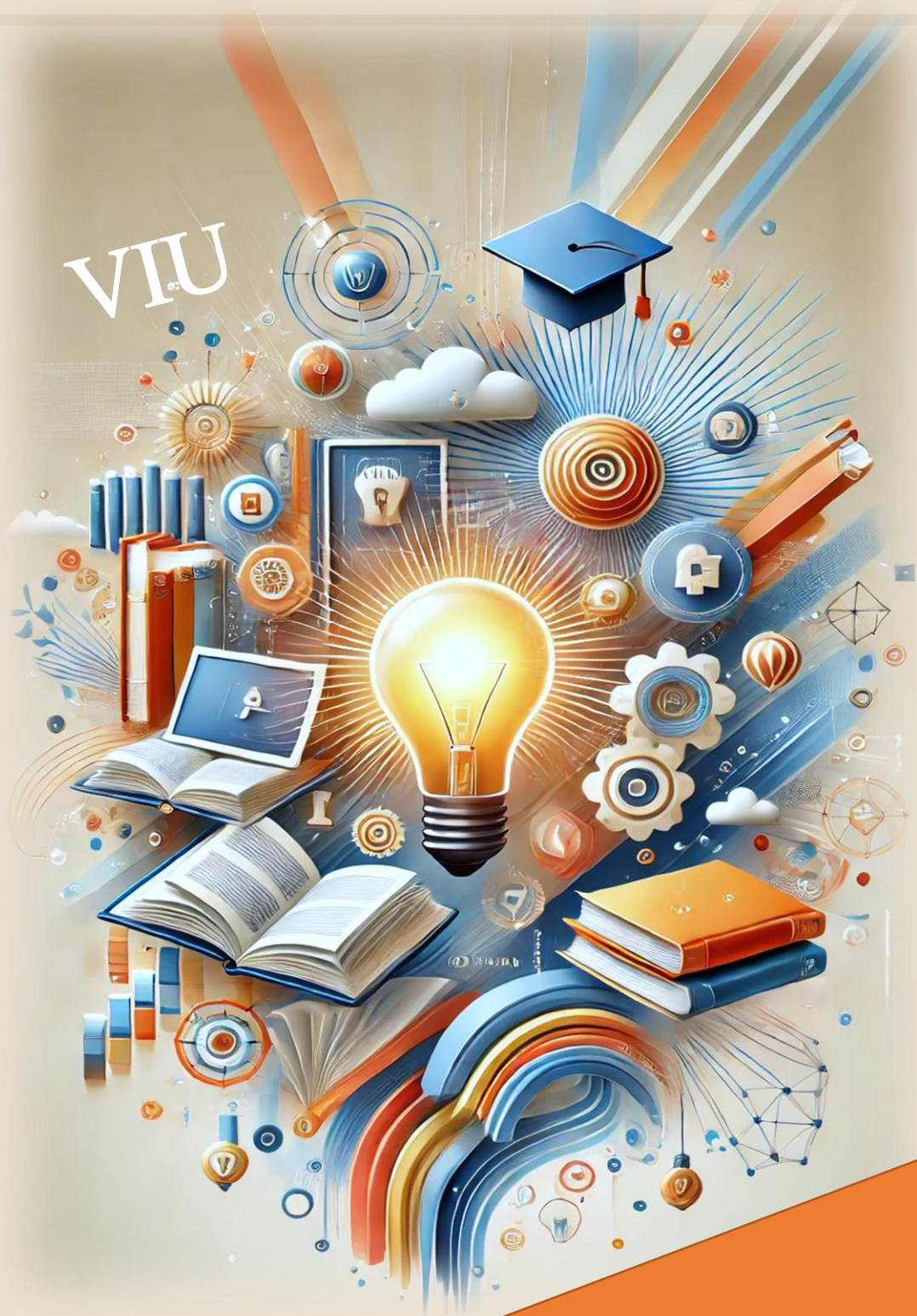


LIBRO DE ACTAS

I CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

INNOVANDO
HOY,
EDUCANDO
PARA EL
FUTURO



Valencia del 2 al 4 de diciembre de 2024

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Internacional de Valencia

Coordinan:
Patricia Villaciervos Moreno
Francisco José Recio Muñoz

LIBRO DE ACTAS

I Congreso Internacional de Innovación en Educación:

"Innovando hoy, educando para el futuro"

Del 2 al 4 de diciembre de 2024

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Internacional de Valencia

Editores

Patricia Villaciervos Moreno y Francisco José Recio Muñoz



**Universidad
Internacional
de Valencia**

I Congreso Internacional de Innovación en Educación: "Innovando hoy, educando para el futuro".
Libro de Actas. 2, 3 y 4 de diciembre de 2024. Valencia.
P. Villaciervos Moreno y F.J. Recio Muñoz (Editores.)

