarias@udec.cl

Valeria Murgas López, Universidad de Concepción, Chile

vamurgas@udec.cl

José Rubilar Medina, Universidad de Concepción, Chile

jrubilarm@udec.cl

Introducción

El aprendizaje en la universidad no se limita a la práctica docente, sino que exige un rol protagónico y activo del estudiantado. Después de la pandemia, sigue siendo necesario favorecer el desarrollo de habilidades y competencias que favorezcan la autonomía y la reflexión crítica sobre las formas de aprender. Aquí, el autoaprendizaje implica una experiencia subjetiva donde el estudiantado, consciente de su formación y de la toma de decisiones, orienta prácticas reflexivas y autocríticas asociadas a su compromiso formativo (Ríos & Herrera, 2020).

Objetivos

- Indagar con estudiantes de Artes Visuales, en contexto de cursos taller, sus relaciones con el autoaprendizaje
- Dialogar y analizar, a partir de la creación de cartografías visuales, las experiencias de autoaprendizaje
- Valorar el autoaprendizaje de forma holística atendiendo el encuentro y la relación pedagógica descentralizada.

Metodología

Esta investigación busca superar el dualismo investigador-investigados, donde estos últimos son considerados como objetos de estudio. Para este propósito recurrimos a las cartografías visuales (Hernández-Hernández, 2018) como un método de indagación dialógico (Street, 2015) donde, docentes y estudiantes, pueden explorar múltiples

perspectivas, concepciones, experiencias y sentidos (Correa et al., 2020), posibilitando así, una comprensión situada del autoaprendizaje en contextos de cursos taller.

Resultados

A partir de la realización de cartografías visuales se abrió una relación dialógica-interpretativa que nos permitió transitar por los sentidos que otorgamos a la toma de decisiones concernientes a los procesos formativos individuales, contrastando puntos de vista, estrategias de trabajo y una reflexión crítica y autoevaluativa respecto a las experiencias orientadas al autoaprendizaje en cursos taller.

Conclusiones

Los peligros de hablar por otros y sus diferencias son cada vez más evidentes. Métodos como las cartografías visuales posibilitan una forma de hacer investigación dialógica explorando fenómenos subjetivos (Denzin, 2014). Una reflexión crítica respecto al desempeño individual y colectivo que amplía las relaciones pedagógicas proyectando espacios alternativos para la co-creación de conocimiento en la Universidad.

REFERENCIAS

- Denzin, N. (2014). Writing and/as analysis or performing the world. En U. Flick (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 569-584). Sage.
- Correa, J., Chaves, E., & Aberasturi, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes*, 1(3), 122-151. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>
- Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *LAV. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 11(2), 103-120. <https://doi.org/10.5902/1983734833898>
- Ríos, D., & Herrera, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Educação e Pesquisa*, 46, e219544, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>
- Street, S. (2015). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Habilidades pre-académicas: importancia de la autorregulación durante la etapa escolar

María José Vermejo, Universidad de Zaragoza, España

mariajose.vermejo@gmail.com

Noelia Sánchez-Pérez, Universidad de Zaragoza, España

noeliasanchez@unizar.es

Carmen Vicente, Universidad de Zaragoza, España

c.vicente@unizar.es

Ginesa López-Crespo, Universidad de Zaragoza, España

glopezcr@unizar.es

La autorregulación (AR), definida como el proceso que modula la reactividad a través de la gestión del afecto, pensamiento y comportamiento (Rothbart et al., 2006), se ha relacionado con un desempeño académico positivo en la etapa escolar (Blume et al., 2022). Si bien los estudios que examinan dicha relación han mostrado resultados consistentes para las habilidades académicas (Blair & Diamond, 2008), se han obtenido resultados incongruentes para las habilidades pre-académicas (Muratori et al., 2022). Por lo tanto, el objetivo de este estudio es examinar la relación entre la AR y las habilidades pre-académicas, incluyendo las habilidades metafonológicas y el procesamiento numérico, en población escolar.

Para ello se contó con una muestra de 282 estudiantes (140 niños, 142 niñas), con edades comprendidas entre los 6-12 años ($M= 8.8$; $DT=1.9$) de primer a sexto curso de Educación Primaria.

La AR de los escolares fue evaluada a través de cuestionarios y tareas de ordenador. Entre los cuestionarios se encuentran el *Temperament in Middle Childhood Questionnaire* (TMCQ; Simonds y Rothbart, 2006; versión española de González-Salinas et al., 2013) y el *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF; Gioia et al., 2000; versión española de Maldonado et al., 2017), ambos informados por familia. Las tareas de ordenador incluyen: *Corsi* (memoria de trabajo visoespacial), *Dígitos* (memoria de trabajo verbal) y *Go/ No go* (inhibición de respuesta), administradas a los escolares individualmente. Por otra parte, las habilidades pre-académicas (habilidades metafonológicas y procesamiento numérico) fueron evaluadas a través de las *Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita* (Dominguez et al., 2013) y el *Test de Procesamiento de Magnitud Simbólica* (Brankaer et al., 2017), respectivamente. Los resultados indicaron que los distintos componentes de la AR muestran una correlación

significativa con las habilidades metafonológicas (exceptuando el control de activación, del TMCQ, y flexibilidad cognitiva, del BRIEF) y procesamiento numérico (exceptuando la flexibilidad cognitiva, del BRIEF). No obstante, solo las medidas de memoria de trabajo muestran una capacidad de predecir el desempeño en tareas metafonológicas y de procesamiento numérico. Los hallazgos de esta investigación sugieren que sí existe una correlación entre AR y habilidades pre-académicas, pero estas solo son influenciadas por la memoria de trabajo. Por ello, se recomienda que futuras intervenciones centradas en el desarrollo de habilidades pre-académicas en la etapa escolar hagan un mayor énfasis en este componente.

REFERENCIAS

- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blume, F., Irmer, A., Dirk, J., & Schmiedek, F. (2022). Day-to-day variation in students' academic success: The role of self-regulation, working memory, and achievement goals. *Developmental Science*, 25(6), 1-24. <https://doi.org/10.1111/desc.13301>
- Brankaer, C., Ghesquiére, P., & De Smedt, B. (2017). Symbolic magnitude processing in elementary school children: A group administered paper-and-pencil measure (SYMP Test). *Behavior Research Methods*, 49(4), 1361-1373. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0792-3>
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M., & Soriano, J. (2013). PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4067.
- González-Salinas, C. (11-13 de enero de 2013). *The structure of Spanish children's temperament: Mother's report* [Comunicación oral]. Proceedings of the 19th Occasional Temperament Conference «Becoming Who We Are». Salt-Lake City, Estados Unidos.
- Maldonado-Belmonte, M. (2016). Adaptación del BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) a población española y su utilidad para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención-hiperactividad subtipos inatento y combinado. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://hdl.handle.net/20.500.14352/27109>

- Muratori, P., Giofrè, D., Bertacchi, I., Darini, A., Giuli, C., Lai, E., Modena, A., Lochman, J. E., & Mammarella, I. (2022). Testing the efficacy of Coping Power universal on behavioral problems and pre-academic skills in preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 613-625. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01179-0>
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, Attention, and the Development of Self-Regulation. En K. McCartney & D. Phillips (eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch17>

Música y Educación



María Gemma Sánchez González- Universidad de Extremadura
Gregory James Elliot Capel-Davies- Universidad del País Vasco

Introducción

La música y sus variadas letras son un reflejo de la sociedad y sus tendencias, las cuales pueden aprovecharse como motor de activación de actitudes hacia lo que nos rodea. Como herramienta educativa, la música ofrece múltiples beneficios:

- incentiva valores
- promueve el positivismo
- brinda una oportunidad para la reflexión
- promueve sentimientos



Objetivo

Medir y dar a conocer el impacto de las letras musicales, de diferente índole, en los valores de los estudiantes

Método

Revisión teórica, cuestionario de Likert validado *por focus group*. Modelo estadístico de ecuaciones estructurales (SmartPLS y PLS-SEM)

Resultados

Un total de 216 estudiantes de 16-25 años confirmaron la gran influencia de la música en sus vidas y predijeron cambios en su comportamiento

Coefficiente de determinación (R^2) y test de Stone Geisser (Q^2)

	R^2	Q^2
Cambio Actitud	0,310	0,210
Música Herramienta Ética	0,570	0,419
Música con Valores	0,265	0,222

Conclusiones

La exposición a letras musicales con valores puede generar un cambio de actitud, modificar la percepción del mundo y activar el positivismo entre los estudiantes

La música funciona como termómetro de medida de valores



Referencias

Bogt, T., Mulder, J., Raaijmakers, Q.A.W., & Gabhainn, S.N. (2011). Moved by music: A typology of music listeners. *Psychology of Music*, 39(2), 147—163.
<https://doi.org/10.1177/0305735610370223>

De la Rosa, K., & Publiese, R. (2017). The uses and gratifications of music among emerging adults. *International Journal of Arts & Sciences*, 10(1), 351—364.

Sánchez, M.G (2021). *La Música como Herramienta de Formación Ética en Los Jóvenes*. Universidad de Extremadura. Cáceres.
<https://dehesa.unex.es/handle/10662/12659>

Schwartz, S.H., & Howard, J.A. (1981). A normative decision-making model of altruism. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior*, 89-211. Erlbaum

*images by Freepik

Línea temática:
Educación y
Tecnologías

Efectos de un Programa de Estímulo a la Creatividad en la generación de ideas para la resolución creativa de problemas ambientales

Marina Silva Bicalho Rodrigues, Universidade de Brasília, Brasil

marina.silva@aluno.unb.br

Jane Farias Chagas-Ferreira, Universidade de Brasília, Brasil

janeffc@unb.br

La creatividad es una de las dimensiones centrales tanto para la existencia y realización humana como para el desarrollo social de la humanidad. Preparar ciudadanos para identificar y resolver problemas actuales y futuros, como los sociales y los ambientales, es fundamental e indispensable para las sociedades contemporáneas (Neves-Pereira & Alencar, 2018). Por lo tanto, es importante formar ciudadanos críticos y creativos que sepan cuándo y qué hacer frente a los riesgos derivados de prácticas cada vez más insostenibles para el equilibrio del planeta, como han señalado varios investigadores (Corral-Verdugo et al., 2020; Rodrigues & Chagas-Ferreira, 2023a). Según Meitiyani, Elvianasti y Dharma (2021), la Educación Ambiental puede contribuir al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes al proporcionar un espacio donde se les permite crear y desarrollar soluciones creativas para problemas ambientales actuales. En este sentido, este estudio tuvo como objetivo investigar los efectos de un Programa de Estímulo a la Creatividad en la generación de ideas para la resolución creativa de problemas ambientales por parte de estudiantes del 1º ciclo de la Educación Primaria (EP) de dos escuelas públicas del Distrito Federal - Brasil. La propuesta del programa se basó en una revisión de la literatura del área (Alves-Oliveira et al., 2021; Rocha, 2022; Rodrigues & Chagas-Ferreira, 2023b; Treffinger, 2021). Participaron en el estudio 51 estudiantes de 4º año de la EP, siendo 26 estudiantes del grupo experimental (G1) y 23 del grupo de control (G2). Las sesiones se llevaron a cabo en un parque ecológico durante el segundo semestre de 2023. El programa tuvo una duración de 9 sesiones, con un encuentro semanal de 60 minutos cada uno. Cada sesión estuvo compuesta por diversas actividades específicas para el desarrollo de las habilidades creativas de los estudiantes del G1. Para evaluar la creatividad, se utilizó un Protocolo para el Análisis de la Resolución Creativa de Problemas Ambientales. Los resultados indicaron que el programa propuesto tuvo un impacto estadísticamente significativo en cuanto a fluidez, flexibilidad y originalidad en los estudiantes del grupo experimental en comparación con el grupo de control.

REFERENCIAS

- Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Xavier, C., Hoffman, G., & Paiva, A. (2021). Creativity Landscapes: Systematic Review Spanning 70 Years of Creativity Interventions for Children. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 16-40. <https://doi.org/10.1002/jocb.514>
- Corral-Verdugo, V., Pacheco, K., Frías, N., Ruiz, B., & Suárez, E. (2020). Variables que afectan la relación entre las conductas sustentables y sus consecuencias psicológicas positivas: Rasgos de personalidad y costos conductuales. *Psicumex*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.336>
- Meitiyani, Elvianasti, M., & Dharma, A. P. (2021). Correlation between students creative thinking ability in solving environmental problem with achievement of environmental education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 547(1), 275-281. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210430.042>
- Neves-Pereira, M., & Alencar, E. (2018). A Educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1), 1-10. <https://www.psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2018N1/V1N1online/1.%20V1N1online2018.pdf>
- Rocha, K. N. (2022). Efeitos de um programa online para o desenvolvimento da criatividade em professores e estudantes de pedagogia (Tesis doctoral, Pontifícia Universidade Católica de Campinas). <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16509>
- Rodrigues, M. S. B., & Chagas-Ferreira, J. (2023a). Breve retrospectiva e perspectivas futuras da Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 18(6), 329-343. <https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.14917>
- Rodrigues, M. S. B., & Chagas-Ferreira, J. (2023b). Programas de estímulo à criatividade em escolas: Uma revisão sistemática. *Linhas Críticas*, 29(1), e47206, 1-19. <https://doi.org/10.26512/lc29202347206>
- Treffinger, D. (2021). *Practice problems for creative problem solving*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237211>

Análisis de experiencias de regulación emocional mediante dispositivos de realidad virtual en estudiantes de una universidad de Chile

Carlos Ossa, Universidad del Bío-Bío, Chile

cossa@ubiobio.cl

Gracias al constante avance tecnológico que se ha podido observar durante el siglo XXI, la realidad virtual (RV) ha surgido como una herramienta novedosa para transformar la forma en que interactuamos con nuestro entorno y cómo percibimos la nueva información (Radianti et al., 2020); sin embargo, su implementación en educación ha sido lenta. El trabajo realizado con la RV y las emociones se ha expresado en diferentes ámbitos, por un lado, como herramienta de ocio y entretenimiento, ya que es emocionante e interesante para los sujetos (Bharathi & Tucker, 2015), generando emociones positivas como alegría y entusiasmo (Alves Fernandes et al., 2016). Por otro lado, como parte del manejo del estrés y la angustia, permitiendo el control cognitivo-emocional de fobias y cuadros de ansiedad, así como la regulación a través de mindfulness (Ahmad et al., 2020). El objetivo de este trabajo es analizar tres experiencias de regulación emocional mediante experiencias de realidad virtual en estudiantes de pedagogía (magisterio) de una universidad chilena. En el aspecto metodológico, participaron 46 estudiantes de tres programas de pedagogía (magisterio): de educación inicial (experiencia uno), de educación física (experiencia dos) y de educación en ciencias (experiencia tres). Cada una de las actividades aplicó un pretest y un posttest, basados en cuestionarios de regulación emocional y satisfacción con la actividad, y la intervención con dispositivos y softwares de realidad virtual. Se observan cambios significativos en las experiencias uno y dos, atribuibles al uso de la tecnología de RV; la experiencia tres, en cambio, tuvo resultados disímiles en la evaluación de regulación y en la satisfacción. Se concluye que las experiencias de regulación emocional con herramientas de RV son positivas y se evalúan de forma satisfactoria, pudiendo resultar una herramienta innovadora para la formación emocional de los futuros maestros.

REFERENCIAS

Ahmad, M., Mohammad, E. B., & Anshasi, H. A. (2020). Virtual reality technology for pain and anxiety management among patients with cancer: a systematic review. *Pain*

Management

Nursing, 21(6),

601-607.

<https://doi.org/10.1016/j.pmn.2020.04.002>

Bharathi, A. K. B. G., & Tucker, C. S. (agosto de 2015). *Investigating the impact of interactive immersive virtual reality environments in enhancing task performance in online engineering design activities* [Comunicación oral]. ASME 2015 international design engineering technical conferences and computers and information in engineering conference, IDETC/CIE 2015. Boston, Estados Unidos.

Alves Fernandes, L. M., Cruz Matos, G., Azevedo, D., Rodrigues Nunes, R., Paredes, H., Morgado, L., Barbosa, L. F., Martins, P., Fonseca, B., Cristóvão, P., Carvalho, F. D., & Cardoso, B. (2016). Exploring educational immersive video games: an empirical study with a 3D multimodal interaction prototype. *Behaviour & Information Technology*, 35(11), 907-918.

<https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1232754>

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers and Education*, 147, 103778.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Explorando el potencial de las herramientas basadas en Inteligencia Artificial en la educación universitaria

Adrián Fuente-Ballesteros, Universidad Internacional de Valencia, VIU

adelafuenteb@professional.universidadviu.com

El avance de la tecnología y, en particular, el desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA), ofrece oportunidades para transformar la educación. En este contexto, el presente trabajo se centra en explorar el potencial de las herramientas de IA aplicadas a la educación universitaria. En concreto, el objetivo principal de esta investigación es examinar y evaluar diferentes aplicaciones y recursos basados en la IA para su implementación en entornos universitarios, con el fin de mejorar la experiencia educativa y potenciar el aprendizaje de los estudiantes. El potencial de estos programas incluye: (a) el empleo de materiales visuales, (b) la generación de contenido personalizado (datos, imágenes, audios, textos, presentaciones, etc.), (c) la búsqueda bibliográfica, (d) el análisis de datos y (e) el procesamiento del lenguaje natural. La metodología de este estudio incluye una recopilación de los distintos recursos gratuitos disponibles en internet basadas en la IA. Los resultados esperados de esta investigación incluyen la identificación de las herramientas de IA más prometedoras para mejorar la educación, así como la evaluación de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes. Al integrar la IA en los procesos educativos, los estudiantes tendrán acceso a una retroalimentación más precisa e instantánea, evaluación automatizada, ahorro de tiempo y podrán mejorar sus habilidades de comunicación y presentación con base en las recomendaciones de la IA. Asimismo, este estudio representa un paso significativo hacia la adopción de metodologías innovadoras y de tendencia actual que preparan a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos de la sociedad en un mundo cada vez más digitalizado y basado en los datos.

El uso de la robótica en el contexto educativo

Suellen Rodrigues Kotz, Universidade de Brasília, Brasil

suellencrp5@gmail.com

Marina Rodrigues Bicalho, Universidade de Brasília, Brasil

maribicalho@gmail.com

Introducción

El uso de la tecnología ha sido adoptado como una de las estrategias en el proceso de enseñanza, lo que resulta en un impacto positivo en la creatividad de los estudiantes (Bacich & Moran, 2018; Kotz & Formiga-Sobrinho, 2023). El uso de la robótica, por ejemplo, se ha demostrado como una herramienta para involucrar a los estudiantes y promover un aprendizaje interactivo y práctico. Al integrar la robótica en las aulas, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar una variedad de habilidades, incluyendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad.

Koç & Büyük (2021) señalan que los beneficios del uso de la robótica son diversos, que incluyen enfoque práctico y tangible para enseñar conceptos complejos, haciendo que el aprendizaje sea más concreto y accesible para los estudiantes. Además, la robótica promueve la interdisciplinariedad, permitiendo que los estudiantes apliquen conocimientos de matemáticas, ciencias, ingeniería y tecnología de manera integrada. Otro punto positivo es que la robótica estimula el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el trabajo en equipo, la comunicación y la perseverancia. Los estudiantes a menudo trabajan en proyectos colaborativos, donde necesitan resolver problemas y superar desafíos, lo que fortalece sus habilidades interpersonales y los prepara para situaciones del mundo real.

Este escenario muestra que la integración de la tecnología en la educación se ha convertido en una necesidad inminente para responder a la demanda de los estudiantes (Newman & Scurry, 2002). Dado que la sociedad actual está inmersa en este universo, por lo tanto, el modelo convencional de enseñanza ya no se sostiene en este tiempo (Beghetto & Madison, 2022). Por lo tanto, las escuelas tienen un papel importante en proporcionar y apoyar oportunidades, de modo que los estudiantes puedan aprender a identificar y abordar creativamente cuestiones y problemas complejos que enfrentan ahora y en el futuro.

Objetivo

Con el fin de investigar el uso del apoyo tecnológico en el entorno pedagógico, este estudio tuvo como objetivo identificar los resultados de estudios que utilizan la robótica para el aprendizaje de los alumnos de secundaria.

Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica para evaluar los resultados relacionados.

Resultados

Se identificó que el apoyo tecnológico y el uso de la robótica actúan como mediadores motivacionales para el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusión

Se observa que los avances tecnológicos están presentes en varios dominios y, en lo que respecta a los progresos en la ciencia, no será suficiente tener solo un alto nivel de conocimiento, sino también contar con herramientas capaces de mediar en las diversas actividades humanas.

REFERENCIAS

- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologías Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Pensa
- Beghetto, R. A., & Madison, E. (2022). Accepting the challenge: Helping schools getsmarter about supporting students' creative collaboration and communication in a changing world. *Journal of Intelligence*, 10(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040080>
- Koç, A., & Büyük, U. (2021). Effect of robotics technology in science education on scientific creativity and attitude development. *Journal of Turkish Science Education*, 18(1), 54-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1303792.pdf>
- Kotz, S. C. R., & Formiga-Sobrinho, A. B. (2023). Práticas de promoção à criatividade científica entre estudantes adolescentes: uma revisão sistemática. *Linhas Crí-ticas*, 29, e49473. <https://doi.org/10.26512/lc29202349473>

Newman, F., & Scurry, J. E. (2002). Higher Education and the Digital Rapids.
International Higher Education, (26), 13-14.
<https://doi.org/10.6017/ihe.2002.26.6968>

Inteligencia Artificial Generativa: posibilidades en la enseñanza de la Metodología de Investigación

Claudia Roa Mendoza, Universidad de La Salle, Colombia

claroa@unisalle.edu.co

En el mundo académico, la metodología de investigación es un pilar fundamental para el avance del conocimiento y la generación de nuevos hallazgos. Sin embargo, la enseñanza de esta disciplina puede presentar desafíos significativos, tanto para los docentes como para los estudiantes (Hosseini et al., 2023). Es aquí donde la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha demostrado ser una herramienta poderosa y transformadora. La IAG, impulsada por modelos de lenguaje avanzados como GPT y otros sistemas similares (Alshater, 2022), ha abierto nuevas posibilidades en la enseñanza de la metodología de investigación (Bhutoria, 2022; Bryant, 2023). Estas herramientas han venido siendo utilizadas en la formación de estudiantes a nivel posgradual, específicamente con 71 estudiantes con un rango de edad entre 37 y 45 años que cursan una especialización en seguridad. Se han desarrollado tareas específicas en distintas fases del diseño y desarrollo de sus procesos de investigación social, encontrando entre otros aspectos que los estudiantes pueden interactuar con estos sistemas, plantear preguntas y recibir explicaciones detalladas, adaptadas a su nivel de comprensión. Esta interacción dinámica fomenta un aprendizaje más profundo y una mejor comprensión de los conceptos complejos que subyacen, todo esto en un marco adaptado para las necesidades de cada grupo.

Cabe destacar que la implementación exitosa de la IAG en cursos de metodología de investigación a nivel posgradual requiere un enfoque cuidadoso y una integración bien planificada. Es fundamental asegurar que los estudiantes comprendan los límites y las capacidades de estas herramientas (Alkaissi & McFarlane, 2023), y que desarrollen habilidades críticas para evaluar la calidad y la precisión de la información generada. Por tanto, se incorpora una línea de reflexión en torno a la integridad académica y el manejo ético de las herramientas (Dwivedi, et al., 2021; European Commission, 2022).

Se pretende en el marco de la ponencia, presentar algunas de las rutas de aprendizaje implementadas con ejemplos de lo realizado en los contextos escolares.

REFERENCIAS

- Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing. *Cureus*, 15(2), e35179. <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>
- Alshater, M. (2022). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Enhancing Academic Performance: A Case Study of ChatGPT. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312358>
- Bhutoria, A. (2022). Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100068. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100068>
- Bryant, A. (2023). Ai Chatbots: Threat or opportunity? *Informatics*, 10(2), 49. <https://doi.org/10.3390/informatics10020049>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., Duan, Y., Dwivedi, R., Edwards, J., Eirug, A., Galanos, V., Ilavarasan, P. V., Janssen, M., Jones, P., Kar, A. K., Kizgin, H., Kronemann, B., Lal, B., Lucini, B., & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002>
- European Commission (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/153756>
- Hosseini, M., Rasmussen, L. M., & Resnik, D. B. (2023). Using AI to write scholarly publications. *Accountability in Research*, 31(7), 715-723. <https://doi.org/10.1080/08989621.2023.2168535>

Acudir al libro: La lectura creativa de los clásicos de la literatura en la era del aula de los algoritmos

Elizabet Fernández Lam-Sen, Universidad Internacional de Valencia, España

elizabet.fernandez.la@professional.universidadviu.com

No le faltaba razón al filósofo italiano Ordine (2020) cuando advertía que «si no salvamos los clásicos y la escuela, la escuela y los clásicos, no podrán salvarnos» (p. 11). Si bien es cierto que, bajo el marco de una tecnologización imperante, nuestra sociedad característicamente «líquida», rescatando a Zygmunt Bauman (2022), ha terminado por permear las prácticas que dominan al ámbito académico y más en concreto el de la Educación Secundaria Obligatoria. Cabe preguntarse entonces qué papel puede aguardarles a los clásicos de nuestra literatura dentro de la actual Didáctica de la Lengua, cada vez más obligada a desenvolverse en un sistema virtual (TIC e IA) y que desestima la aplicabilidad social. Esto por influencia tal vez de los Nuevos Estudios de Literacidad de un canon literario examinado la mayoría de las veces como insuficientemente representativo, inclusivo y equitativo.

En medio de este debate, que ya alcanza esferas extraeducativas, irrumpen los nuevos modelos cognitivistas que, sirviéndose del impacto de la digitalización, vienen a transformar la práctica lectora del alumno adolescente en «un proceso de enculturación que es particular, íntimo y creativo» (Gee, 2005, como se citó en Aparicio Durán, 2021, p. 66). En este sentido, la implementación tecnológica ha actuado como un proceso de democratización y validación colectiva de la diversidad identitaria como ha podido observarse a través de distintas plataformas que exponen fórmulas de literatura: *Wattpad*, *megustaescribir* o *Instagram*, o que intentan abarcar la comprensión del artefacto literario de un modo más sintético, Wikipedia o Chat GPT, desviándose de lo que hasta ahora se había concebido como el gusto elitista de las «comunidades letradas» (Hernández Zamora, 2019, p. 367).

Así, el objetivo de la presente comunicación es exponer una revalidación de la lectura de los clásicos dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, apostando por el modelo de lectura «creativa» (*creative misreading*), defendido por Harold Blomm (2006) y comprendido como un ejercicio de libertad y práctica de la autoconciencia. Sin embargo, como culminación a dicho propósito se propone la utilización de Chat GPT para valorar su sentido ético y capacidad de profundización emocional mediante una serie de cuestionarios que serán ideados por el alumno-lector y respondidos por el chatbot. Por lo tanto, será necesario

adoptar una doble postura metodológica, en donde la indagación bibliográfica, característica de las investigaciones de corte cualitativo, auspicie el modelaje de la propuesta didáctica posterior centrada en promover un entorno colaborativo entre el docente y el alumnado mediante el uso de Chat GPT. Las conclusiones de tales tareas persiguen demostrar que las lecciones contenidas en las lecturas de los clásicos sirven como un instrumento crítico y sensibilizador frente a las limitaciones algorítmicas de la Inteligencia Artificial.

REFERENCIAS

- Aparicio Durán, P. (2021). De la tradición a la realidad 2.0. Análisis semiótico a través de los clásicos en Educación Secundaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29), 66-72. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4536>
- Bloom, H. (2006). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Bauman, Z. (2022). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala*, 24(2), 363-386.
- Ordine, N. (2020). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Acantilado.

Percepción de docentes y estudiantes frente al modelo híbrido en tiempos de pandemia

Jhosman Alfonso Buitrago Buitrago, Universidad de Santander, Colombia

jho.buitrago@mail.udes.edu.co

Introducción

La pandemia de COVID-19 desencadenó transformaciones sin precedentes a escala global en diversos sectores económicos. En el ámbito educativo provocó el cierre abrupto de las instituciones, forzando la búsqueda de soluciones innovadoras para mantener sus funciones (CEPAL, 2020; García, 2021). La Universidad de Santander implementó un enfoque híbrido que fusiona modalidades presenciales y virtuales con el fin de mitigar la propagación del virus en el año 2021. Sin embargo, aún no se ha determinado si esta medida logró satisfacer completamente las necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes durante la crisis pandémica.

Objetivo

Identificar la opinión de estudiantes y docentes frente al modelo híbrido adoptado por la universidad.

Metodología

Estudio cuantitativo, observacional de corte transversal. Se diseñó un cuestionario el cual fue validado por 3 expertos, posteriormente se realizó la aplicación a docentes y estudiantes, los cuales debían ser mayores de edad y haber cursado previamente clases presenciales, se excluyeron estudiantes de intercambio. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, empleando tablas de frecuencia y frecuencias absolutas.

Resultados

El cuestionario fue diligenciado por 130 personas de los cuales el 85,4% eran estudiantes (n=111) y 14,6% docentes (n=19), el género predominante fue el femenino con un 75,4%. Respecto a la satisfacción del modelo híbrido, el 79% de los docentes

tienen una percepción regular y buena (n=15), mientras que el 67% de los estudiantes una satisfacción mala o regular (n=74). Las principales afecciones en salud mental reportadas por los docentes fue cansancio/fatiga (68%), estrés (21%) y ansiedad (11%); en los estudiantes el estrés predominó con un 50%, seguido de ansiedad (19%), cansancio/fatiga (19%) y depresión (11%).

Conclusiones

La percepción que tienen los estudiantes y docentes respecto al modelo híbrido es heterogénea, debido a que los estudiantes estaban en desacuerdo dado que no contaban con buen acceso a internet, consideraban que se afectaba su salud mental, tenían jornadas académicas muy largas y su calidad de aprendizaje no era óptimo.

REFERENCIAS

- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>

Análisis de las creencias sobre las competencias digitales del profesorado en formación

Joaquín Ungaretti, Universidad Internacional de Valencia, España

joaquinjesus.ungaretti@professor.universidadviu.com

Talía Gómez Yepes, Universidad Internacional de Valencia, España

talía.gomez@professor.universidadviu.com

Miguel Albalá Genol, Universidad Autónoma de Madrid, España

miguel.albala@uam.es

María Laura Sánchez-Pujalte, Universidad Internacional de Valencia, España

marialaura.sanchez@professor.universidadviu.com

Introducción

La competencia digital se refiere a la capacidad de utilizar tecnologías de la información y la comunicación, como herramientas o software digitales. Sin embargo, la competencia digital de los docentes es más compleja de definir ya que incluye no sólo las habilidades técnicas de uso de dispositivos tecnológicos y recursos digitales en un contexto educativo, sino que también considera la dimensión pedagógica, la actitud, las estrategias y la conciencia que permite a los docentes utilizar la tecnología para lograr objetivos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva. En este sentido, y en línea con desarrollos teóricos previos, conocer las creencias del profesorado en formación sobre el uso de la tecnología permitiría posteriormente influir en su intención conductual de utilizar la tecnología para la enseñanza al concluir su formación.

Objetivo

Analizar las competencias digitales del profesorado en formación según la etapa formativa en la que se encuentran y sus características sociodemográficas.

Metodología

El estudio se llevó a cabo a través de una metodología cuantitativa, empleando un diseño de tipo no experimental, transversal. Para la recolección de datos se realizó una encuesta en línea, completada voluntariamente por 350 estudiantes de profesorado de diferentes universidades de España. Se utilizó la escala de creencia en la competencia digital de los docentes, compuesta por 22 ítems distribuidos en seis dimensiones:

compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento de los alumnos y facilitación de la competencia digital de los alumnos. Además, se indagó por la etapa de la formación en la que se encontraban, género y edad.

Resultados

Los resultados preliminares indicaron que la evaluación de la creencia en las competencias digitales es una medida fiable para su uso en la población objetivo. Además, se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de la evaluación según el género de los participantes, siendo las mujeres quienes se perciben más competentes con relación a los hombres. En esta misma línea, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones según la etapa de la formación en la que se encuentran, siendo los estudiantes avanzados quienes consideran ser más competentes con relación a quienes están en etapas iniciales. Finalmente, se ha observado una correlación significativa entre la edad de los participantes y cada una de las dimensiones de la evaluación, siendo las personas más grandes, quienes se consideran más competentes en términos digitales.

Conclusiones

Los resultados preliminares permiten dar cuenta de la importancia de la formación para las competencias digitales del profesorado, con la finalidad de continuar desarrollando e implementando medidas que profundicen la capacitación en esta línea.

Uso y percepción sobre ChatGPT entre el alumnado de educación superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje: análisis bibliográfico del estado de la cuestión

F. Javier Tortajada, Universidad Internacional de Valencia, España

franciscojavier.tortajada@universidadviu.com

M^a Luisa Ceita Buileló, Universidad Internacional de Valencia, España

marialuisa.ceita@professor.universidadviu.com

M^a Isabel Arias Villanueva, Universidad Internacional de Valencia, España

mariaisabel.arias@professor.universidadviu.com

Nuria Beneyto Florido, Universidad Internacional de Valencia, España

nuria.beneyto@professor.universidadviu.com

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han revolucionado la educación superior, transformando el acceso al conocimiento y el proceso de aprendizaje (García Sánchez, 2023). Actualmente, las universidades emplean herramientas tecnológicas, como inteligencia artificial, para personalizar la experiencia educativa, promoviendo una educación adaptada a las necesidades individuales (Segovia-García, 2023). La introducción de ChatGPT representa una innovación en el aprendizaje del alumnado, ofreciendo ventajas y complementando las estrategias tradicionales de aprendizaje. Esta investigación tiene como objetivo analizar la literatura académica sobre el uso y percepciones de ChatGPT entre el alumnado universitario, para comprender su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación adoptó el enfoque metodológico PRISMA (Urrutia & Bonfill, 2010), empleando las bases de datos ProQuest y Eric. Se identificaron palabras clave para diseñar ecuaciones de búsqueda y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión. Tras una selección inicial basada en título y resumen, se analizaron profundamente y se eligieron 15 artículos para el análisis final.

Como usos, se destaca la asistencia a la escritura (Chan & Hu, 2023; Johnston et al., 2024; Ngo, 2023; Santiago-Ruiz, 2023), la generación de ideas, la investigación y análisis (Chan & Hu, 2023; Das & Madhusudan, 2024; Ngo, 2023), la recuperación de información y el parafraseo (Das & Madhusudan, 2024; Yusuf et al., 2024), así como la mejora de la calidad de trabajos (Bazelais et al., 2024).

El estudiantado universitario percibe que, a mayor carga de trabajo y presión, aumenta su uso (Abbas et al., 2024), considerando su aprendizaje más efectivo y productivo (Bazelais et al., 2024; Chan & Lee, 2023; Ngo, 2023). La facilidad de uso (Abdaljaleel et al., 2024; Johnston et al., 2024; Sun et al., 2024), actitud positiva hacia

la tecnología y bajos riesgos (Abdaljaleel et al., 2024); teniendo total confianza en la presentación de respuestas correctas (Ding et al., 2023), influyen en su adopción. Además, se destaca su capacidad para ofrecer aprendizaje personalizado y retroalimentación instantánea (Chan & Lee, 2023; Chan & Hu, 2023; Ngo, 2023; Raneem & Amal, 2023; Wardat et al., 2023). No obstante, se advierte sobre los posibles efectos negativos del uso inadecuado en el pensamiento crítico y las habilidades de investigación y conclusión (Singh et al., 2023).

En definitiva, ChatGPT ha revolucionado la educación superior, personalizando la experiencia educativa. Investigaciones muestran su amplio uso y beneficios entre el alumnado universitario, aunque advierten posibles efectos negativos en habilidades críticas y de investigación.