Cómo citar este libro/ How to cite this book: Villaciervos-Moreno, P. y Recio-Muñoz, F.J. (2025). *I Congreso Internacional de Innovación en Educación: "Innovando hoy, educando para el futuro". Libro de Actas. 2, 3 y 4 de diciembre de 2024.* Universidad Internacional de Valencia.

Todas las comunicaciones contenidas en este libro de actas han pasado por un proceso de revisión por pares a cargo del Comité Científico del Congreso.

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 – 2025

ISBN: 979-13-87536-44-2

Edita:
Universidad Internacional de Valencia
Pintor Sorolla, 21
46002 Valencia, España

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
Comité Organizador.....	11
Comité Científico	11
Comunicaciones	12
Línea 1. Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	12
APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE TRABAJOS DE FIN DE TÍTULO.....	13
PROPUESTA INCLUSIVA Y EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROYECTO SIREVO.	15
¿QUÉ SABEN LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, CUANDO ACCEDEN A LA UNIVERSIDAD, SOBRE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA)?	17
APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	19
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MARCO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA <i>MUSEOLOGÍA Y MUSEOGRAFÍA</i>	21
INNOVACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA: APLICACIÓN DE LA FOTOINTERPRETACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE TRANSFORMACIONES TERRITORIALES	24
PISTAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO MEDIANTE EL ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LA VIDA	26
NUEVAS FORMAS DE DOCENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS SECTORIALES: DEL MODELO TRADICIONAL AL MODELO GALLERY WALK.....	28
JUGANDO CON EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	30
EL ESCAPE ROOM COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	33
EFICIENCIA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MATRICES DE APRENDIZAJE PARA LA ASESORÍA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL SISTEMA DE TITULACIÓN (SIDET) DE LA CARRERA DE DISEÑO GRÁFICO DEL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO	35
INTEGRACIÓN DE CLIL Y TIC PARA UN APRENDIZAJE INCLUSIVO Y PERSONALIZADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	37
TRABAJO COOPERATIVO EN LA NAU GRAN DE LA <i>UNIVERSITAT DE VALÈNCIA</i> . NARRAR VIDAS DESDE LA FOTOGRAFÍA VERNÁCULA	42

FRECUENCIA DE EMPLEO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.....	45
INTRODUCCIÓN A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	47
RETOS Y SOLUCIONES PARA EL ÉXITO EN LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO: INNOVACIÓN DOCENTE, COLABORACIÓN Y GESTIÓN EFICAZ.....	49
INTEGRACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	53
INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL DE TRES CANTOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	55
GAMIFICACIÓN ASÍNCRONA EN EL AULA	57
ROMPIENDO MOLDES PARA REINVENTAR LA ENSEÑANZA: RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE LAS DIFICULTADES PRESENTES EN UN CONJUNTO DE PROPUESTAS INNOVADORAS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE	59
¡TOMA NOTA! BOLETÍN DIDÁCTICO DE LA ESCUELA NECESARIA: UNA PROPUESTA INNOVADORA DESDE FE Y ALEGRÍA VENEZUELA	61
EXPLORADORES DEL DESARROLLO INFANTIL: PROFUNDIZANDO EN LA ATENCIÓN TEMPRANA	64
LA "GRAN HISTORIA" Y SUS POSIBILIDADES EN UN CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	66
INNOVACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO: UN ENFOQUE COMPARATIVO PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES Y PORTUGUESES	68
REVISTA EDUCATIVA DIGITAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOMORFOLOGÍA LITORAL ZULIANA (VENEZUELA).....	70
NEURO-ACCIÓN: DE LA INVESTIGACIÓN BÁSICA A LA CLÍNICA	73
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA 04GPSI_PSIKOLOGÍA DE LA ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN.....	76
PSICOPODCAST: DANDO VOZ A LA PSICOLOGÍA SOCIAL.....	78
CONFIGURACIONES REFLEXIVAS DE LA EXPERIENCIA EVALUATIVA ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN EL POSGRADO	81
RUMIAR EN EL ACONTECER EDUCATIVO: UN DIARIO PARA.....	83
PROFUNDIZAR MIS LECTURAS.....	83
LA ENSEÑANZA DIGITAL Y LAS ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO	85
ZOUKEI ASOBI EN LA LOMLOE: INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL JUEGO CREATIVO AUTÓNOMO	87
UN PROYECTO ETWINNING SOBRE LA SUBIDA DEL NIVEL DEL MAR PARA EDUCAR EN SOSTENIBILIDAD ...	89