REFERENCIAS

- Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. / *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Abdaljaleel, M., Barakat, M., Alsanafi, M., Salim, N. A., Abazid, H., Malaeb, D., Mohammed, A. H., Hassan, B. A. R., Wayyes, A. M., Farhan, S. S., Khatib, S. E., Rahal, M., Sahban, A., Abdelaziz, D. H., Mansour, N. O., AlZayer, R., Khalil, R., Fekih-Romdhane, F., Hallit, R., Hallit, S., & Sallam, M. (2024). A multinational study on the factors influencing university students' attitudes and usage of ChatGPT. *Scientific reports*, 14(1), 1983. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52549-8>
- Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2024). User acceptance and adoption dynamics of ChatGPT in educational settings. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(2), em2393. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14151>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2023) The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers? *Smart Learning Environments*, 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>

- Das, S. R., & Madhusudan, J. V. (2024). Perceptions of higher education students towards ChatGPT usage. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(1), 86-106. <https://doi.org/10.46328/ijte.583>
- Ding, L., Li, T., Jiang, S., & Gapud, A. (2023). Students' perceptions of using ChatGPT in a physics class as a virtual tutor. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00434-1>
- García Sánchez, O. V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 11(23), 98–107. <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009>
- Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>
- Ngo, T. T. A. (2023). The Perception by University Students of the Use of ChatGPT in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(17), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.39019>
- Raneem N. A., & Amal A. A. (2023). Investigating the Effectiveness of ChatGPT for Providing Personalized Learning Experience: A Case Study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 14(11), 1208-1213. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2023.01411122>
- Santiago-Ruiz, E. (2023). Writing with ChatGPT in a context of educational inequality and digital divide. *International Journal of Education and Development using ICT*, 19(3), 28-38. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=3268>
- Segovia-García, N. (2023). Percepción y uso de los chatbots entre estudiantes de posgrado online: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 335-349. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4974>
- Singh H., Tayarani-Najaran M-H., & Yaqoob M. (2023). Exploring Computer Science Students' Perception of ChatGPT in Higher Education: A Descriptive and Correlation Study. *Education Sciences*, 13(9), 924. <https://doi.org/10.3390/educsci13090924>
- Sun, D., Boudouaia, A., Zhu, C., & Li, Y. (2024). Would ChatGPT-facilitated programming mode impact college students' programming behaviors, performances, and perceptions? An empirical study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00446-5>

- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>
- Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13272>

Nivel de satisfacción con Kahoot! como herramienta para la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de grado universitario

F. Javier Tortajada, Universidad Internacional de Valencia, España

franciscojavier.tortajada@universidadviu.com

Leydis Morejón Rodríguez, Universidad Internacional de Valencia, España

leydis.morejon@professor.universidadviu.com

Isabel Granda Rossi, Universidad Internacional de Valencia, España

isabel.granda@professor.universidadviu.com

Serafín Ayala Ato, Universidad Internacional de Valencia, España

serafin.ayala@professor.universidadviu.com

La introducción de herramientas tecnológicas en la educación superior ha impactado positivamente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de aprendizajes significativos (Abúndez et al., 2015). En este contexto, la gamificación emerge como una práctica relevante, consistente en la inserción de elementos lúdicos en entornos educativos (Kapp, 2012). Kahoot!, como herramienta de gamificación, destaca como una plataforma versátil y dinámica que fomenta la participación estudiantil, la consolidación de conocimientos y la motivación en el aula (Alonso, 2021). Su aplicación conlleva potencialidades para mejorar la experiencia educativa, favoreciendo la interacción activa y el compromiso del estudiantado (Caballero et al., 2019).

Este estudio analiza la satisfacción de alumnado de la Universidad Internacional de Valencia con la implementación de Kahoot! como estrategia de gamificación en el proceso educativo. La muestra incluyó 52 estudiantes de los grados en Educación Primaria e Infantil. Se utilizó un cuestionario *ad hoc* en Google Forms para la recopilación de datos, adaptado para la respuesta a Kahoot! en modalidades síncrona y asíncrona, incluyendo ítems específicos para cada una. Los datos fueron analizados con Microsoft Excel.

La muestra quedó dividida en 31 estudiantes que participaron de manera síncrona y 21 de manera asíncrona. El 90.3% de los participantes en modalidad síncrona percibieron mejoras en su participación en clase con Kahoot! y el 87.1% experimentó un aumento en su motivación. Respecto a su efectividad, el 87.1% de los participantes síncronos y el 95.2% de los asíncronos la consideraron útil. En cuanto a su recomendación para otras clases, el 83.9% de los participantes en modalidad

síncrona y el 100% en modalidad asíncrona mostraron disposición. Además, el 77.4% de las respuestas síncronas y el 90.5% de modalidad asíncrona indicaron que Kahoot! mejoró su experiencia de aprendizaje en comparación con métodos tradicionales, y el 80.6% y el 84.4%, respectivamente, expresaron su deseo de utilizarse regularmente.

Como conclusión, se destaca que Kahoot! está bien valorado por el alumnado de este trabajo, contribuye al aumento de su motivación, mejora de la experiencia de aprendizaje y es solicitado para ser utilizado de forma más regular, tal y como ponen de manifiesto otros estudios (Alonso, 2021; Wang & Tahir, 2020). Por ello, se debe valorar el uso y adecuación de esta herramienta para favorecer su aplicación en las aulas universitarias (Martínez et al., 2022). Aunque tanto el grupo síncrono como el asíncrono valoran favorablemente la utilidad de Kahoot!, los niveles de valoración tienden a ser ligeramente superiores en el grupo asíncrono.

REFERENCIAS

- Abúndez Nájera, E., Fernández Santos, F., Meza De la Hoz, L. E., & Alamo Bernal, M. C. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*, (22), 116-127. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6330>
- Alonso García, S., Trujillo Torres, J. M., Moreno Guerrero, A. J., & Rodríguez Jiménez, C. (2021). *Investigación educativa en contextos de pandemia*. Dykinson.
- Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M., & Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la Educación Superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En P. Rivera Vargas, P. Neut Aguayo, P. Luchini, S. Pascual & P. Prunera (coords.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*. (pp. 21-34). Universidad de Barcelona.
- Martínez López, V., Campo Mon, M. A., Fueyo Gutierrez, E., & Dobarro González, A. (2022). La herramienta Kahoot! como propuesta innovadora de gamificación educativa en Educación Superior. *Digital Education Review*, 12(42), 34-49. <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.34-49>.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>

La tecnología digital en la enseñanza de la música en Educación Infantil

Amàlia Mollà Roig, Universitat Jaume I, España

al399423@uji.es

Beatriz Lores Gómez Correos, Universitat Jaume I, España

blores@uji.es

En la actualidad, la tecnología musical en las aulas es un reflejo de cómo la música y la tecnología se fusionan en la sociedad actual para que los estudiantes exploren los diferentes sonidos, ritmos y estilos de música de manera interactiva y dinámica. El objetivo de este trabajo es analizar metodologías que utilicen las tecnologías digitales para enseñar música a los estudiantes de Educación Infantil. La metodología utilizada en este trabajo es la revisión sistemática de la literatura científica, utilizando el protocolo PRISMA-P (Moher, 2015) entre los años comprendidos 2018-2023. En la estrategia de búsqueda se ha utilizado el siguiente operador booleano TÍTULO- ABS-KEY (technology AND education AND music AND childhood) Y PUBYEAR >2017. Los criterios de inclusión y exclusión se han basado en el tipo de estudios (cuantitativos y cualitativos), el tipo de población (ámbito nacional e internacional), el contexto, el contenido (analizar metodologías), los años contemplando (2018-2023), el diseño del estudio (cuantitativos, cualitativos, descriptivos y experimentales) y, por último, el idioma (español e inglés).

Las preguntas de investigación son las siguientes: P.I.1. ¿Qué metodologías para trabajar la música son más habituales con tecnologías en Educación Infantil? P.I.2. ¿Qué herramientas digitales existen para trabajar la música en Educación Infantil? P.I.3. ¿Cuál es el impacto de las tecnologías digitales en el desarrollo musical en alumnado de Educación Infantil? P.I.4. ¿Cómo influyen las tecnologías digitales en la motivación y participación de los niños/as en Educación Infantil? El número de artículos analizados en este estudio son cuatro, ya que este tema es innovador y aún no hay demasiada investigación. Los resultados de las preguntas de investigación han sido para la primera (P.I.1) que existen diferentes metodologías innovadoras utilizando diferentes herramientas digitales y combinándolo con la enseñanza tradicional. En la segunda (P.I.2) da lugar a que existen diferentes herramientas digitales para trabajar la música junto con actividades manipulativas y vivenciales. Para la tercera (P.I.3), las tecnologías digitales han tenido un impacto positivo en el desarrollo musical del

alumnado de Educación Infantil. La última pregunta (P.I.4), menciona que la tecnología musical ayuda al desarrollo de habilidades musicales e influye en la motivación y participación del alumnado en Educación Infantil. Como conclusión las metodologías tradicionales junto a las metodologías innovadoras mediadas por las tecnologías digitales favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música en los estudiantes de la etapa de Educación Infantil. Asimismo, ayudan a favorecer las habilidades de estudiantes con algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) recuperando, reeducando, manteniendo e incluso rehabilitando las áreas cognitivas deficitarias.

Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar la percepción de los estudiantes sobre los objetos de aprendizaje en estadística

Guillermo Durán-González, Universidad de Las Américas, Chile

gdurang@udla.cl

Mónica Panes-Martínez, Universidad de Las Américas, Chile

mpanes@udla.cl

Ricardo Monge-Rogel, Universidad de Las Américas, Chile

rmonge@udla.cl

Introducción

Los Recursos Digitales de Aprendizaje (RDA), tienen la función de facilitar el aprendizaje, permitiendo una mejor comprensión de los contenidos (Chiu & Churchill, 2016; Garay Ruiz et al., 2017). Sin embargo, existen pocos instrumentos validados que permitan evaluar su funcionalidad y percepción de los estudiantes e identificar el aporte al proceso de aprendizaje.

Se diseñó el instrumento denominado «Instrumento de Percepción del uso de Recursos Digitales de Aprendizaje en Estadística» (IPRDA-E) (https://bit.ly/instrumento_RDA), de 32 ítems y tres dimensiones: Funcionalidad y Accesibilidad, Diseño y Estructura, y Aprendizaje de la Estadística; validado en contenido, confiabilidad y accesibilidad (Monge-Rogel et al., 2022).

Objetivo

Evaluar las propiedades psicométricas de validez de constructo y confiabilidad del instrumento IPRDA-E.

Metodología

Esta investigación es un estudio instrumental (Ato et al., 2013), aplicado sobre una muestra de 1148 estudiantes universitarios de pregrado que usaron los RDA en una asignatura de estadística (http://bit.ly/RDA_05).

La muestra se dividió en dos partes iguales para efectuar una validación cruzada (Brown, 2015). El análisis de validez de constructo se realizó, en cada submuestra

respectivamente, mediante análisis factorial exploratorio (AFE) (Howard & Jayne, 2015) y confirmatorio (AFC) (Ráczová et al., 2021). La fiabilidad se determinó mediante Alfa de Cronbach ordinal (DeVellis, 2021).

Mediante un cuestionario de satisfacción (CIFE, 2018) se evaluó comprensión y satisfacción de instrucciones e ítems del instrumento.

El estudio de validez de constructo de IPRDA-E contó con la aprobación del comité de ética institucional y el consentimiento informado de los participantes.

Resultados

Acorde al AFE todos los ítems están representados en el modelo factorial; sin embargo, demostró diferencias respecto al modelo teórico; pasando de tres a cuatro dimensiones, migrando tres ítems a la nueva dimensión, denominada «Aprendizaje Cooperativo» (Kohnke et al., 2021; Xu et al., 2021). Esto se explica ya que los RDA se diseñaron para complementar el aprendizaje de los estudiantes en colaboración.

Es importante señalar que el modelo factorial resultante explicó el 83% de la varianza, considerada como altamente aceptable.

El modelo factorial, según AFC, mostró un buen ajuste (Hair et al., 2010), significando que el modelo de cuatro dimensiones es adecuado.

La confiabilidad global, así como por factor, mostró valores óptimos (George & Mallery, 2003).

La comprensión y satisfacción de IPRDA-E fue entre buena y excelente.

Conclusión

IPRDA-E posee adecuadas propiedades psicométricas, es decir, mide lo que se pretende medir y sus componentes son comprensibles, constituyéndose en una herramienta innovadora que permitirá evaluar de manera confiable y válida la funcionalidad de los RDA, el aprendizaje y la percepción de los estudiantes que cursan una asignatura de estadística.

REFERENCIAS

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Centro Universitario CIFE (México) (2018). Cuestionario de satisfacción con el instrumento (plantilla).
- Chiu, T. K. F., & Churchill, D. (2016). Design of learning objects for concept learning: effects of multimedia learning principles and an instructional approach. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1355-1370. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1006237>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Garay Ruiz, U., Tejada Garitano, E., & Castano Garrido, C. (2017). Percepciones del alumnado hacia el aprendizaje mediante objetos educativos enriquecidos con realidad aumentada. *Edmetic*, 6(1), 145-164. <http://hdl.handle.net/10396/14456>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update*. Allyn & Bacon.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Howard, M. C., & Jayne, B. S. (2015). An Analysis of More Than 1,400 Articles, 900 Scales, and 17 Years of Research: The State of Scales in Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(3), 181–187. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2014.0418>
- Kohnke, L., Zou, D., & Zhang, R. (2021). Pre-Service Teachers' Perceptions of Emotions and Self-Regulatory Learning in Emergency Remote Learning. *Sustainability*, 13(13), 7111. <https://doi.org/10.3390/SU13137111>
- Monge-Rogel, R., Durán-González, G., Panes-Martínez, M., & Juárez-Hernández, L. G. (2022). Design of an instrument to assess students' perception of learning objects in statistics. *Education Information Technology*, 27, 9523–9539. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11011-w>
- Ráčzová, B., Kačmár, P., & Hricová, M. (2021). Psychometric Evaluation and Initial Validation of the Slovak Version of the Goal Adjustment Scale (GAS). *Studia Psychologica*, 63(1), 94-109. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.01.816>
- Xu, Y., Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2021). Chinese character instruction online: A technology acceptance perspective in emergency remote teaching. *System*, 100, 102542. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2021.102542>

El potencial pedagógico de la realidad aumentada y virtual: estudio sobre la percepción docente de los maestros de Educación Primaria

Juliana Azevedo, Universidad Internacional de Valencia, España

juliana.azevedo@professor.universidadviu.com

Andresa Sartor, Universidad Internacional de Valencia, España

andresa.sartor@professor.universidadviu.com

Introducción

Las tecnologías emergentes ofrecen nuevas formas de interactuar con los contenidos. Entre ellas, se destacan la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV). La RA permite combinar elementos virtuales con el entorno real, ofreciendo nuevas posibilidades de interacción y de aprendizaje (Ceja-Salgado & Price, 2019), mientras que la RV, con su capacidad de inmersión, ofrece la ilusión de «estar ahí», permitiendo al usuario interactuar con un entorno virtual como si fuera real.

Sin embargo, la disposición de esos recursos en los centros educativos no garantiza la mejora de la enseñanza o del rendimiento de los estudiantes. Las actitudes y creencias de los profesores desempeñan un papel crucial en la implementación de nuevos enfoques y tecnologías en la enseñanza (Ferreira & Kalaja, 2013). Por tanto, este trabajo busca profundizar en la percepción de los maestros de primaria sobre la utilización de esas de la RA y la RV en clase.

Objetivo(s)

- Identificar la percepción docente sobre el potencial de aplicación de la RA y la RV en clase y sus retos
- Determinar posibles actores de éxito para una formación docente para la aplicación de la RA y la RV en las clases de Educación Primaria

Metodología

Diseño con enfoque mixto, con un cuestionario de preguntas semiabiertas a 198 maestros de Educación Primaria con diferentes edades, géneros y experiencia docente,

que cursaban el Máster en Tecnologías aplicadas a la educación durante el curso 2022-2023.

Resultados

- La RA y la RV son consideradas un recurso para presentar un concepto de forma más interactiva
- El principal desafío expresado por los maestros es la falta de formación pedagógica (más allá de la formación técnica) sobre cómo explorar lo trabajado con este recurso una vez finalizada la actividad

Conclusiones

Entre los factores de éxito en una formación docente:

- Posibilitar el uso de la RA y RV en la formación
- Profundizar en los aspectos pedagógicos (no técnicos)

REFERENCIAS

- Almurashi, H., Bouaziz, R., Alharthi, W., Al-Sarem, M., Hadwan, M., & Kammoun, S. (2022). Augmented reality, serious games and picture exchange communication system for people with ASD: systematic literature review and future directions. *Sensors*, 22(3), 1250.
- Ceja-Salgado, O., & Price, S. (2019). Exploring the potential of IVR technology to promote collaborative learning in science experiences. En K. Lund, G. P. Niccolai, E. Lavoué, C. Hmelo-Silver, G. Gweon & M. Baker (eds.), *A wide lens: Combining embodied, enactive, extended, and embedded learning in collaborative settings* (pp. 917-918). International Society of the Learning Sciences. <https://bit.ly/2XWSPym>
- Ferreira Barcelos, A. M., & Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-6). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083>

Línea temática:
Trabajo docente

Asesoramiento al profesorado novel desde el rol de mentor principiante

Sandra González Miguel, Universidad Internacional de Valencia, España

sandra.gonzalez1@professor.universidadviu.com

En la actualidad y dentro del contexto educativo de la República Dominicana, la profesionalización del docente novel es una tarea pendiente, en la cual, la mentoría puede servir de gran ayuda. Por ello, el asesoramiento desde la mentoría debe alcanzar metas y objetivos claros para poder avanzar de manera efectiva durante el proceso. Esta planificación debe ser flexible para poder adaptarse a los desafíos cotidianos que puedan surgir, permitiendo también espacio para la improvisación. Las sesiones presenciales de mentoría son llevadas a cabo de forma individual o grupal con los docentes noveles.

El intercambio verbal y la observación representan las estrategias más valiosas para comprender la realidad, gracias a la meticulosidad del procedimiento y la sensibilidad pedagógica (Vélaz de Medrano, 2009). Durante estas interacciones, es esencial que el/la mentor/a principiante demuestre entusiasmo, empatía y reconocimiento, cultivando así un vínculo de confianza. Esta conexión facilitará la comunicación fluida y permitirá al mentor practicar una escucha activa, identificando los obstáculos y necesidades del docente a su cargo, y trabajando juntos hacia la mejora continua. Sin embargo, la comunicación también debe centrarse en el «proceso de retroalimentación y reconocimiento» (Yañez, 2008, p. 13). Por ello, el objetivo principal es identificar las características primordiales de la práctica del mentor en el asesoramiento a los docentes principiantes. En cuanto a los objetivos específicos se enmarcan: conocer la interacción existente entre ambos roles; explorar la aproximación conceptual del asesoramiento y analizar la formación previa a la mentoría.

La metodología es íntegramente de corte cualitativo para extraer la máxima información de sus quehaceres diarios como mentores, principiantes en este rol. El instrumento principal es el grupo de discusión, concretamente 2 grupos de discusión (el primero de 6 participantes y el segundo de 4 participantes). Los resultados avanzan hacia un análisis comparativo de sus propias prácticas en el asesoramiento, destacando los obstáculos encontrados en el camino de la mentoría y cómo llevan a cabo la resolución de los mismos. Las conclusiones nos indican que la mentoría es desarrollada bajo la función principal del asesoramiento con relación a las visitas a las instituciones educativas donde laboran los docentes principiantes asignados. Cuentan, a su vez, con

una gran capacidad de aceptación y resurgimiento de nuevas metodologías pedagógicas, buenas prácticas y recursos educativos. En definitiva, los participantes demuestran un gran ímpetu por mejorar la calidad educativa de su país, República Dominicana.

REFERENCIAS

- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el asesoramiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229. <https://bit.ly/324EYHG>
- Yáñez, J. L. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-28. <https://bit.ly/2FgDmBD>

Actitudes de estudiantes universitarios hacia la investigación

Alixon David Reyes Rodríguez, Universidad Adventista de Chile

alixdavid79@gmail.com

La formación en investigación es una necesidad imperiosa en la formación de nuevos profesionales en todos los campos del saber, por lo que, en educación, no es distinta la urgencia. En este sentido, y, teniendo en cuenta de que la predisposición de los estudiantes hacia la investigación puede provocar o no mayor apego a su formación en dicho contexto, los objetivos de esta investigación apuntan a determinar las actitudes que tienen los estudiantes de pedagogía en tres universidades latinoamericanas en torno a la investigación, y, establecer niveles de favorabilidad hacia dichas actitudes. Para ello se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, con investigación de carácter descriptivo privilegiando el análisis comparado, y un diseño no experimental, transversal. La muestra de la investigación correspondió a 146 estudiantes cursantes de las asignaturas asociadas a metodología de la investigación en carreras de pedagogía. Los resultados más relevantes muestran que si bien hay una opinión favorable de los estudiantes hacia la influencia que reciben de los profesores, desconocen algunos mecanismos institucionales que pueden favorecer su formación en investigación, además de que, probablemente, y dadas las decisiones y acciones voluntarias de los estudiantes en relación con diversas actividades y la prioridad que otorgan a la investigación y temas afines (ciencia y tecnología) en su cotidianidad, hace falta fortalecer algunas instancias participativas e informativas a nivel institucional. En relación con los niveles de favorabilidad hacia las actitudes de los estudiantes, se tiene que, sobre la dimensión 'Influencia profesoral', en las tres instituciones, esta fue determinada en un nivel favorable; en relación con la dimensión 'Influencia institucional', en dos universidades, esta es medianamente favorable, y en la tercera es favorable; y en relación con la dimensión 'Predisposición', esta es favorable en las tres instituciones. Se puede concluir afirmando que las universidades tienen un umbral de desarrollo de importancia, habida cuenta que ninguna de las tres instituciones, en ninguna de las tres dimensiones alcanzó el cuartil más elevado (nivel «muy favorable»). Ello implica focalizar acciones que resulten de políticas institucionales para favorecer las actitudes de los estudiantes hacia la investigación.

Las habilidades investigativas: una aproximación desde la formación inicial docente

Rodrigo Sobarzo-Ruiz, Universidad Adventista de Chile

rodrigobarzo@unach.cl

José Humberto Lárez-Hernández, Universidad Adventista de Chile

joseharez@unach.cl

Introducción

La investigación, no solamente se limita a su comprensión de la perspectiva epistemológica y heurística, más bien posee un rol preponderante en el logro de una formación inicial docente de carácter socio-crítico y transformador, que le permita al profesor comprender, actuar y modificar de manera positiva, la realidad sobre la cual le ha tocado incidir a partir de su ejercicio profesional (Cervantes, 2019).

Objetivo

Proporcionar una reflexión teórica sobre la conceptualización de las habilidades investigativas y cómo pueden ser desarrolladas en el pregrado para las carreras de pedagogía.

Metodología

El estudio corresponde a una reflexión crítica, sustentada en principios del Método Histórico Lógico para la búsqueda de información y comprensión del fenómeno a abordar (Somano & León, 2020). Para dicho fin se empleó el motor de búsqueda de Google Académico con la utilización de las palabras de búsqueda «habilidades investigativas» + «pedagogía» + «educación» + «formación inicial docente» - «medicina» - «salud», obteniéndose como resultado inicial 82 documentos, de los cuales se seleccionaron un total de 32 entre artículos y libros. Para la interpretación de la información se utilizó como base el Método Análisis y Síntesis (Somano & León, 2020).

Resultados

Se encontró que existen distintas formas de terminología para referirse a las habilidades investigativas por ejemplo habilidades del pensamiento científico (Montesi et al., 2017) orientada hacia el área de las ciencias básicas aplicadas en las ciencias sociales y educación, también habilidad de investigación y habilidades científicas de investigación (Martínez & Márquez, 2015). Al analizar su contenido se identificaron diferencias teóricas mínimas pero que inciden en la relación a la adquisición de estas, otro punto relevante es la incorporación en el plan de estudios de un conjunto de elementos que le den transversalidad a dichas habilidades en las asignaturas, pertenezcan o no, al área de la metodología de la investigación.

Conclusión

La adquisición de las habilidades investigativas debe estar dirigido a utilizar un enfoque sistemático y centrado en el estudiante, que permita el desarrollo de experiencias de aprendizaje en investigación con un sólido sustento teórico y una orientación dirigida al desarrollo de habilidades para investigar de manera eficiente y contextualizada en el ámbito educacional.

REFERENCIAS

- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Martínez Rodríguez, D., & Márquez Delgado, D. L. (2015). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022>
- Montesi, M., Cuevas-Cerveró, A., & Fernández-Bajón, M. T. (2017). Enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales: el punto de vista del alumno de máster. *Transinformação*, 29(3), 333-342. <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000300010>
- Somano, A. K., & León, A. M. (2020). *Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto-concreto e histórico-lógico*. Universidad de Matanzas.

El estrés laboral del profesorado: un problema silencioso y persistente

Camila Levaggi, Universidad Nebrija, España

clevaggid@gmail.com

Haylen Perines, Universidad Internacional de Valencia, España

haylen.perines@universidadviu.com

Los docentes enfrentan exigencias que dificultan su labor (Yslado et al., 2020). Uno de los problemas que suelen padecer es el agotamiento mental, en especial, el estrés laboral. Esto se puede ocasionar por una alta cantidad de horas laborales, exigencia, alta competitividad, mala organización del centro, bajo salario y otros motivos que afectan negativamente el desempeño y la calidad de esta profesión (Granados et al., 2020).

El objetivo general de este proyecto de investigación es comprender las causas y las consecuencias del estrés laboral docente. A su vez, los objetivos específicos son: 1) identificar las causas del estrés laboral del profesorado, 2) determinar las repercusiones que tiene el estrés en la vida personal y laboral de los docentes, 3) proponer un modelo teórico de prevención del estrés en el ámbito laboral del profesorado.

Para el logro de estos objetivos se plantea una metodología cualitativa, por lo que se realizarán entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Las categorías de análisis serán: las causas del estrés laboral, las consecuencias del estrés en la vida personal y laboral y las sugerencias para mejorar esta situación.

Los participantes son 30 profesores de la Comunidad de Madrid. La selección de los participantes se realizará por medio de un muestreo no probabilístico por cuotas. Estas cuotas responden a dos criterios: nivel educativo donde se desempeña el docente (de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) y dependencia económica del centro educativo (privado, privado-concertado y público).

De momento, este es un proyecto de investigación que pretende ser ejecutado para el Trabajo de Fin de Grado de una de las autoras. Como no se ha ejecutado, se mencionan algunos hallazgos alcanzados por estudios previos. Por ejemplo, de acuerdo con Guerrero-Barona et al. (2018), el estrés docente está relacionado con la falta de colaboración de la familia, la indisciplina del alumnado y la heterogeneidad de este. Asimismo, algunas consecuencias de este son dolores de cabeza, mareos, bajo desempeño pedagógico y desmotivación (García et al., 2021).

Como conclusión, se destaca la importancia de abordar este tema, por su relevancia en el ámbito escolar. Se espera que luego de llevar a cabo el estudio se plantee un modelo teórico de prevención del estrés del profesorado que sea de utilidad para las administraciones, equipos directivos y centros educativos en general.

REFERENCIAS

- García Rodríguez, R., Sánchez Parrales, L. V., Dueñas Segovia, F., & Meza Macías, A. (2021). El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental de los docentes: Síndrome de burnout y salud mental. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.392>
- Granados, L., Aparicio, M., Fernández, A., & García, J. (2020). *Depresión, ansiedad y estrés y su relación con el burnout en profesorado no universitario*. *Revista Espacios*, 41(30), 127-141. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/108634/1/Granados-Alos_etal_2020_Espacios_Art11.pdf
- Guerrero-Barona, E., Gómez del Amo, R., Moreno-Manso, J. M., & Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Clínica Contemporánea*, 1(9), e2, 1-12. <https://doi.org/10.5093/cc2018a2>
- Yslado, R., Ramírez, E., & Espinoza, M. (2020). *Burnout, docencia e investigación en profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Empresariales de Perú y España*, (11), 3-19. <https://doi.org/10.12795/educade.2020.i11.02>

La práctica reflexiva y las competencias investigativas en la formación inicial docente

José Humberto Lárez-Hernández, Universidad Adventista de Chile

joselarez@unach.cl

Rodrigo Sobarzo-Ruiz, Universidad Adventista de Chile

rodrigobarzo@unach.cl

Introducción

La práctica docente reflexiva forma parte de su conocimiento profesional y debe estar presente en su formación inicial. Autores como Brevis-Yéber et. al (2022) o Domingo (2022) la definen como un conjunto de prácticas transversales que permiten al docente reflexionar sobre su praxis profesional y producir conocimiento contextualizado para un ejercicio con pertinencia social y con un carácter transformador de la realidad.

Objetivo

Reflexionar sobre las relaciones existentes entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas en la FID.

Metodología

Este trabajo se tipifica como un estudio de tipo reflexivo, sustentado en una investigación documental, desarrollado bajo un diseño bibliográfico. Para su construcción se parte de una caracterización conceptual, epistemológica y metodológica del constructo práctica reflexiva docente y su relación con el desarrollo de competencias investigativas en la FID. El corpus utilizado se seleccionó de manera no probabilística a través de la construcción de la siguiente ecuación de búsqueda: ((«práctica reflexiva» OR «reflexión pedagógica»)) AND («competencias investigativas» OR «competencia investigativa» OR «habilidades investigativas»)) AND («formación inicial docente» OR «formación de profesores» OR «formación docente»)). Las bases de datos utilizadas para la búsqueda fueron Google Scholar, ERIC, DIALNET y SCOPUS. Del número inicial de datos reportados de 83 fuentes fueron seleccionados 32 fuentes, las cuales fueron utilizadas en la construcción del trabajo presentado.

Resultados

Para Domingo (2017), «La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica» (p. 34). Alliaud (2017), Maggio (2019) y Domingo (2022) sostienen que la epistemología de la práctica reflexiva se sustenta en tres ejes fundamentales: la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión. Autores como Anijovich & Capelletti (2017) y Cerecero (2018, 2019) plantean la existencia de múltiples modelos metodológicos para el desarrollo de la práctica reflexiva docente. Algunos de estos se centran en el uso de la investigación acción, mientras que otros utilizan el aprendizaje experiencial como el modelo de Kolb o el uso de preguntas orientadoras propias del modelo de Rolfe et al. (2010). Según Juárez & Torres (2022), las competencias investigativas del docente hacen referencia a la capacidad del profesorado en FID para identificar problemas del contexto; auto preguntarse y preguntar; localizar y gestionar información; proponer soluciones a problemas del contexto; y comunicar en forma oral y escrita los resultados de su accionar; las mismas constituyen uno de los fundamentos de la práctica docente reflexiva.

Conclusión

La práctica docente reflexiva guarda relación directa con el desarrollo de competencias investigativas, pues dichas competencias constituyen una herramienta heurística que permite al profesor profundizar en su conocimiento profesional y apalancarse en él, para desarrollar una praxis educativa capaz de transformar su realidad contextual.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2017). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, (28), 74-92.
<https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O., & Ruiz Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287.
<http://doi.org/10.15443/RL3216>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.

- Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (28), 155-181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>
- Domingo, A. (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente. En Domingo A & Anijovich R (coord.), *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional* (pp. 25-38). Aique.
- Domingo, Á. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Juárez Popoca, D., & Torres Gastelú, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica*, (58), e1302. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-003)
- Maggio, M. (2019). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

La lingüística como disciplina científica y su papel en la formación docente

Yolanda Alcedo Lillo, Universidad de Cádiz, España

yolanda.alcedo@uca.es

Introducción

Podemos definir la Lingüística como aquella disciplina científica dedicada al estudio del lenguaje, su estructura y su capacidad para permitir la comunicación. Esta definición nos permite hacer nos una idea de la amplitud y complejidad de la ciencia.

En España, la aparición de los estudios en Lingüística tuvo lugar en la década de 1990 (Casas Gómez, 2022). Actualmente se imparte como grado en cuatro universidades, pero se extiende a múltiples ámbitos sociales. Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel que juega en diferentes ámbitos de la esfera diaria, donde queremos detenernos en el primer puente a la formación de ciudadanos: la educación.

Objetivo

El primer contacto real con la docencia es en la formación inicial, presentada como un proceso crucial y continuo que prepara a los educadores para desempeñar su rol de manera efectiva y de calidad. Por ello nuestro objetivo es repasar las aportaciones de la Lingüística a la formación docente.

Metodología

Hemos realizado una revisión de la literatura que permita comprender el papel de la Lingüística en la formación docente a partir de las principales necesidades de los docentes.

Para llevar a cabo la búsqueda de información nos basaremos en Dialnet, complementada con ResearchGate y el repositorio del ILA. Al ser un área docente relativamente nueva, ampliaremos la búsqueda a los documentos publicados en los últimos 25 años (1999-2024). La búsqueda devolvió 280 resultados, que analizamos de forma crítica.

La Lingüística de la Comunicación aporta el conocimiento básico sobre las características de la comunicación oral y escrita para transmitir la información de la forma adecuada en función de las características de hablantes y oyentes.

Principales aportaciones a la formación docente

La Lingüística de la Comunicación aporta el conocimiento básico sobre las características de la comunicación oral y escrita para transmitir la información de la forma adecuada en función de las características de hablantes y oyentes.

La Lingüística Cognitiva y la Psicolingüística ofrecen una reflexión sobre los diferentes procedimientos que intervienen en el desarrollo de la mente humana en relación con el conocimiento lingüístico, aplicándolo al proceso de enseñanza-aprendizaje (Murillo Reyes, 2020).

La Lingüística Aplicada comprende los procesos que tienen lugar durante el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y las metodologías más adecuadas para lograr una enseñanza eficaz (Baralo, 2003).

La Pragmática intercultural analiza cómo afecta a la comunicación la presencia de un contexto intercultural, y propone respuestas que favorezcan la comunicación (Atiyah, 2024).

Conclusiones

Las diversas aplicaciones lingüísticas equipan a los docentes con los conocimientos y herramientas necesarios para comprender y analizar los procesos comunicativos en el aula, diseñar materiales didácticos adecuados, evaluar el progreso de los estudiantes y promover el uso de la lengua como herramienta de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Atiya, S. A. (2024). La pragmática intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera en nativos árabes: una revisión bibliográfica. *Sabir. International Bulletin of Applied Linguistics*, 4(1), 21-46. <https://doi.org/10.25115/ibal.v4i1.9644>
- Baralo, M. (2003). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE. *Interlingüística*, (14), 31-44. <https://estudiosinterlinguisticos.com/numero-14/>
- Casas Gómez, M. (2022). La lingüística como campo científico de especialización estratégica: el caso de la Universidad de Cádiz. En C. Díaz Alayón (ed.), *Studia*

philologica: in honorem José Antonio Samper (pp. 253-270). Arco Libros/Academia Canaria de la Lengua.

Murillo Reyes, H. A. (2020). Factores cognitivos que influyen en la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 3(1), 159-169. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9798>

Respirando la escuela: profesorado universitario en prácticas en centros educativos de Catalunya

Berta Palou Julián, Universitat de Barcelona, España

bpalou@ub.edu

Carolina Quirós Domínguez, Universitat de Barcelona, España

cquiros@ub.edu

Introducción

La formación en los grados de Educación Primaria e Infantil en las universidades es liderada por especialistas en las distintas áreas didácticas que integran los planes de estudios. Pero, en algunos casos ha pasado tiempo desde su contacto directo con las escuelas, o nunca han tenido experiencia directa en el aula, por lo que necesitan tener un conocimiento más profundo o actualizado de los contextos escolares.

El contacto con la realidad constituye una vivencia fundamental para la formación de las futuras generaciones de maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria, por lo que este proceso de formación continua del profesorado enriquecerá la docencia, la acción tutorial y la orientación para el mundo profesional al alumnado (Colén & Castro, 2017; Imbernón, 2021, Kaasila et al., 2023; Suárez & Gairín, 2021).

Objetivos

El proyecto, financiado por la Generalitat de Catalunya, consiste en diseñar, implementar, evaluar y validar un modelo formativo de prácticas observacionales y participativas en centros escolares de educación infantil y primaria para el profesorado universitario de tres universidades catalanas (UB, UAB y UVIC).