Comunicaciones 91

Línea 2. Tecnologías emergentes aplicadas a la educación 91

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	92
REDUCIENDO LA BRECHA TECNOLÓGICA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS Y OPORTUNIDADES	96
USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ASISTENTE VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	98
CONSENSUS: UNA ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS	101
PROPUESTA DE TRABAJO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL MODELO DE COMPETENCIA DIGITAL DIGCOMP	104
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN	107
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ERA EN REALITEC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DEL SOFTWARE "MONITOREO INTENSIVO"	111
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y CRÍTICO.....	113
EL PODER DE WHATSAPP: DESPERTANDO EL INTERÉS POR EL INGLÉS. UN ESTUDIO DBR	115
EL LABORATORIO DE INGENIERÍA QUÍMICA CON CHEMCAD: MODELO DE INMERSIÓN PROFESIONAL/VIRTUAL EN EL MÁSTER EN INGENIERÍA INDUSTRIAL	118
EDUCACIÓN SIN BARRERAS: IA AL SERVICIO DE LA ACCESIBILIDAD EN EL AULA	120
INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN UNA ASIGNATURA UNIVERSITARIA	122
CREACIÓN (Y CONFIGURACIÓN) DE UN CHATGPT EN DERECHO DEL TRABAJO: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA	124
COMPOSICIÓN MULTIMODAL CON IA GENERATIVA: EXPERIENCIA EN CURSOS INTRODUCTORIOS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD	126
INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS <i>POWER SKILLS</i> EN LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL TFG EN EL GRADO EN QUÍMICA.....	128
VISUALIZAR PARA APRENDER: FISIOLÓGÍA HUMANA ONLINE PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL	130
INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL USO DE REALIDAD VIRTUAL Y REALIDAD AUMENTADA	132
USO DE CHATBOT IA PARA EL APOYO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	135
NIVEL NEUROEDUCATIVO Y DESEMPEÑO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	137
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL SERVICIO DE LA NEURODIVERSIDAD:	140
UNA REVISIÓN NARRATIVA	140
MÁS ALLÁ DEL ESPACIO STEAM: TECNOLOGÍAS FEMINISTAS Y EDUCACIÓN.....	144

PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE UN BREAK OUT EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZANDO LA HERRAMIENTA GENIAL.LY.....	147
--	-----

Comunicaciones149

Línea 3. Experiencias de gestión, tutoría y orientación al alumnado 149

ANÁLISIS TEÓRICO DEL MARKETING RELACIONAL Y SU APLICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	150
¿QUÉ SIGNIFICA SER UN BUEN TUTOR O UNA BUENA TUTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA? PERCEPCIÓN DEL FUTURO PROFESORADO	152
ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES EN ESPAÑA EN LA ACTUALIDAD: MODELOS Y PERSPECTIVAS	154
LA PROBABILIDAD DE SER PERFECCIONISTA EN BASE A LA METACOGNICIÓN	156
LA COMUNICACIÓN EFECTIVA CON LAS FAMILIAS EN LA ENTREVISTA TUTORIAL.....	158
MODELO DE ORIENTACIÓN POR PROGRAMAS COMO MÉTODO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN ADOLESCENTES.....	160
METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR COMO CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN COLABORATIVA Y TRANSFORMADORA	162
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA POR PARTE DEL ORIENTADOR EDUCATIVO ANTE LA IDEACIÓN SUICIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	164