Metodología

Se plantea una investigación participativa orientado al desarrollo y la mejora de la formación universitaria, a partir del conocimiento real del contexto escolar y la práctica reflexiva de las personas implicadas en la experiencia (Domingo 2022; Tommasino & Pérez, 2022).

El grupo de investigación está formado por docentes universitarios/as y maestros/as en ejercicio en escuelas, quienes trabajarán colaborativamente durante el

proceso de seguimiento y acompañamiento del profesorado en la experiencia piloto para plantear el modelo formativo. La información está siendo recogida con diversas técnicas cualitativas: grupos de discusión y registro individual con *Photovoice* en la estancia en las escuelas (Ceballos-López, & Saiz-Linares, 2021).

Resultados

Desde la reflexión y el análisis compartido del equipo se propondrá el modelo formativo a implementar en las universidades para promover la formación continua del profesorado universitario a partir de la participación escolar. Se espera que ello influya en la mejora de la docencia y de la orientación al alumnado, así como, en la formación de las futuras generaciones de maestras y maestros.

El profesorado se encuentra realizando sus prácticas en distintos niveles y centros educativos, en procesos de observación con diversos grados de implicación en las aulas, registrando sus experiencias en diarios reflexivos y los resultados están siendo muy positivos para las personas implicadas.

REFERENCIAS

- Ceballos-López, N., & Saiz-Linares, A. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1), 56-69. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2003>
- Colén, M. T., & Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Domingo Roget, A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Imbernón, F. (2021). La formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación. En G. Cordero Arroyo & P. Carnicero Duque, (coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto de cuatro países* (pp. 9-12). Octaedro.
- Kaasila, R., Lutovac, S., & Uitto, M. (2023). Research on teacher educators' teacher identities: critical interpretative synthesis and future directions. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181077>
- Suaréz, C., & Gairín, J. (2021). Claves para repensar el perfil del formador de maestros de Educación Primaria en España. En G. Cordero Arroyo & P. Carnicero Duque,

(coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto de cuatro países* (pp. 39-47). Octaedro.

Tommasino Ferraro, H., & Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

Autoeficacia docente: su expresión en profesores noveles cubanos

Yisel Vega Rodríguez, Universidad de Oriente, Cuba

yisevr5@gmail.com

Annia Esther Vizcaíno Escobar, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

annia@uclv.edu.cu

Rayda Margarita Dussú Contreras, Universidad de Oriente, Cuba

linito@uo.edu.cu

Introducción

En el contexto de la educación superior cubana, existen pocos antecedentes de investigación de la autoeficacia docente. Sin embargo, a partir de la relevancia de este constructo para el desempeño profesional del profesor se hace necesario abordar su estudio en el contexto cubano.

Objetivo

La investigación se planteó como objetivo describir la autoeficacia docente en profesores noveles de la Universidad de Oriente a partir de datos cuantitativos y cualitativos.

Metodología

El estudio asumió el enfoque mixto y un diseño secuencial explicativo. En la fase cuantitativa, participaron 45 docentes, y en la fase cualitativa, 30 docentes. Se recolectaron los datos a través de los grupos de discusión y del cuestionario de autoeficacia docente del profesorado universitario adaptado al contexto cubano por López (2016) y validado en dicho contexto durante la Etapa No.1 de la investigación doctoral de Vega (2024). Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva en el SPSS 27 y los datos cualitativos mediante el Atlas.ti v9.

Resultados

Se apreció que el 11.1% de los docentes noveles de la Universidad de Oriente posee una autoeficacia moderada y el 88.9% de ellos posee una autoeficacia docente alta. El

6.7% de los docentes posee una frecuencia de conductas baja, el 15.5% posee una frecuencia moderada y el 77.8% de los docentes noveles implementa su actuación con una frecuencia alta. Desde el punto de vista cualitativo los profesores noveles aluden en mayor medida a sus competencias docentes más a que sus déficits personales en el análisis de su autoeficacia docente. Los aspectos que más inciden en su autoeficacia como profesores se relacionan con las habilidades y motivación del estudiante y el acceso a la tecnología. Las experiencias vicarias se identificaron como la fuente de autoeficacia que mayor impacto tiene para los docentes noveles; y fueron significativas sus experiencias de dominio y los estados emocionales que vivencias con relación a su ejercicio profesional. Además, le otorgan relevancia a la opinión de sus estudiantes y menor importancia al *feedback* de otros colegas.

Conclusiones

La autoeficacia docente de los profesores noveles de la Universidad de Oriente es en promedio elevada, y sus frecuencias de conducta se ubican entre baja, moderada y alta. Su autoeficacia se nutre fundamentalmente de los criterios de los estudiantes y sus observaciones de otros profesores. Se destaca la poca preparación como un déficit personal y la necesidad latente de *feedback* de otros colegas.

REFERENCIAS

- López, K. (2016). *Creencias de autoeficacia y desempeño docente en profesores universitarios de la provincia Sancti Spiritus* (Tesis de pregrado, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas).
- Vega, Y. (2024). *Autoeficacia docente en profesores de la Universidad de Oriente* (Tesis doctoral, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas).

Estudiando las implicaciones de la autoeficacia en el Síndrome de Burnout

Lucía Granados-Alós*, Belén Catalán-Gregori*, David Aparisi Sierra*, Claudio Payá Santos*
Universidad Internacional de Valencia*

Objetivos

El objetivo del presente estudio es evaluar las diferencias en Autoeficacia para profesorado con altas y bajas puntuaciones en Despersonalización.

Método

Participantes

- 615 profesores/as de Educación Secundaria Obligatoria
- Territorio español

Instrumentos

- Maslach Burnout Inventory
- Cuestionario de Autoeficacia General

Resultados

Tabla 1:
Diferencias de Autoeficacia en profesores/as con altas y bajas puntuaciones en Despersonalización.

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones D		Altas puntuaciones D		Significación estadística y magnitud diferencias		
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p
A	2.89	.089	77.51	10.29	76.50	11.22	1.35	831	.177

Nota: A= Autoeficacia

Los resultados de los análisis de varianza concretaron que el profesorado con altas puntuaciones en Despersonalización obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en los niveles de Autoeficacia que el profesorado que había puntuado menos en Despersonalización.

Conclusiones

- En cuanto a las diferencias en Autoeficacia para profesores/as con altas y bajas puntuaciones en Despersonalización se halló relación, ya que a mayor puntuación en Autoeficacia, menor puntuación en Despersonalización.
- Estos resultados están en consonancia con investigaciones previas que han relacionado la Autoeficacia con el desarrollo del Síndrome de Burnout.
- De esta manera, se concluye que aquellas personas con mayores niveles de Autoeficacia tenderán a desarrollar menos el Síndrome de Burnout.

Referencias

- Cabellos, S. M., Loli, R. A., Sandoval, M. H. y Velásquez, R. A. (2020). Niveles de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(2), e3328. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192020000200019&script=sci_arttext
- Salanova, M., Grau, R. M., Cifre, E. y Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of usage and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in human behavior*, 16(6), 575-590. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00028-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00028-5)

TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTORES	Haylen Perines (1) Juan Alejandro Henríquez (2) Pedro Sotomayor (3) María Auxiliadora Ordóñez Jiménez (1) (1) Universidad Internacional de Valencia, España. (2) Universidad de las Américas, Chile. (3) Universidad de Atacama, Chile.
---------	---

INTRODUCCIÓN	La transferencia de la formación docente en la Educación Superior es crucial para el desarrollo de competencias pedagógicas de calidad en profesionales del ámbito educativo. De acuerdo con Pamies-Berenguer et al. (2023), el término transferencia de la formación se entiende como el grado en el que los discentes de una acción formativa aplican conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas previamente durante el desempeño laboral.
--------------	---

OBJETIVO	Identificar las aportaciones de artículos que abordan la transferencia de la formación docente en educación superior
----------	--

METODOLOGÍA	Se realizó una revisión sistemática de la literatura, en cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet. Se aplicó el protocolo PRISMA (Page et al., 2021) para la selección y análisis de los estudios. Finalmente, se analizaron 10 documentos. • Criterios de inclusión: ◦ Artículos de investigación ◦ Idiomas en inglés, español y portugués ◦ Artículos publicados desde el año 2000 en adelante • Criterios de exclusión ◦ El artículo no aborda, de forma preferente, la transferencia del conocimiento en la formación docente ◦ El artículo no se contextualiza en educación superior ◦ El artículo no se centra en la formación inicial docente
-------------	---

RESULTADOS	CONCLUSIONES
• La promoción de la creatividad y el pensamiento analítico en el aprendizaje parece influir positivamente en la transferencia de conocimiento, al igual que estrategias innovadoras como el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (Mardiah et al., 2022). • La incorporación de tecnología en la formación de docentes motiva a los futuros profesores a integrarla en su práctica pedagógica con los estudiantes (Kim & Blankenship, 2013) • La introducción de un modelo de pensamiento basado en STEAM se asoció con el desarrollo de habilidades transferibles en futuros docentes (Mpu et al., 2022). • Se presentan desafíos cuando los futuros maestros intentan aplicar sus creencias pedagógicas en la práctica real (Sendurur, 2018). • La retroalimentación brindada por tutores durante las prácticas educativas emerge como un factor importante para promover la transferencia hacia prácticas docentes más efectivas (Chan, 2019; Sadaf et al., 2016). • En la formación del profesorado, se observa una tendencia hacia la centralización de los patrones de enseñanza en el maestro en lugar de focalizarse en el estudiante (Sendurur, 2028)	• Las y los docentes en formación enfrentan el desafío de aplicar de manera efectiva los conocimientos teóricos en la práctica real, transitando de lo académico a lo práctico. • Persiste la percepción de la escuela y la universidad como entidades separadas, lo que dificulta la integración de los conocimientos en contextos educativos específicos. • Un desafío para investigaciones futuras es verificar si los avances en la formación docente se reflejan en la práctica real. • Es esencial alinear de manera efectiva la teoría y la práctica en la formación docente para asegurar una preparación completa y relevante. • Las y los formadores deben brindar una mayor orientación sobre la reflexión pedagógica a los futuros docentes, fomentando un enfoque metacognitivo en su desarrollo profesional.

REFERENCIAS
• Chan, C. (2019). Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory. <i>Teaching and Teacher Education</i>, 86, 102893. https://doi.org/10.46303/ressat.2022.15 • Kim, D., & Blankenship, R.J. (2013). Using Second Life as a virtual collaborative tool for preservice teachers seeking English for speakers of other languages endorsement. <i>Journal of Educational Computing Research</i>, 48(1), 19-43. https://doi.org/10.2190/JEC.48.1.b • Mardiah, A., Rahmawati, Y., Che Harun, F. K., & Hadiana, D. (2022). Transferable skills for pre-service chemistry teachers in Indonesia: Applying a design thinking-STEAM-PjBL model. <i>Issues in Educational Research</i>, 32(4), 1509-1529. https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.806876519335749 • Mpu, Y., Roy, I. & Hackmack, K., (2022). Teacher Educator Reflections on Preparing First Year Pre-Service Teachers for School-Based Work Integrated Learning in An Online Learning Environment. <i>Research in Social Sciences and Technology</i>, 7(3), 18-35. https://eric.ed.gov/?id=EJ1379319 • 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.,...Alonso-Fernández, S., (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas, <i>Revista Española de Cardiología</i>, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016 • Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., & Gomariz Vicente, M. de los Ángeles. (2023). Estado de los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente en etapas educativas no universitarias. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 41(2), 417-438. https://doi.org/10.6018/rie.520061 • Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. <i>Educational Technology research and development</i>, 64, 37-64. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9410-9 • Sendurur, E. (2018). The Pedagogical Beliefs and Instructional Design Practices: Pre-Service IT Teachers' Case. <i>Eurasian Journal of Educational Research</i>, 75, 59-78. https://doi.org/0.14689/ejer.2018.75.4

Línea temática:
Experiencias
metodológicas

Twitter e historia pública: una propuesta de innovación docente para el alumnado universitario de máster

Elena Duce Pastor, Universidad Autónoma de Madrid, España

elena.duce.pastor@gmail.com

Hace décadas que las TIC son una prioridad en la enseñanza del alumnado. No obstante, en los estudios universitarios no tienen amplia difusión, más allá del uso de herramientas de gestión, como Moodle. Aunque el alumnado sea considerado nativo digital, su uso de las herramientas digitales se reducen a nivel usuario y relacionado con el ocio (Piscitelli, 2006).

En este trabajo presentaremos la experiencia del uso de Twitter con estudiantes del Máster de Historia Antigua y Ciencias de la Antigüedad (UAM-UCM). Basado en la metodología del *story-telling*, los alumnos de la asignatura «Bronce Egeo: Minoicos y Micénicos», han de realizar un hilo de Twitter sobre su trabajo de investigación. Consideramos que las redes sociales tienen un gran potencial en la difusión de la historia y que el alumnado puede colaborar de manera activa en la difusión de la investigación en un lenguaje accesible. Los ambientes de educación no formal han sido descuidados desde la universidad, considerando que no entran dentro del trabajo académico. Este hecho ha provocado que, en demasiadas ocasiones, el personal universitario viva en su «torre de marfil» (Morris, 1982). Este proyecto trata de romper con esa dinámica e insertar tanto al profesorado como al alumnado en las actividades de transferencia a la sociedad.

El objetivo del proyecto es formar a los estudiantes en el uso de las redes sociales desde la investigación y realizar su primera experiencia de Historia Pública (Sayer, 2015). El alumnado aprende a adaptar el lenguaje al gran público, a acompañarlo de imágenes atractivas y a realizar un proyecto de tamaño reducido, pero de calidad académica. Además, se le forma en el uso profesional de las redes sociales y se complementa con otros recursos online de Humanidades Digitales (Sánchez & Arias 2022).

Este proyecto ha sido realizado durante el curso 2022-2023 y 2023-2024. Nuestro objetivo es presentar dicho proyecto, los problemas iniciales que tuvimos, cómo los solventamos y compartir con la comunidad educativa los resultados obtenidos, así como recibir propuestas y posibles mejoras.

Los resultados en los dos cursos académicos han sido claramente satisfactorios. En términos cuantitativos, ha aumentado la media general de la clase, las encuestas

han mejorado tanto en la puntuación general de la asignatura como en la del docente y se ha duplicado el número de matriculados en la asignatura. En términos cualitativos el alumnado ha expresado su satisfacción con la propuesta y ha participado en otros eventos de este tipo organizados por el departamento, mostrando así con las propuestas de innovación docente y de formación relacionadas con Humanidades Digitales y redes sociales.

REFERENCIAS

- Morris, R. B. (1982). An Academic Historian's Effect on Public History. *The History Teacher*, 16(1), 53-61. <https://doi.org/10.2307/493501>
- Sánchez Sánchez, A. M., & Arias Rodríguez, A. (2022). La transferencia de conocimiento como aliada de la innovación: una ventana para la divulgación. En J. M. Esteve Faubel, A. Fernández-Sogorb, R. Martínez-Roig & J. F. Álvarez-Herrero, Juan Francisco (eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1132-1140). Octaedro.
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002809>
- Sayer, F. (2015). *Public History: A Practical Guide*. Bloomsbury.

Taller de teatro como actividad de interacción colaborativa en el aula de ELE en Japón

Violetta Brazhnikova Tsybizova, Waseda University, Japón

b.sumire@gmail.com

Introducción

El teatro fomenta la interacción colaborativa, la cohesión grupal y la motivación, por ello, es una herramienta valiosa en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Ofrece una amplia gama de actividades que van desde juegos de rol y lectura dramatizada hasta improvisaciones, lo que lo hace atractivo debido a sus beneficios didácticos.

Objetivos

Este estudio explora cómo promover la motivación y la cohesión grupal en el nivel A1, a través de un proyecto teatral, sin perder de vista los objetivos lingüísticos del curso. Se utilizan métodos de observación, como entrevistas personales y observación de clases, para recopilar información sobre las experiencias de los estudiantes en relación con la motivación.

Metodología

Se presenta un plan de trabajo diseñado para diez sesiones que abarca el proyecto teatral, siguiendo los criterios del MCER (2002) y adaptado a las necesidades y características de los alumnos. Este plan incluye:

- Presentación del grupo, del tipo de curso, contenidos, necesidades y características de los alumnos
- Introducción del plan de trabajo y de los objetivos del taller de teatro como actividad extracurricular
- Elaboración de la obra de teatro como texto literario
- Presentación de la obra de teatro y testimonios de los alumnos después del estreno

Resultados

Los resultados muestran la viabilidad de integrar un taller de teatro para promover un aprendizaje multidisciplinario con un enfoque en la cohesión grupal en los niveles iniciales de enseñanza de ELE. Se destaca la importancia de la implicación del alumnado en el trabajo cooperativo, así como la comprensión previa de los objetivos y la distribución equitativa de tareas durante el proyecto.

Conclusiones

El taller de teatro emerge como una herramienta efectiva para promover la motivación y la cohesión grupal en los niveles iniciales de enseñanza de ELE. Su integración permite alcanzar objetivos lingüísticos de manera lúdica, al tiempo que fortalece los lazos emocionales entre los estudiantes. Es fundamental seguir explorando y desarrollando este enfoque en el aula para enriquecer la experiencia educativa y potenciar el aprendizaje de ELE.

REFERENCIAS

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes/Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Componiendo con Soundpainting en el aula de Música

Oscar Vidal, Universidad Internacional de Valencia, España

oscarvicente.vidal@professional.universidadviu.com

Introducción

Aunque la creación sonora está presente en los actuales currículos educativos, se sigue optando por un aprendizaje basado en la reproducción musical más que en promover situaciones de aprendizaje que tengan su eje en una enseñanza creativa de la música (Giglio, 2013). Giráldez (2007), afirma que «se puede ‘componer música sin saber música’ o, al menos, sin saber todo lo que los profesores suelen considerar que el alumnado debería haber aprendido antes de iniciar actividades creativas en el aula» (p. 108). Nuestro enfoque pedagógico se fundamenta en «cómo hacer de la música un aprendizaje accesible para componer y ejecutar música sin ser músicos» (Espinosa, 2007, p. 97).

Objetivo

Analizar el desempeño creativo de diferentes grupos de alumnos de Educación Primaria y secundaria al usar el lenguaje Soundpainting (SP) como recurso para la creación sonora, describiendo sus experiencias de colaboración creativa.

Hipótesis o interrogantes

- ¿En qué forma puede el lenguaje SP provocar cambios en la práctica pedagógica, en la metodología y en las estrategias didácticas docentes?
- ¿De qué modo el uso de SP en tareas de Creación Sonora Colaborativa (CSC) puede desarrollar en el alumnado un aprendizaje creativo?
- ¿Qué tipo de experiencias se producen al usar SP en actividades de CSC?
- ¿Cómo puede favorecer el desarrollo de la creatividad del alumnado el uso del lenguaje SP en los procedimientos de CSC?

Metodología

Desde un enfoque cualitativo, se optó por elegir el estudio de casos colectivo de tipo instrumental como método. Así, se analizaron en profundidad diez casos pertenecientes a cuatro centros educativos públicos de la Comunitat Valenciana. Los datos se recogieron a través de entrevistas y de la observación, tanto del investigador (participante) como de dos expertos en el tema de estudio (no participante).

Resultados

Los resultados muestran que, al implementar tareas creativas en el aula usando el lenguaje SP, se ha generado un espacio de colaboración social y de inclusión, permitiendo la aparición de múltiples creatividades a través de experiencias artísticas no fragmentadas.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio revelan que con SP se dio la oportunidad al alumnado de asomarse a su propio mundo creativo para poder desarrollarlo, afianzando su propia personalidad. Supone una contribución a los planteamientos metodológicos ya existentes, que animan al alumnado a crear músicas originales en relación con el desarrollo de su pensamiento creativo. La propia metodología del lenguaje SP, junto con la inmediatez de su aprendizaje, favorece el desarrollo creativo del alumnado durante el proceso de creación.

REFERENCIAS

- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz & A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 95-112). Graó.
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Universidad de Cantabria.
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz & E. Riaño (eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-112). Universidad de Cantabria.

Herramienta para potenciar la investigación en el aula

Gilberto Enrique Resplandor Barreto, Universidad Católica Andrés Bello

gresplan@ucab.edu.ve

Otaiza Josefina Cupare Castro, Universidad Católica Andrés Bello

ocuparec@ucab.edu.ve

La investigación constituye una de las funciones sustantivas de las Instituciones de educación superior y debería transversalizar a la docencia y a la extensión, dada la obligatoriedad del docente de desarrollar su labor en docencia investigación y extensión (Franco et al., 2022) La investigación en los espacios de aprendizaje realizada por estudiantes y profesores a partir de la identificación de problemas en el entorno contribuye a potenciar no solo las habilidades investigativas sino también a afianzar los conocimientos adquiridos para otorgar significatividad a lo aprendido, desde la adopción del aprendizaje cooperativo y el portafolio como herramientas (Boronat & Ruíz, 2011). En la Universidad Católica Andrés Bello la implementación del proyecto Fórmulas Innovadoras de Investigación en Pregrado se asumió con el objetivo de contribuir al desarrollo de la cultura de la investigación en el aula para impulsar la transformación de las prácticas pedagógicas a partir del diseño de actividades que den respuestas a las inquietudes de los diversos actores. Se seleccionó el paradigma sociocrítico y la investigación acción participativa, a partir de planes operativos cuyo inicio se pautó desde la revisión de contenidos de las cátedras, el cuestionamiento de la realidad y la planificación de actividades de investigación para dar respuesta a las preguntas formuladas. El proyecto se desarrolló de forma ininterrumpida durante cinco semestres, fueron invitados a participar todos los profesores de la sede y se estableció una hoja de ruta que contempló: la selección de la unidad curricular, identificación de contenidos, selección de la fórmula innovadora, diseño del plan de trabajo, ejecución y consolidación del producto final. Participaron 53 profesores con sus respectivas asignaturas y se obtuvieron 114 productos. Estos productos estuvieron representados por informes de investigación, presentaciones, infografías, notas de investigación, invitación a expertos, algoritmos, Google Forms, entre otros, que, además, sirvieron para dar visibilidad al trabajo de aula y, por ende, a cada una de las escuelas participantes. Estos productos fueron socializados en diversos medios, tales como el repositorio Saber Ucab, artículos publicados en varias revistas de la universidad, ponencias en eventos nacionales e internacionales, Observatorio de la Región Guayana y redes sociales. Como conclusiones se puede afirmar que la herramienta permitió la sistematización de las

actividades de investigación realizadas por los estudiantes, acompañados de los profesores, conocer los productos de investigación, difundir los resultados y alimentar el repositorio Saber Ucab y, así, contribuir con el incremento de publicaciones por parte de los profesores.

REFERENCIAS

- Boronat, J., & Tuíz, E. (2011). Alcances de la investigación en el aula en la formación inicial del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (18), 133-151.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1990>
- Franco, G., Rodríguez, J., & Franco W. (2022). Tríada docencia-investigación-extensión en la formación de la cultura de la internacionalización en los estudios de Postgrado. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 785-797.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>

El trabajo con mapas sonoros para educar en sostenibilidad y por los Objetivos de Desarrollo Sostenible

José Vicente Gil Noé, Universidad Internacional de Valencia, España

josevicente.gil@professor.universidadviu.com

Introducción

El marco cultural en que se desenvuelve el alumnado de Educación Primaria es fundamentalmente visual. En general, el sentido de la vista aporta la mayor parte de la información acerca de aquello que rodea a las personas. El oído también puede ser revelador, pero la mayoría ha dejado de escuchar cómo suena el entorno cotidiano (Ariza, 2017), despreciando como ruido todo aquello que no entra dentro de lo que se entiende como musical. Pero, atendiendo al concepto de paisaje sonoro realizado por Schafer (1969), cabe la opción de reinterpretar el entorno bajo una percepción multisensorial (Botella et al., 2016, 2019). Desde las aulas se puede promover una escucha consciente de cómo suena el entorno, persiguiendo implicaciones tanto pedagógicas como ecológicas (Carles, 2007) que permitan trabajar por la sensibilización y consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Objetivo

Se plantea trabajar el paisaje sonoro con un grupo de futuros docentes para aumentar la sensibilización hacia la importancia del sonido en los entornos y fomentar su empleo en las aulas de Educación Primaria como herramienta metodológica para educar en sostenibilidad y por la consecución de algunos ODS como el 3 (Salud y bienestar), 13 (Acción por el clima) o 15 (Vida de ecosistemas terrestres).

Metodología

Se presenta una experiencia realizada con 90 participantes en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de Maestro en Educación Primaria en la Universitat Jaume I. Como herramienta metodológica se emplea el diseño de mapas sonoros a partir de la escucha consciente que el alumnado realiza en diversas localizaciones, catalogando los ruidos y cuantificando su presencia a través de gráficos de barras. Para

recabar y valorar datos sobre la experiencia, se utiliza un cuestionario diseñado con una escala de medida tipo Likert de 5 puntos.

Resultados y conclusiones

Tras la experiencia, los datos recogidos muestran que el alumnado es más sensible y consciente ante el sonido del entorno, le reconocen un papel clave en la sostenibilidad y en la consecución de algunos ODS. Además, los estudiantes asumen un papel de responsabilidad en la formación de la conciencia auditiva de las nuevas generaciones y valoran el mapa sonoro como una herramienta pedagógica que puede ser fundamental. Se coincide con Vernia et al. (2020) en la necesidad de formar al profesorado en temas relacionados con los ODS para mejorar la conciencia y responsabilidad climática, sino para mejorar la calidad de vida de las personas.

REFERENCIAS

- Ariza, J. (2017). Prácticas creativas en torno a la escucha del sonido cotidiano. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, (13).
- Botella, A. M., & Hurtado, A. (2016). Innovación docente en el grado de maestro de la Universitat de València. La percepción auditiva y visual del paisaje a través de las TIC. *Opción*, 32(7), 215-230.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21472>
- Botella, A. M., Hurtado, A., & Ramos, S. (2019). Innovación y TIC en el paisaje sonoro de la música festera a través de la creación de musicomovigramas. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (147), 109-123.
<http://doi.org/10.15178/va.2019.147.109-123>
- Carles, J. L. (2007). El paisaje sonoro, una herramienta interdisciplinar: análisis, creación y pedagogía con el sonido. En A. Aracil (coord.), *I Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros*.
https://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/default.htm
- Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi.
- Vernia, A. M., Pastor-Fuentes, V., & López-Navarro, M. A. (2020). Preliminary study on the awareness of the SDGs in future primary school teachers. En J. Domenech, P. Merello, E. De la Poza & R. Peña-Ortiz (eds.), *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)* (pp. 229-236). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11023>



APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN FP

EXPERIENCIA METODOLÓGICA EN UN CONTEXTO ESCOLAR

Ana Z. Fernández Carrascosa. Universidad Internacional de Valencia.
anazahina.fernandez@professional.universidadvui.com

INTRODUCCIÓN

En la Formación Profesional, el equipo docente se enfrenta a nuevos desafíos que van más allá del currículo. Para abordar las necesidades del alumnado y conectarlos con la vida real y mundo laboral, se aplica la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS). Con ella, se pretende vincular los contenidos curriculares (aprendizaje) a experiencias prácticas de impacto social (servicio) con una visión interdisciplinar y colaborativa.

Aplicación en el IES Conselleria, curso escolar 2023-2024 Alumnado 1º y 2º de Grado Básico de Servicios Administrativos y 1º Grado Medio de Gestión Administrativa. Familia Profesional de Administración y Gestión.

OBJETIVOS

- Introducir la metodología ApS y trabajo interdisciplinar en la Familia de Administración y Gestión.
- Vincular los módulos profesionales a las necesidades sociales a partir de la interdisciplinariedad de los elementos curriculares.
- Potenciar habilidades, conocimientos, destrezas y competencias en el alumnado que sean aplicables en su vida.
- Conectar esta acción al plan de RSE, al PAF del centro educativo y a los ODS (Agenda 2030).

METODOLOGÍA

Aprendizaje-servicio con carácter interdisciplinar.
Enfoque ágil, activo y participativo. Reflexión y acción.

FASE I. PREPARACIÓN.

- Esbozo de la idea.
- Relación con entidad social.
- Planificación del proyecto.

-Colaboración con la asociación el Kambio. Proyecto "Telas para el Kambio". Objetivo: alojamiento, manutención y escolarización de 44 niñas en situación de vulnerabilidad en Mozambique. Elaboración de material con Capulanas para su venta.

-Selección de los módulos profesionales vinculados al ApS.
Relación de elementos curriculares.

Preparación de pedidos y venta de producto.
Aplicaciones Básicas de Ofimática.
Empresa y administración.
Tratamiento informático de la información.
Técnica contable.
Comunicación.
FOL.

FASE II. REALIZACIÓN

- Preparación de los grupos.
- Acción del servicio.

-Realización de productos con capulanas: coleteros, diademas, llaveros, libretas, abrelatas, imanes, marcapáginas, cuadros, bolsas y camisetas. Diseño de infografías, catálogo de productos, inventario y etiquetaje. Campaña de comunicación y publicidad.

-Colocación del expositor "Telas para el cambio". Información y difusión de los productos realizados. Integrado en un proyecto de emprendimiento entre el alumnado de FP.

FASE III.

- Evaluación multifocal.

DESAFÍOS

- Actualización de los conocimientos del profesorado.
- Mayor planificación, organización y temporalización.
- Elevado ratio de alumnado por aula.
- Diferentes ritmos de aprendizaje.

RESULTADOS

- Alta motivación y aceptación del proyecto.
- Exitosa acogida de los productos.
- Comunidad educativa comprometida.
- Aumento de las CPPS.

CONCLUSIONES

Metodología versátil. Potencial formativo.
Aplicabilidad de la formación con impacto social. Educación transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Editorial Octaedro.



ODS



Línea temática:

Temáticas
psicosociales

Desarrollo de competencias para la inclusión educativa en estudiantes docentes de formación inicial a través del diseño de adecuaciones curriculares

José Humberto Lárez-Hernández, Universidad Adventista de Chile

joselarez@unach.cl

Yanina Alejandra Melis Vargas, Universidad Adventista de Chile

yaninamelis@unach.cl

Héctor Alfredo Curín Medina, Universidad Adventista de Chile

hectorcurin@unach.cl

Introducción

La inclusión educativa, en el marco de la atención a la diversidad, constituye un desafío de particular importancia en el contexto del sistema educativo chileno. Durán & Giné (2017) y Castillo (2021), reportan la existencia de una debilidad actual, en la preparación del profesorado en formación inicial, para el abordaje de la atención a la diversidad en el aula, la integración escolar y el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Luna (2016), señala que en el contexto de un estudio realizado en Chile se observó que el desconocimiento del término NEE, la resistencia por parte de los docentes de aulas regulares al trabajo con niños que las poseen y el desconocimiento de la definición, finalidad y elementos a considerar en el diseño de adecuaciones curriculares, es una debilidad frecuente en los docentes en ejercicio.

Objetivo

Promover el desarrollo de competencias para la inclusión educativa en docentes en formación inicial a través del diseño de adecuaciones curriculares dirigidas a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Metodología

El estudio se tipificó como una investigación de campo de carácter descriptivo, desarrollado bajo un diseño de estudio de casos sustentado en la simulación como estrategia para el desarrollo de competencias docentes (Veliz et al., 2021) en inclusión

educativa a partir del diseño de adecuaciones curriculares. El grupo participante estuvo conformado por un total de 41 estudiantes cursantes de la asignatura Diseño y Planificación Curricular durante el semestre 2023-II en la Universidad Adventista de Chile ubicada en Chillán, los cuales fueron seleccionados como grupo intacto. La metodología se estructuró en cuatro fases: (a) fundamentación teórica-conceptual y legal de la inclusión educativa; (b) diseño de la simulación; (c) implementación de la simulación y (d) evaluación de los productos de adecuación curricular generados para la atención de estudiantes con NEE. La técnica e instrumento de evaluación utilizados fueron respectivamente la observación y la escala de estimación.

Resultados

Los participantes demostraron un dominio superior al 80% de los elementos teóricos-conceptuales y legales (Ley 20.442, 2023; Decreto 83, 2015; Decreto 67, 2018) de los aspectos relacionados con la inclusión educativa, la definición y diagnóstico de las NEE, la definición y tipos de adecuaciones curriculares y la evaluación; de igual manera pudo observarse un desempeño sobresaliente en relación con el diseño de adecuaciones curriculares a partir del estudio de casos propuesto y en concordancia con las respectivas especialidades de los participantes.

Conclusión

La simulación utilizada contribuyó al desarrollo de competencias para la inclusión educativa con relación al diseño de adecuaciones curriculares en docentes en formación inicial.

REFERENCIAS

- Durán, D., & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18037>
- Castillo, P. (2021). Inclusión Educativa en la Formación Docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>
- Luna, P. (2016). Diseño y elaboración de módulos educativos sobre la construcción y aplicación de adecuaciones curriculares para el mejoramiento de las prácticas

pedagógicas en el Colegio San Gabriel English College de Viña del Mar (Tesis, Universidad Andrés Bello).

Veliz-Rojas, L., Zuleta González, L., & Bianchetti-Saavedra, A. (2021). Simulación como estrategia de desarrollo de competencias culturales en estudiantes del área de la salud. *Revista Educación Médica Superior*, 35(4), e2428, 1-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v35n4/1561-2902-ems-35-04-e2428.pdf>

Percepción de la diversidad sexo-genérica en estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile

Rodrigo Azócar González, Universidad Autónoma de Chile

rodrigo.azocar@uautonoma.cl

Introducción

La Universidad Autónoma de Chile, como institución de educación superior, tiene el compromiso de promover una cultura inclusiva y respetuosa de la diversidad, incluyendo la diversidad sexual. En este contexto, resulta fundamental conocer las percepciones que tienen los estudiantes de primer año sobre esta temática, con el fin de identificar posibles brechas y áreas de oportunidad para fortalecer la inclusión y el respeto hacia todas las orientaciones sexuales e identidades de género, dentro del contexto de la carrera de Trabajo Social en el campus San Miguel en la ciudad de Santiago de Chile.

Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones sobre las diversidades sexo-genéricas en estudiantes de primer año de la Universidad Autónoma de Chile, identificando posibles sesgos, estereotipos y discriminaciones, así como también las experiencias y necesidades de este grupo en relación con la inclusión y el respeto a la diversidad sexual en el ámbito universitario.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa, utilizando como técnica de recolección de datos las entrevistas en profundidad semi-estructuradas, las que fueron realizadas a 65 estudiantes que culminaban su primer año de trabajo social en la Universidad Autónoma de Chile en el mes de diciembre de 2023. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Resultados

Los resultados del estudio revelan que, si bien existe una creciente aceptación de la diversidad sexual entre los estudiantes, aún persisten algunos sesgos, estereotipos y discriminaciones. Se identificaron también experiencias de microagresiones y falta de visibilidad de la diversidad sexual en el campus universitario. A pesar de estos desafíos, los estudiantes también expresaron su interés en aprender más sobre la diversidad sexual y en contribuir a crear un ambiente universitario más inclusivo y respetuoso.

Conclusiones

Los resultados de este estudio son relevantes para la Universidad Autónoma de Chile, ya que proporcionan información valiosa para el diseño e implementación de estrategias y programas que promuevan la inclusión y el respeto a la diversidad sexual en el ámbito universitario. Para la carrera de Trabajo Social representa un desafío el abrir los espacios de discusión y reflexión en torno a las diversidades sexuales y el respeto por las diferencias en el contexto de la experiencia universitaria de estos jóvenes, como también en la contribución de una sociedad deliberativa y responsable.

Inclusión en las escuelas chilenas: percepción de profesionales asistentes de la educación que trabajan en Programas de Integración Escolar

Katherine Dinamarca Aravena, Universidad Mayor, Chile

katherine.dinamarca@umayor.cl

Introducción

La inclusión educativa es materia de preocupación a nivel mundial (Ainscow, 2020). En Chile, la estrategia que da vida a la inclusión son los Programas de Integración Escolar (PIE), los que funcionan en escuelas públicas y subvencionadas. Una serie de políticas educativas incorporan formalmente a fonoaudiólogos, kinesiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales a las escuelas para colaborar en el abordaje de los estudiantes que presentan NEE. Chile, junto a Países Bajos e Inglaterra, diseñan e implementan políticas educativas que formalizan el trabajo de profesionales distintos al profesor dentro de las escuelas (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020). Los resultados de esta investigación pueden ser de interés para otros países que buscan desarrollar o mejorar practicas inclusivas en sus escuelas.