Comunicaciones166

Línea 4. Buenas prácticas de inclusión educativa 166

DIVERSIDAD COMPARTIDA.....	167
SALUD SIN LÍMITES: INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN.....	169
EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO; TRABAJO EN INCLUSIÓN EDUCATIVA CON EXPERIENCIAS REALES	171
PERCEPCIÓN DE FUTUROS EDUCADORES SOCIALES DE ITALIA SOBRE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS	173
SINERGIAS ENTRE MÚSICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	175
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PUENTE DE SOCIALIZACIÓN: CREENCIAS DE LOS MAESTROS	177
COMPORTAMIENTO DE RECHAZO ESCOLAR Y DIFICULTADES EN LAS RELACIONES CON EL OTRO SEXO: DIFERENCIAS ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES.....	179
PERSONALIZACIÓN DE LA FIRMA COMO MUESTRA DE INCLUSIÓN EN LA CORRESPONDENCIA UNIVERSITARIA <i>ONLINE</i> : CINCO RASGOS ESENCIALES	181
PROGRAMAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO UNIVERSITARIO CON ALTAS CAPACIDADES.....	183
FORMACIÓN E INCLUSIÓN: RETOS DEL FUTURO PROFESORADO	186

APRENDIZAJE BASADO EN INVESTIGACIÓN (ABI): ESTRATEGIA INNOVADORA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL	188
IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS SENSORIALES SUJETOS CON ALZHEIMER AVANZADO	190
RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS MIGRANTES SOBRE SU INCLUSIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	192
DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA	195

Comunicaciones197

Línea 5. Procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado 197

LA PERCEPCIÓN DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES DEL MAES FRENTE A LOS ODS Y LA AGENDA 2030: HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.....	198
LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR.....	200
LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TDAH EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	202
MENTORÍA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS.....	204
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN ALTAS CAPACIDADES.....	206
LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LOS LIBROS DE TEXTO: ANÁLISIS MANUALÍSTICO DEL LIBRO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CASALS 4º ESO CON LOS ODS.....	208
AFECCIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA GENERAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER	210
¿LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER PUEDEN PREDECIR SU AUTOEFICACIA ACADÉMICA GENERAL?	213
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	215
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA. LA IMPORTANCIA DE FORMAR AL PROFESORADO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES	217
COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA ACTITUD HACIA LA INNOVACIÓN: EL CASO DEL NORTE DE CHILE	220
PROGRAMA INTERNACIONAL Y A DISTANCIA, DE FORMACIÓN DOCENTE EN GUATEMALA. COMPETENCIAS DIGITALES EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA.....	223

PRÓLOGO

La educación siempre ha sido sensible a las transformaciones tecnológicas, pero la aceleración reciente provocada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la irrupción contundente de la Inteligencia Artificial (IA) marcan un punto de inflexión. Así, recientemente hemos vivido el impacto disruptivo de un cambio tecnológico que ha obligado a las instituciones educativas a replantearse la forma en que comprenden la actividad educativa y la relación con la tecnología.

Hasta hace pocos años, la innovación estaba fundamentalmente asociada a aspectos como la introducción de nuevas metodologías, la mejora en la atención de los estudiantes y en la inclusión, y también a la progresiva incorporación de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, en la actualidad, la educación vive un momento disruptivo único. La infraestructura digital establecida en décadas anteriores, como la conectividad generalizada, la computación en la nube y los dispositivos móviles, han sentado las bases necesarias para que tecnologías más sofisticadas, como la IA generativa, comiencen a transformar radicalmente la práctica educativa.

Estas nuevas herramientas permiten interacciones similares a las humanas, generando tanto fascinación como inquietud entre docentes, familias, estudiantes y gestores educativos. Por un lado, observamos un alumnado cada vez más habituado al uso cotidiano de estas tecnologías en su proceso formativo, mientras que, por otro, el profesorado presenta niveles muy variados de adopción y adaptación frente a estos cambios

Ante este panorama desigual, es oportuno explorar las oportunidades pedagógicas concretas que brindan estas innovaciones. Así, la personalización del aprendizaje emerge como uno de los beneficios más destacados, o también la accesibilidad educativa, eliminando barreras para alumnos con distintas necesidades educativas mediante herramientas como la traducción automática, subtítulos en tiempo real y asistentes de voz.

La actividad docente también puede ser enriquecida por estas tecnologías. La automatización de tareas rutinarias, como la corrección de ejercicios o la elaboración de material didáctico, puede dar la oportunidad al profesorado para dedicarse más plenamente a tareas enfocadas al enriquecimiento de la actividad educativa desde un punto de vista humano y pedagógico.

Sin embargo, estos beneficios no pueden hacernos olvidar los desafíos y dilemas asociados a la integración de la IA en educación, como la automatización de procesos educativos que deberían ser específicamente humanos, o la aparición de brechas asociadas a su accesibilidad y uso. Emerge en este sentido un nuevo enfoque de alfabetización digital que ponga las bases de un buen uso de las herramientas digitales.

Asimismo, el uso extensivo de IA ha hecho más complejas las prácticas de evaluación educativa. Fenómenos como el plagio sofisticado o la elaboración automática de trabajos académicos, se separan radicalmente del aprendizaje al que deberían estar orientados, y exigen repensar profundamente los métodos de evaluación, priorizando formatos auténticos

y centrados en el desarrollo de competencias reales por encima de los modelos tradicionales centrados exclusivamente en productos finales.

La relevancia de foros académicos y congresos como el I Congreso Internacional de Innovación en la Educación "Innovando hoy, educando para el futuro" radica precisamente en su capacidad para proporcionar un espacio de encuentro, debate y construcción colectiva de conocimiento. Estos encuentros permiten compartir experiencias y buenas prácticas. Actúan en este sentido como laboratorios vivos de innovación educativa donde confluyen diferentes actores sociales y académicos, posibilitando la visión y colaboración conjunta de análisis y propuestas desde distintas perspectivas. Ante un escenario tan complejo y dinámico, es imprescindible que desde la comunidad educativa se adopte una postura proactiva. Este congreso constituye una oportunidad excepcional para avanzar hacia una puesta en común hacia una innovación orientada a los que forman parte de las comunidades educativas, concretada en este momento, especialmente, en la integración responsable y efectiva de las TIC y la IA en educación y enfocada hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la inclusión, la orientación, o la mejora en la formación del profesorado.

Dr. Jesús E. Albertos San José
Decano de la Facultad de Educación
Universidad Internacional de Valencia

COMITÉ ORGANIZADOR

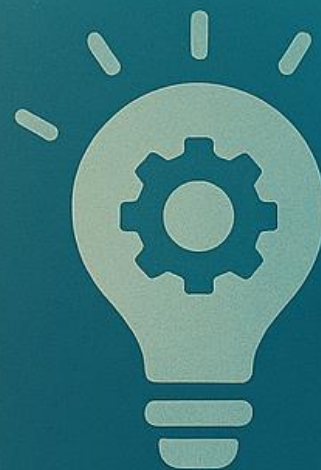
- D. Francisco José Recio Muñoz
- Dra. Patricia Villaciervos Moreno
- Dr. Jesús E. Albertos San José
- Dra. Tatiana Jordá Fabra
- Dra. Carmen Guiralt Gomar
- Dña. Gloria Moya Fernández
- Dña. Leonor Bauzá Juan

COMITÉ CIENTÍFICO

- D. Francisco José Recio Muñoz
- Dra. Patricia Villaciervos Moreno
- Dra. Tatiana Jordá Fabra
- Dr. Francesc Llorens Martínez
- Dra. Ana Isabel Agustí López
- Dra. Ana Rodríguez Martín
- Dra. Carmen Guiralt Gomar
- Dr. Diego Ceca Cabota
- Dra. Haylen Perines Veliz
- Dra. María Laura Sánchez Pujalte
- Dra. Mercedes Romero Oliver
- Dra. Rosa Domínguez Martín
- Dra. Sofía Barrón Abad
- Dña. Verónica Mas García
- Dra. Susana Tallón Rosales
- Dra. Juliana Azevedo Gomes
- Dr. Alejandro Ignacio Rodríguez Simon
- Dra. Andresa Sartor Harada
- Dra. Lucía Granados Alós
- Dña. Belén Catalán Gregori
- Dña. María Dolores López Navas
- Dra. María Elena Bain
- Dra. Susana Regina López
- Dra. Karen López Gil
- Dr. Jaime Borda Valderrama
- D. Juan Alejandro Henríquez Peñailillo
- Dra. María Isabel González Lagos
- Dra. Alhelí Arrona Altamirano
- Dña. Ángela Guzmán Michellod
- Dra. María del Rosario Freixas Flores
- Dr. Hugo Tapia Silva
- Dr. Daniel Hernández de la Iglesia
- Dra. Maria Luisa Arancibia
- Dra. Yolanda Martínez Cervantes
- Dra. Karla Campaña Vilo
- D. Mario Dueñas Zorrilla
- Dra. Arasay Padrón Álvarez
- Dra. Nelly Gromiria Lagos San Martín
- Dra. Irma Riquelme Plaza
- Dr. Ángel Geovani Arias Camacho
- Dra. Rosa Eliana Romero Alonso
- Dr. Carlos Javier Ossa Cornejo