Metodología

Material y métodos tipo exploratoria-descriptiva (Denzin & Lincoln, 2015). Se utilizó un enfoque construccionista-narrativo (Flick, 2014) para analizar las percepciones de los profesionales asistentes sobre el desarrollo de la inclusión en las escuelas y de qué forma su rol contribuye a su desarrollo. Se realizaron entrevistas semi estructuradas en profundidad (N=52) a profesionales asistentes de la educación que se desempeñan en escuelas con Programas de Integración Escolar (PIE). Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité Ético-Científico de la Universidad Mayor (acta de aprobación nº 219_2021). Los resultados de esta investigación aún no han sido publicados.

Principales hallazgos

Los profesionales perciben un escaso desarrollo de la inclusión en las escuelas chilenas. Destacan que el diseño de la política educativa tiene un enfoque de integración

heredado de la política anterior lo que deriva en una escasa comprensión sobre la inclusión en las escuelas lo que se refuerza debido a una formación inadecuada de los equipos profesionales para desarrollar estrategias de inclusión en las escuelas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Flick, U. (ed.) (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Resiliencia y malestar psicológico en población opositora

R. Santamaría-Gutiez¹ y M.C. Blanco-Gandía²

¹ Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Avenida Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia. sangure@alumni.uv.es

² Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Zaragoza. C/Ciudad escolar s/n, 44003 Teruel. mcblancogandia@unizar.es



INTRODUCCIÓN

La exposición a estrés crónico afecta a la salud y al rendimiento académico, llegando a provocar la aparición de malestar a nivel psicológico. El estrés académico ha sido ampliamente estudiado en población universitaria, sin embargo, se ha prestado poca atención a la salud mental de los estudiantes a oposiciones, que están expuestos a una situación crónica de estrés que puede prolongarse durante años. La resiliencia parece estar inversamente relacionada con los niveles de ansiedad, depresión y estrés (Lenzo et al, 2020) y correlacionaría de manera positiva con el bienestar y la capacidad de afrontamiento del estrés (Konaszewski et al, 2021).

El objetivo del presente trabajo fue analizar los niveles de ansiedad, depresión y estrés, esperando que se relacione en última instancia con los niveles de resiliencia.

MATERIALES Y MÉTODO

PARTICIPANTES: 1427 opositores (94,7% mujeres), con una media de edad de 29,13 años (dt=6,16).

INSTRUMENTOS

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). Adaptada y validada en castellano por Bados y cols. (2005).

Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC10). Adaptada al castellano por Notario-Pacheco y cols. (2011).

MÉTODO: El formulario para recabar los datos se realizó en Google Forms y se difundió por redes sociales. El procedimiento obtuvo el dictamen favorable por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón el día 2/11/2022 (código del proyecto PI22/468) y fue diseñado siguiendo los principios éticos de la Declaración internacional de Helsinki (World Medical Association, 2013).

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS: Se realizó un análisis de correlación de Pearson y diferencia de medias.

RESULTADOS

DASS-21 (M=22,57; dt=11,933). Puntuaciones *moderadas* en Depresión (M=6,79; dt=4,801), Ansiedad (M=5,74; dt=4,296) y Estrés (M=10,04; dt=4,354).

CD-RISC10: media de 22,04 (dt=5,384).

Correlaciones (*r*) entre escalas administradas

Variable	DASS-21	DASS-21	DASS-21	DASS-21
		Depresión	Ansiedad	Estrés
CD-RISC	-.471**	-.500**	-.346**	-.399**

Nota: ** p<.01. * p>.05.

CONCLUSIONES

Las personas opositoras revelan puntuaciones más elevadas de malestar psicológico y menor resiliencia que otras poblaciones como, por ejemplo, la universitaria (López-Núñez et al., 2021; Vargas-Olando et al., 2022). Las puntuaciones revelan una asociación entre un mayor nivel de resiliencia un menor distress a nivel psicológico, es decir, menores niveles de síntomas ansiosos, depresivos y de estrés. De este modo, la resiliencia podría erigirse como un factor protector frente al malestar psicológico.

Las personas opositoras se enfrentan a una situación de estrés crónico llena de incertidumbre que les sitúa en una situación de vulnerabilidad ante el desarrollo de dificultades a nivel psicológico y emocional. Los resultados muestran la necesidad de prestar atención al cuidado de la salud mental y desarrollo de fortalezas personales como la resiliencia durante la preparación de una oposición para prevenir la aparición de síntomas de ansiedad, depresión y estrés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Konaszewski, K., Kolemba, M., & Niesiobędzka, M. (2021). Resilience, sense of coherence and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students. *Current Psychology*, 40(8), 4052-4062. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00363-1>
- Lenzo, V., Quattropiani, M. C., Musetti, A., Zenesini, C., Freda, M. F., Lemmo, D., Vegni, E., Borghi, L., Plazzi, G., Castelnuovo, G., Cattivelli, R., Saita, E., & Franceschini, C. (2020). Resilience Contributes to Low Emotional Impact of the COVID-19 Outbreak Among the General Population in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 576485. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576485>
- López-Núñez, A., Piqueras, J. A., Falcó, R., & Psico-Recursos-Covid-19, S. G. A. (2021). El papel mediador de las fortalezas psicológicas entre la interferencia académica/laboral y la salud mental durante el confinamiento por COVID-19. *Acción Psicológica*, 18(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5944/ap.18.1.29035>
- Vargas-Olando, M. O., Cárdenas-Ojeda, S. P., & Herrera -Delgado, C. (2022). Un recurso para atención primaria de la salud mental. DASS-21, propiedades psicométricas. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 6(3), 141-148. <https://doi.org/10.35839/repis.6.3.1481>

Hábitos y cuidado de la salud mental en población opositora

R. Santamaría-Gutiez¹ y M.C. Blanco-Gandía²

¹ Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Avenida Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia. sangure@alumni.uv.es
² Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Zaragoza. C/Ciudad escolar s/n, 44003 Teruel. mcblancogandia@unizar.es



INTRODUCCIÓN

El estrés surge de situaciones que desafían la capacidad habitual de regulación del individuo, especialmente cuando se perciben como impredecibles o incontrolables (Koolhaas et al., 2011). El estrés crónico y la exposición continua a demandas pueden provocar trastornos psicofisiológicos y mentales (Lazarevic y Bentz, 2021; Valdez-López et al., 2022). La experiencia de estrés crónico puede llevar al abandono o bajo rendimiento académico (Fontana, 2011). Además, del estrés académico, en personas que se preparan para oposiciones hay un estrés añadido: no todos los aspirantes obtendrán una plaza en la Administración Pública, lo que agrega presión e incertidumbre adicional que podría afectar su salud mental y física. El tiempo dedicado al proceso de oposición a menudo dificulta la conciliación familiar y el disfrute de actividades lúdicas. El objetivo del trabajo fue conocer las características que giran en torno a las personas que estudian una oposición para poder describir un perfil que represente al opositor de hoy en día y sus hábitos.

MATERIALES Y MÉTODO

PARTICIPANTES: 1427 opositores (94,7% mujeres), con una media de edad de 29,13 años (dt=6,16).

INSTRUMENTOS

- Cuestionario Sociodemográficos**
- Datos sobre hábitos y cuidado de la salud mental:** horas de sueño al día, necesidad de ayuda psicológica, solicitud de ayuda psicológica y diagnósticos de salud mental.
- Información acerca del estudio de la oposición:** horas de estudio al día, tipo de oposición estudiada, días de descanso de estudio semanales, dedicación a la oposición y frecuencia de convocatoria del examen).

MÉTODO: El formulario para recabar los datos se realizó en Google Forms y se difundió por redes sociales. El procedimiento obtuvo el dictamen favorable por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón el día 2/11/2022 (código del proyecto PI22/468) y fue diseñado siguiendo los principios éticos de la Declaración internacional de Helsinki (World Medical Association, 2013).

RESULTADOS

Descriptivos del tipo de oposición.

	n	%
Sanidad	178	12,5
Educación	272	19,1
Hacienda	84	5,9
Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado	88	6,2
Conservadores de Museos	53	3,7
Administración	267	18,7
Instituciones Penitenciarias	99	6,9
Justicia	207	14,5
Bibliotecas	26	1,8
Seguridad Social y Trabajo	57	4,0
Otros	96	6,7

Descriptivos de los hábitos cuidado de la salud mental

	n	%	M	dt
Horas sueño al día	1427		7,07	,833
Necesidad de ayuda psicológica	1257	88,1		
Antes de empezar a opositar	577	45,9		
Después de empezar a opositar	679	54,1		
Solicitud ayuda psicológica	783	54,9		
Diagnóstico de salud mental	419	29,4		

Descriptivos de las características del estudio de la oposición

	n	%	M	dt
Horas de estudio al día	1427		6,45	2,39
Días de descanso semanales	1427			6,16
Ninguno	83	5,8		
Menos de un día	205	14,4		
Un día	859	60,2		
Dos días	264	18,5		
Más de dos días	16	1,1		
Meses opositando	1427		24,73	21,28
Dedicación a la oposición	1427			
Tiempo parcial	658	46,1		
Tiempo completo	769	53,9		
Frecuencia de convocatoria de la oposición	1427			
No periodicidad	187	13,1		
Más de una vez al año	22	1,5		
Anual	752	52,7		
Bianual	404	28,3		
Cada 3 años	62	4,3		

CONCLUSIONES

Uno de los factores más importantes en el estudio de oposiciones es la impredecibilidad, tanto de la convocatoria de examen como de la obtención de la plaza, así como el mantenimiento del estrés en el tiempo de forma indefinida. Este estudio revela la vulnerabilidad de esta población al desarrollo de problemas psicológicos y emocionales. Por lo tanto, parece crucial proporcionar apoyo psicológico durante la preparación para evitar trastornos del estado de ánimo y promover estrategias para manejar el estrés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontana, S. (2011). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de Desgaste Emocional para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 3(2). ISSN-e 1852-4206.

Koolhaas, J. M., Bartolomucci, A., Buwalda, B., de Boer, S.F., Flügge, G., Korte, M., Meerlo, P., Murison, R., Olivier, B., Palanza, P., Richter-Levin, G., Sgoifo, A., Steimer T, Stiedl O, van Dijk G, Wöhr M, Fuchs E. *Stress revisited: a critical evaluation of the stress concept*. *Neurosci Biobehav Rev*, 35(5), 1291-301.

Lazarevic, B., & Bentz, D. (2021). *Student Perception of Stress in Online and Face-to-Face Learning: The Exploration of Stress Determinants*. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 2-15.

Valdez López, Y. C., Marentes Patrón, R. A., Correa Valenzuela, S. E., Hernández Pedroza, R. I., Enríquez Quintero, I. D., & Quintana Zavala, M. O. (2022). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de la licenciatura en Enfermería. *Enfermería Global*, 21(1), 248-270. <https://doi.org/10.6018/eglobal.441711>

Temática:
Miscelánea

Educación para el consumo: construyendo una cultura de consumo ético y sustentable

Hugo Jesús Salas-Canales, Universidad Científica del Sur, Perú

hsalas@cientifica.edu.pe

Introducción

La educación para el consumo se ha convertido en un enfoque crucial para fomentar un consumo ético y sustentable, abordando los graves problemas generados por el consumismo en la sociedad moderna, como la sobreproducción y el agotamiento de los recursos naturales (Sheoran & Kumar, 2022). Este enfoque busca forjar consumidores conscientes, cuyas decisiones de compra procuren el cuidado del ambiente y la sociedad (Mina et al., 2019; Ornelas & Vera, 2021). Sin embargo, a pesar de su creciente relevancia, la literatura científica sobre la educación para el consumo es escasa en América Latina, evidenciando un vacío de conocimiento sobre esta temática en la región. Por ello, en la presente investigación se ha procurado realizar una revisión exhaustiva de la literatura existente para analizar los principales conceptos, beneficios, desafíos y estrategias relacionados con la educación para el consumo, con un énfasis particular en cómo este enfoque puede ayudar a construir una cultura de consumo ético y sustentable en el contexto latinoamericano. Se espera que los hallazgos de esta investigación sirvan como base para futuras iniciativas y políticas que promuevan la concientización y participación ciudadana en torno al consumo responsable en la región.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es ofrecer una revisión teórica de los conceptos clave relacionados con la educación para el consumo, explorando su rol en la concientización de la ciudadanía, el consumo ético y responsable, y el consumo sustentable.

Metodología

Se realizó una revisión sistemática exploratoria de la literatura, analizando fuentes secundarias de bases de datos reconocidas a nivel internacional (Scopus, EBSCOhost, ProQuest, SciELO) y repositorios de acceso abierto (Zenodo, BASE). Se seleccionaron

72 trabajos científicos publicados entre 2017 y 2022, mayoritariamente en inglés, utilizando términos de búsqueda como «educación para el consumo», «consumo ético», «consumo sustentable», «consumo responsable» y «concientización de la ciudadanía».

Resultados

La educación para el consumo debe impartirse desde los primeros años de escuela, desarrollando el pensamiento crítico y mejorando los niveles de conciencia en los niños (Pajari & Harmoinen, 2019). Permite formar ciudadanos críticos y activos, cuyas acciones cotidianas estén en armonía con el cuidado del planeta (Calafell et al., 2019; Tajurahim et al., 2020). El consumo ético implica que los consumidores redireccionen el comportamiento de las empresas hacia un enfoque ético y responsable (Backović & Petrović, 2021; Jones, 2021). El consumo sustentable busca reducir el impacto negativo sobre el ambiente y requiere una transformación radical en el comportamiento del consumidor (Ayar & Gürbüz, 2021; Bălan, 2021; Joshi et al., 2019; Piligrimienė et al., 2020).

Conclusiones

La educación para el consumo genera beneficios para las organizaciones, los seres humanos y el planeta (Greeley, 2021). Inicialmente se utilizó para ayudar en el equilibrio del mercado, pero actualmente ha adquirido mayor notoriedad gracias a su labor en el cuidado y protección del planeta (McGregor, 2018). Es un enfoque complejo que requiere el compromiso de diversos actores, desde docentes hasta organizaciones y gobiernos, para fomentar un consumo ético y sustentable (Coote, 2021; Stanszus et al., 2017; Vallejo, 2021).

REFERENCIAS

- Ayar, I., & Gürbüz, A. (2021). Sustainable consumption Intentions of consumers in Turkey: A research within the theory of planned behavior. *Sage Open*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/21582440211047563>
- Backović, V., & Petrović, I. (2021). Ethical consumption in Serbia: Analysing its prevalence and distinctiveness. *Sociologija*, 63(2), 381-399. <https://doi.org/10.2298/SOC2102381B>

- Bálan, C. (2021). How does retail engage consumers in sustainable consumption? A systematic literature review. *Sustainability*, 13(1), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su13010096>
- Calafell, G., Banqué, N., & Vicianá, S. (2019). Purchase and use of new technologies among young people: Guidelines for sustainable consumption education. *Sustainability*, 11(6), 1541-1555. <https://doi.org/10.3390/su11061541>
- Coote, A. (2021). Universal basic services and sustainable consumption. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/15487733.2020.1843854>
- Greeley, L. (2021). *Toward a reconceptualization and revitalization of consumer education* (Tesis doctoral, Rutgers, The State University of New Jersey). <https://www.proquest.com/openview/78d6e13c81e4a48800aabe430f71c708/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jones, E. (2021). Can we quantify ethical consumption?: Reflections on a decade-long exercise in public sociology. *Humanity & Society*, 45(1), 24-48. <https://doi.org/10.1177/0160597619882472>
- Joshi, Y., Sangroya, D., Srivastava, A. P., & Yadav, M. (2019). Modelling the predictors of young consumers' sustainable consumption intention. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 24(4), 1-14. <https://doi.org/10.1002/nvsm.1663>
- McGregor, S. (2018). Status of consumer education and financial education in Canada (2016). *Canadian Journal of Education*, 41(2), 601-632. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3294>
- Mina, M. R., Paredes, Í. M., & Moncada, J. A. (2019). La educación para el consumo responsable en el currículo de la educación básica ecuatoriana. *Revista de Investigación*, 43(97), 100-114. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376168462006/html/>
- Ornelas, S. A., & Vera, J. (2021). The more I know, the more I engage: consumer education's role in consumer engagement in the coffee shop context. *British Food Journal*, 123(2), 551-562. <https://doi.org/10.1108/BFJ-05-2020-0401>
- Pajari, K., & Harmoinen, S. (2019). Teachers' perceptions of consumer education in primary schools in Finland. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 72-88. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0019>
- Piligrimienė, Ž., Žukauskaitė, A., Korzilius, H., Banytė, J., & Dovalienė, A. (2020). Internal and external determinants of consumer engagement in sustainable consumption. *Sustainability*, 12(4), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su12041349>

- Sheoran, M., & Kumar, D. (2022). Benchmarking the barriers of sustainable consumer behaviour. *Social Responsibility Journal*, 18(1), 19-42. <https://doi.org/10.1108/SRJ-05-2020-0203>
- Stanszus, L., Fischer, D., Böhme, T., Frank, P., Fritzsche, J., Geiger, S., Harfensteller, J., Grossman, P., & Schrader, U. (2017). Education for sustainable consumption through mindfulness training: Development of a consumption-specific Intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 5-21. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0001>
- Tajurahim, N. N., Abu Bakar, E., Md Jusoh, Z., Ahmad, S., & Muhammad Arif, A. M. (2020). The effect of intensity of consumer education, self-efficacy, personality traits and social media on consumer empowerment. *International Journal of Consumer Studies*, 44(6), 511-520. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12585>
- Vallejo, R. M. (2021). Hacia una educación para el consumo responsable en Itapúa-Paraguay. *Aula*, 27, 263-277. <https://doi.org/10.14201/aula202127263277>

Gamificación en Administración y Negocios: un análisis bibliométrico en el contexto de la educación superior

Jairo Dote-Pardo, Universidad Católica de Temuco, Chile

jairo.dote@uct.cl

Vesnia Ortiz-Cea, Universidad de la Frontera, Chile

vesnia.ortiz@ufrontera.cl

Verónica Peña-Acuña, Universidad del Bío-Bío, Chile

vpenna@ubiobio.cl

Introducción

Existe una brecha no abordada sobre gamificación en administración y negocios (Sharma et al., 2024). El objetivo de este trabajo es analizar la evolución de la investigación de la gamificación en administración y negocios en el contexto de la educación superior, para dar respuesta a: i) ¿cuáles son los resultados más relevantes?; ii) ¿qué líneas de investigación se sugieren?, y, iii) ¿qué desafíos se pueden identificar?