COMUNICACIONES

Línea 1. Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje



APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE TRABAJOS DE FIN DE TÍTULO

Peñalver González, Jonathan

jpenalve@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-1339-7484>

Universidad Internacional de Valencia

Marín Juarros, Victoria I.

victoria.marin@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4673-6190>

Universitat de Lleida

Aguilar Camaño, David

david.aguilar@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5940-3339>

Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de Trabajos de Fin de Título (TFT) representa un desafío en la educación superior, debido a la diversidad de tutores implicados y la necesidad de garantizar criterios estandarizados. De esta manera, la rúbrica de evaluación parece convertirse en una adecuada y ampliamente utilizada herramienta para solventar esta dificultad (Pegalajar, 2021). Sin embargo, su aplicación también depende en cierta medida del juicio subjetivo del evaluador, lo que puede generar inconsistencias (Cano, 2015).

Teniendo en cuenta esa situación, la Inteligencia Artificial (IA) ha demostrado su capacidad para revolucionar diversos procesos y ámbitos, entre los cuales se encuentra la educación superior (Vera, 2023). En este contexto, proponemos una investigación para desarrollar y validar un sistema basado en IA capaz de aplicar rúbricas a los TFT, para asegurar una evaluación justa y consistente, pero también buscando reducir la carga de trabajo docente.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es proponer el diseño de una investigación, que permita analizar el uso de la IA en la aplicación de rúbricas en evaluación de TFT. Concretamente, los objetivos específicos son:

- Diseñar una IA-evaluador que aplique una rúbrica estandarizada para evaluar TFT.
- Evaluar la consistencia de la IA-evaluador en comparación con evaluadores humanos.

3. METODOLOGÍA

La propuesta se desarrolla en dos fases. En la primera, un equipo de expertos elaborará una rúbrica específica para TFT de una titulación específica, y se diseñará la IA-evaluador con algoritmos supervisados para analizar aspectos como claridad, originalidad y rigor.

En la segunda, se llevará a cabo un estudio cuasi-experimental con 40-50 TFT evaluados por tres jueces: IA-evaluador, el tutor del TFT y un evaluador externo. Las calificaciones serán analizadas mediante coeficientes de correlación intraclass (ICC) para medir la consistencia entre jueces (Dubé, 2008).

4. RESULTADOS

Se espera que el ICC entre jueces (IA-evaluador, tutor del TFT y evaluador externo) sea mayor de .75, con el fin de determinar una buena consistencia. Esto permitiría valorar si la IA-evaluador podría llevar a cabo la tarea de evaluación.

5. CONCLUSIONES

La IA puede representar una herramienta útil para estandarizar y agilizar la evaluación de los TFT. Sin embargo, es esencial tener en cuenta los posibles sesgos y limitaciones tecnológicas antes de implementar su uso generalizado. El uso de la IA podría permitir al profesorado centrarse en la tutorización y el acompañamiento del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Dubé, J. É. (2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces. *Revista argentina de clínica psicológica*, 17(1), 75-80.
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
-

PROPUESTA INCLUSIVA Y EMOCIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROYECTO SIREVO.

Yunta-Ibarrondo, Miguel-Ángel
miquelangel.yunta@ui1.es
<https://orcid.org/0000-0002-4894-652X>
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español busca la formación integral y atender la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizaje en todos los niveles. La Ley Orgánica 2/2023 establece el marco para asegurar este desarrollo, siendo los valores un elemento contemplado en la "Competencia Ciudadana" a raíz de lo recogido en la Agenda 2030 (Educación de Calidad). Para ello, y desde el área de Educación Física, Martínez Egea (2022) propone el modelo "Siente, reflexiona y evoluciona jugando", inspirado en el aprendizaje vivencial y valores como la empatía, la solidaridad y la educación en valores, para promover el crecimiento personal en la educación básica.

2. OBJETIVOS

Dicha investigación plantea un modelo que nace del aprendizaje vivencial y reflexivo con la finalidad del desarrollo del conocimiento, desarrollo y crecimiento personal (principalmente convivencia y empatía) y la solidaridad entre los miembros de un grupo.

3. METODOLOGÍA

El modelo educativo propuesto se estructura en tres fases interconectadas: "Siente", "Reflexiona" y "Evoluciona", cada una orientada al desarrollo integral del alumno. En la fase "Siente", el aprendizaje se construye a partir de experiencias emocionales directas en el aula, alineadas con el Diseño Universal del Aprendizaje y programas de educación emocional impulsados por el Ministerio de Sanidad (2024; Pincay-Reye & Cedeño-Tuárez, 2023; Sánchez-Fuentes, 2023). En la fase "Reflexiona", se incorpora la pedagogía crítica mediante reflexión grupal y personal, reforzando el pensamiento crítico y utilizando rutinas de pensamiento (Cariati, 2023). Finalmente, en la fase "Evoluciona" se basa en el aprendizaje-servicio (Varela et al., 2023), donde los estudiantes concretan sus metas y se comprometen a cambios, generando motivación y un sentido de recompensa. Este proceso circular, que vuelve a "Siente" como punto de partida, fomenta la responsabilidad y la autotransformación en cada estudiante. El autor expone que la cantidad de sesiones a emplear es variable según las necesidades del grupo.

4. CONCLUSIONES

El modelo educativo de tres fases ("Siente", "Reflexiona" y "Evoluciona") se aplica en todos los niveles y fomenta la inclusión educativa. Se centra en la educación en valores, donde los alumnos reflexionan sobre sí mismos y la comunidad, promoviendo la transformación social a través de metas comunes. Además, impulsa la escucha bidireccional, permitiendo que tanto alumnos como docentes se enriquezcan mutuamente. La cooperación interdisciplinar y las programaciones de intervención promueven experiencias transformadoras ajustadas a cada grupo. Finalmente, desde un enfoque activo, se emplean juegos y role-playing como el Kahoot, que favorecen el aprendizaje dinámico y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 70 de 22 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Cariati, R. (2023). *Rutinas de pensamiento. Herramientas para desarrollar mentes críticas en el aula*. Bonum

Martínez-Egea, B. (2022). *Siente, reflexiona y evoluciona jugando. Educar en valores mediante el juego en educación física: proceso de investigación-acción para la transformación social desde el crecimiento personal* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pablo de Olavide.

Ministerio de Sanidad (2024). *Estrategia Promoción de la salud y prevención en el Sistema Nacional de Salud 2024*.

Pincay-Reyes, J., y Cedeño-Tuárez, L. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 132-148. <https://doi.org/10.35622/i.rie.2023.02.009>

Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje. Guía práctica para el profesorado*. Narcea.

Varela, O. B., Morales, M. T. V., Abajo, J. M., y Vélez, A. L. L. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48 (2), 128-137.

¿QUÉ SABEN LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, CUANDO ACCEDEN A LA UNIVERSIDAD, SOBRE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA)?

García-Martín, Judit

jgarm@usal.es

<https://orcid.org/0000-0003-2255-9633>

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La detección e identificación temprana de las DEA (Sánchez y Rute-Pérez, 2024) puede iniciarse en la Educación Infantil ya que las diferencias en estilos de aprendizaje requieren intervenciones personalizadas basadas en los conocimientos previos de los estudiantes (Fernández-Rodicio y Abellán Roselló, 2023). No obstante, la evaluación de estos ha sido limitada debido al volumen de datos y al tiempo para hacerlo, lo que ha originado una brecha.

2. OBJETIVO

Examinar los conocimientos previos sobre DEA que poseen los futuros maestros de Educación Infantil al comenzar la universidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

121 futuros maestros de Educación Infantil participaron de manera voluntaria e informada.