Marco teórico

Las intervenciones gamificadas aumentan la participación de los estudiantes y mejoran el aprendizaje (Hellín et al., 2023). El interés por la gamificación nace de la influencia que posee en el comportamiento de las personas, ya que los juegos generan respuestas emocionales (Robson et al., 2015), lo que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se traduce en mayor compromiso, productividad y rendimiento académico (Chen & Liang, 2022).

La aplicación de la gamificación favorece la relación positiva entre la competencia y la colaboración, y la motivación extrínseca e intrínseca (Smiderle et al., 2020). Inclusive, hay estudios que indican que la gamificación mejora la colaboración y los aspectos sociales de los estudiantes (Pérez-Aranda et al., 2023), así como la experiencia, compromiso, motivación y resultados conductuales (Sailer et al., 2017).

Metodología

Se realizó un análisis bibliométrico, utilizando la base de datos Web of Science. Se generaron 273 resultados de los cuales se seleccionaron 48. Se analizaron los

principales indicadores bibliométricos, las redes de coautoría, los trabajos más relevantes y las palabras clave.

Resultados y discusión

El número de publicaciones no ha tenido una variación regular entre 2013 y 2023. Las principales revistas que se han interesado por publicar artículos en esta temática son: International Journal of Management Education, Education Sciences y Sustainability. En cuanto a los Índices de las revistas con publicaciones sobre la temática, más de la mitad son Emerging Sources Citation Index (ESCI), lo que indica que la investigación es emergente. Los autores que más han publicado son: Lo, C.K., Ng, L.K., Hew, K.F., y, Huang, B.Y. Las líneas de investigación que se pueden sugerir son: i) condicionantes en el aula; ii) desafíos en educación superior, y; iii) intervenciones gamificadas.

Conclusiones

Hay hallazgos que destacan lo emergente del tema objeto de la presente investigación y esto apunta a que se debe profundizar más en esta línea, tanto desde una mirada teórica como empírica. Se sugiere que se desarrollen investigaciones en administración y negocios, para contar con evidencias que muestren si, efectivamente, la gamificación permite mejorar el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Chen, J., & Liang, M. (2022). Play hard, study hard? The influence of gamification on students' study engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994700>
- Hellín, C. J., Calles-Esteban, F., Valledor, A., Gómez, J., Otón-Tortosa, S., & Tayebi, A. (2023). Enhancing Student Motivation and Engagement through a Gamified Learning Environment. *Sustainability*, 15(19), 14119. <https://doi.org/10.3390/su151914119>
- Perez-Aranda, J., Medina-Claros, S., & Urrestarazu-Capellán, R. (2023). Effects of a collaborative and gamified online learning methodology on class and test emotions. *Education and Information Technologies*, 29, 1823-1855. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11879-2>

- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I., & Pit, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, 58(4), 411-420. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.03.006>
- Sailer, M., Ulrich Hense, J., Katharina Mayr, S., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Sharma, W., Marc Lim, W., Kumer, S., Verma, A., & Kumra, R. (2024). Game on! A state-of-the-art overview of doing business with gamification. *Technological Forecasting & Social Change*, 198, 122988. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122988>
- Smiderle, R., Rigo, S. J., Marques, L. B., Peçanha de Miranda Coelho, J. A., & Jaques, P. A. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments*, 7, 3. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>

Diseño de situaciones de aprendizaje para tratar los valores y normas de la ciencia a través de prácticas científicas

Elisa Izquierdo-Acebes, Universidad Internacional de Valencia, España

eizquierdoa@professional.universidadvui.com

Antonio García-Carmona, Universidad de Sevilla, España

garcia-carmona@us.es

En una sociedad donde la ciencia es omnipresente, comprender los valores y normas que guían a los científicos en la construcción y diseminación de conocimiento es esencial para generar una visión realista de su funcionamiento. Esta comprensión prepara a los estudiantes para enfrentar de manera responsable los desafíos éticos y sociales que surgen de la práctica científica (Lee & Brown, 2018), además de evitar concepciones erróneas que generan desconfianza hacia la ciencia (Koster & De Regt, 2020). Sin embargo, integrar los valores y normas de la ciencia en las aulas representa un desafío para los profesores (Niaz, 2016), lo que dificulta encontrar ejemplos de implementación.

Presentamos una secuencia didáctica para fomentar la reflexión sobre el impacto de los valores y normas en la producción científica. Esta secuencia se inspira en un episodio observado en una clase de Biología de 4º de ESO en un colegio de Sevilla. En dicho episodio, el docente pidió a los alumnos formular las leyes de Mendel a partir del conteo de granos de arroz que simulaban la generación parental y las generaciones filiales. Durante la actividad, algunos alumnos discutieron espontáneamente el papel de los valores y normas en su trabajo. Aunque no era un objetivo de aprendizaje inicialmente planificado, el docente decidió dedicar una sesión completa a reflexionar sobre estos aspectos.

A partir del análisis del episodio observado, diseñamos una secuencia para el aula de ciencias de Educación Secundaria que puede completarse en tres sesiones. Como muestra la Figura 1, la secuencia incluye cinco pasos: planteamiento y contextualización del problema, participación activa de los estudiantes en una práctica genuina, y reflexión guiada sobre el papel de las normas y valores en la producción de conocimiento.



Figura 1. Secuencia didáctica basada en prácticas científicas para tratar valores y normas de la ciencia en el contexto de las leyes de Mendel.

Nuestros hallazgos indican que un enfoque basado en prácticas científicas permite que los valores y normas en la ciencia afloren naturalmente, ya que están intrínsecamente vinculados a las actividades que los generan. Nuestra secuencia incorpora la idea de que la participación en prácticas debe ir seguida de una reflexión crítica y una discusión guiada sobre el papel de los valores y normas en la construcción y difusión del conocimiento (Allchin, 1999). No obstante, no podemos afirmar que la secuencia propuesta ayudará efectivamente a los estudiantes a comprender este papel y a formarse como ciudadanos informados, por lo que será objeto de análisis en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Allchin, D. (1999). Values in sciences and science education. En B. Fraser & K. Tobin (eds.), *International handbook of science education*. Kluwer Academic Publishers.
- Koster, E., & De Regt, H. (2020). Science and Values in Undergraduate Education, *Science & Education*, 29, 123-143. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00093-7>
- Niaz, M. (2016). History and philosophy of science as a guide to understanding nature of science. *Revista Científica*, 24(1), 7-16. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.24.a1>

Mejorando la Atención en Educación Primaria: Efectos de un Programa de Descansos Activos

Lucía López-Pastoriza, Daniel González-Devesa*, M^a Rocío Carballo-Afonso y Carlos Ayán-Pérez

- Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo, 36005, Pontevedra, Spain; L.L-P, R.C-A. y C.A-P.
- Well-Move Research Group, Galicia Sur Health Research Institute (IIS Galicia Sur), SERGAS-UVIGO, 36310, Vigo, Spain. *D.G-D: danidevesa4@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia de la actividad física en el desarrollo cognitivo (Doherty & Forés, 2020) y académico (Hraste et al., 2018), su implementación durante la jornada escolar sigue presentando desafíos. En este sentido, los descansos activos, períodos breves de actividad física guiada, se presentan como una estrategia prometedora para combatir el sedentarismo (Muñoz-Parreño et al., 2021) y mejorar la atención (Contreras Jordán et al., 2020) de los alumnos.

OBJETIVO

Analizar el impacto de un programa de descansos activos sobre la atención en estudiantes de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

Participaron un total de 30 alumnos de 9 años (17 niñas y 13 niños) que fueron distribuidos de forma no aleatorizada en grupo experimental (descansos activos) o grupo control (rutina habitual). Se llevó a cabo un programa de descansos activos en horario escolar, durante ocho semanas, con un descanso activo diario de cinco minutos de duración.

Las pruebas utilizadas para evaluar la atención en este estudio provienen de la batería de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños, específicamente las pruebas de Senderos e Interferencia.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra las diferencias intra-grupo e inter-grupo tras la intervención. No se hallaron diferencias significativas entre las condiciones; sin embargo, ambos grupos mostraron mejoras significativas en la prueba de Interferencia. El grupo de control también experimentó una mejora significativa en la prueba de Sendero 2 en comparación con el pre-test.

Tabla 1. Valores promedio obtenidos antes y después de la intervención.

	Grupo de control			Grupo experimental			Comparación grupos post-test (p-valor)
	Pre-test (n=15)	Post-test (n=15)	Diferencia	Pre-test (n=15)	Post-test (n=14)	Diferencia	
Interferencia	3.4 ± 1.92	5.07 ± 2.46*	1.67 ± 1.35	3.33 ± 2.41	5.86 ± 2.14*	2.36 ± 2.92	0.366
Sendero 1	4.27 ± 2.89	5.6 ± 3.36	1.33 ± 2.94	5.47 ± 3.23	6.36 ± 1.78	0.64 ± 3.84	0.459
Sendero 2	2.73 ± 2.87	4.07 ± 2.58*	1.33 ± 2.02	3.07 ± 2.31	4 ± 2.18	0.79 ± 2.81	0.941

*Marca las diferencias significativas (p<0.05) entre pre-test y post-test para cada grupo.

CONCLUSIÓN

Los resultados sugieren un efecto positivo de los descansos activos sobre la atención de los alumnos, sin embargo, se sugiere la necesidad de explorar diferentes duraciones y frecuencias de los descansos activos para optimizar los beneficios sobre la atención y el rendimiento cognitivo.

REFERENCIAS

- Contreras Jordán, O. R., León, M. P., Infantes-Paniagua, Á., & Prieto-Ayuso, A. (2020). Effects of active breaks in the attention and concentration of elementary school students. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 34(1), 145–160.
- Doherty, A., & Forés, A. (2020). Actividad física y cognición: inseparables en el aula. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 66–75.
- Hraste, M., De Giorgio, A., Jelaska, P. M., Padulo, J., & Granić, I. (2018). When mathematics meets physical activity in the school-aged child: The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry. *PLoS ONE*, 13(8), 1–14.
- Muñoz-Parreño, J. A., Belando-Pedreño, N., Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2021). The effect of an active breaks program on primary school students' executive functions and emotional intelligence. *Psicothema*, 33(3), 466–472.

¿Cómo prevenir la ideación suicida en el estudiantado universitario? El papel protector del sentido de la vida

Irina Navarro-Montoya* y Usue De la Barrera

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología y Logopedia,
Universitat de València, Valencia, España. *E-mail: inamon2@alumni.uv.es



INTRODUCCIÓN

La **transición a los estudios superiores** coincide con el paso de la adolescencia a la **adultez emergente**. Esta es la etapa vital comprendida entre los 18 y 29 años (Arnett, 2014) y para muchos jóvenes es un proceso de inestabilidad e incertidumbre (Nelson, 2021), dado que no se ven preparados para entrar en la etapa adulta y han de enfrentarse a **numerosos retos, especialmente, a nivel académico**. Estas dificultades pueden contribuir al desarrollo de trastornos mentales (De Lijster et al., 2017), así como al aumento de **ideación suicida** y las autolesiones (OMS, 2014). En ocasiones, el aumento de la ideación suicida está producido por el sentimiento de **atrapamiento**.

La persona tiene la sensación de estar atrapada o bloqueada, sin escape e sintiéndose impotente para cambiar aspectos de sí misma (O'Connor y Kirtley, 2018). La capacidad de los estudiantes para hacer frente a este proceso de transición a la universidad puede verse facilitada por la búsqueda de un sentido de propósito (Pfund et al., 2020). Se ha observado que el **sentido de la vida** favorece el bienestar y la salud mental (García-Alandete et al., 2009) a la vez que permite desarrollar un modelo mental coherente de uno mismo y del mundo y de tener la sensación de haber logrado un propósito (Frankl, 2010; Steger et al., 2013).

MÉTODO

Participantes. Un total de 111 jóvenes de 18 a 29 años ($M=20.55$ años; $DT=2.07$; 81.1% chicas) de distintas comunidades autónomas de España.

Variables e instrumentos

- **Sentido de la vida.** Test de Propósito en la Vida (Schulenberg et al., 2011; Rubio-Belmonte et al., 2022).
- **Atrapamiento.** Escala de Atrapamiento (Gillbert y Allan, 1998; Ordóñez-Carrasco et al., 2021).
- **Ideación suicida.** Inventario de Frecuencia de la ideación suicida (Chang y Chang, 2016; Sánchez-Alvárez et al., 2020).

Procedimiento. Tras la aprobación del Comité de Ética y la firma del consentimiento informado, las personas participantes contestaron los cuestionarios mediante la plataforma Limesurvey (*online*).

Análisis. Se realizaron análisis descriptivos y de moderación mediante el programa estadístico SPSS versión 26 y la Macro PROCESS v.4.1.

OBJETIVO

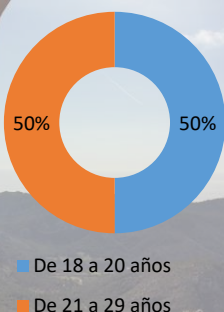
Analizar el efecto moderador del sentido de la vida en la relación entre la sensación de atrapamiento y la ideación suicida en el estudiantado.

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

Mujeres: 81.10%
Hombres: 18.0%
Personas no binarias: 0,90%

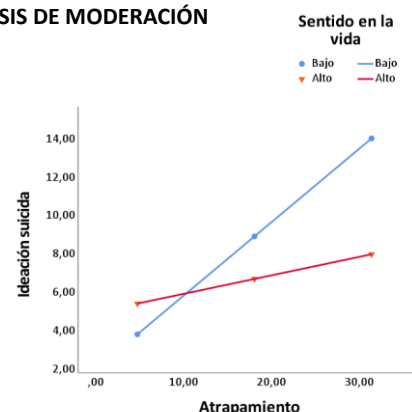
Personas cisgénero: 97,30%
Personas transgénero: 2,70%



El **sentido de la vida** moderación la relación entre el atrapamiento y la ideación suicida ($R^2=.073$; $F=16.25$; $p\leq.001$).

El estudiantado con altos niveles de atrapamiento presentaba más ideación suicida si no sentía que tenía un propósito en la vida (efecto=.38; $t=9.47$; $p>.001$); pero la relación entre el atrapamiento y la ideación suicida no era significativa si los jóvenes tenían un alto sentido o propósito en la vida ($t=1.65$; $p>.05$).

ANÁLISIS DE MODERACIÓN



DISCUSIÓN

El sentido de la vida modera la relación entre el atrapamiento y la ideación suicida:

- Tener un propósito en la vida es un factor protector frente a la ideación suicida ante la presencia de atrapamiento.
- Estos resultados van en la línea de estudios previos que sugieren la importancia del sentido de la vida en relación con la salud mental (García-Alandete et al., 2009).

Se aboga por la inclusión de programas en el sistema educativo que desarrollen el sentido de la vida en el estudiantado para prevenir la ideación suicida.

REFERENCIAS

- Arnett, J. J. (2014). Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155-162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
- Chang, E. C. y Chang, O. D. (2016). Development of the Frequency of Suicidal Ideation Inventory: Evidence for the Validity and Reliability of a Brief Measure of Suicidal Ideation Frequency in a College Student Population. *Cognitive Therapy and Research*, 40, 549-556.
- De Lijster, J. M., Dierckx, B., Utens, E. M. W. J., Verhulst, F. C., Zieldorff, C., Dieleman, G. C., y Legerstee, J. S. (2017). The age of onset of anxiety disorders: A meta-analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62, 237-246.
- Frankl, V. E. (2010). *The feeling of meaninglessness*. Marquette University Press.
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez, J. F. y Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454.
- Gilbert, P. y Allan, S. (1998) The role of defeat and entrapment (arrested flight) in depression: an exploration of an evolutionary view. *Psychol. Med.* 28, 585-598. doi:10.1017/S0033291798006710
- Nelson, L. J. (2021). The Theory of Emerging Adulthood 20 Years Later: A Look at Where It Has Taken Us, What We Know Now, and Where We Need to Go. *Emerging Adulthood*, 9(3), 179-188. <https://doi.org/10.1177/2167696820950884>
- O'Connor, R. C., y Kirtley, O. J. (2018). The integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>
- Ordóñez-Cuadrado, J. L., Cuadrado, I., y Rojas, A. (2021). Adaptación al español de las escalas de derrota y atrapamiento en jóvenes adultos: propiedades psicométricas. *Terapia psicológica*, 39(1). doi: 10.4067/S0718-48082021000100017
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio un imperativo global: Epidemiología mundial del suicidio y de los intentos de suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Pfund, G. N., Bono, T. J., & Hill, P. L. (2020). A higher goal during higher education: The power of purpose in life during university. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(2), 97.
- Rubio-Belmonte, C., Mayordono, T., y García-Alandete, J. (2022). Psychometric properties of the Purpose In Life-Short Form in the Spanish population. *Journal of Clinical Psychology*, 79(4), 1099-1112. <https://doi.org/10.1002/jclp.23461>
- Sánchez-Alvárez, N., Extremera-Pacheco, N., Rey, L., Chang, E. C. y Chang, O. D. (2020). Frequency of Suicidal Ideation Inventory: Psychometric Properties of the Spanish Version. *Psicothema*, 32(2), 253-260.
- Schulenberg, S. E., Schnitzer, L. W., y Buchanan, E. M. (2011). The purpose in life test short form: Development and psychometric support. *Journal of Happiness Studies*, 12(5), 861-876. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9231-9>
- Steger, M. F., Shin, J. Y., Shim, Y., y Fitch-Martin, A. (2013). Is meaning in life a flagship indicator of well-being? In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (159-182). American Psychological Association.



Universidad
Internacional
de Valencia



Facultad de Ciencias
de la Educación
universidadviu.com