3.2. Diseño e instrumento

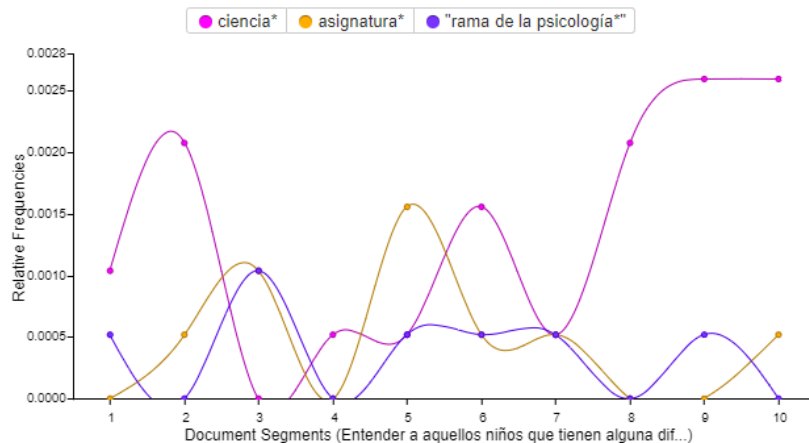
Estudio de corte transversal materializado en el diseño y la aplicación de un cuestionario cualitativo ad hoc de conocimientos previos sobre las DEA.

4. RESULTADOS

Las respuestas suponen 1929 palabras cuya densidad de vocabulario es de 0.2, la legibilidad lingüística o comprensibilidad es de 14.2 y un promedio de palabras por oración de 55.1 (figura 1).

Figura 1

¿Qué entiendes por Psicología de las DEA?



Con respecto al contenido, el 40% expone la dislexia como una DEA que vinculan con problemas en la identificación de las letras y de sonidos. Alrededor del 20% menciona el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad como otra DEA que obstaculiza la concentración y el control de impulsos en el entorno escolar. Otro 25% nombra otros problemas tales como los del habla, los de la memoria y las DEA en escritura y cálculo. Y aproximadamente el 15% restante indica el autismo como otra DEA que afecta a la comunicación y a la interacción social, mencionando problemas en la comprensión de las emociones de los demás o en la participación en juegos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que los futuros maestros de Educación Infantil, al ingresar a la universidad, poseen conocimientos previos sobre las DEA que son parciales y, en algunos casos, erróneos, ya que tienden a confundir ciertas Dificultades del Desarrollo con DEA. Esto es comprensible, dado que se encuentran en una etapa de formación inicial. Con base en estos hallazgos, los profesores podrían aprovechar las percepciones del alumno como punto de partida para introducir este contenido conceptual, personalizando el aprendizaje y reduciendo la brecha entre los conocimientos previos y los nuevos sobre las DEA. Este enfoque podría ser clave para orientar futuras metodologías de enseñanza dentro del grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández-Rodicio, C. I., & Abellán Roselló, L. (2023). El conocimiento previo. Influencia en el Prácticum de Ciencias de la Educación. *Revista Practicum*, 8(2), 32–44.
<https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17069>
- Sánchez, P. G. y Rute-Pérez, S. (2024). Detección Temprana de la Dislexia en la Etapa de Educación Infantil. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada*, 1, Artículo 5.
<https://doi.org/10.5093/apea2024a5>

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Catalán Gregori, Belén

belen.catalan0@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-4084-0680>

Universidad Internacional de Valencia

Universidad de Valencia

Aparisi Sierra, David

david.aparisi@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0001-5970-2419>

Universidad Internacional de Valencia

Payá Santos, Claudio

claudio.paya@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-1908-9960>

Universidad Internacional de Valencia

Granados Alós, Lucía

lgranados@universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-8620-8333>

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La metodología Aprendizaje-Servicio promueve el desarrollo integral del estudiante, fortalece competencias profesionales y el compromiso cívico, optimiza la enseñanza, y vincula la universidad con la comunidad, alineándose con el EEES y los ODS.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue el proyecto se relacionan a continuación:

Objetivo general

- Fomentar el aprendizaje significativo y el compromiso cívico de los estudiantes al abordar desafíos reales en la comunidad a través de la planificación, implementación y reflexión sobre proyectos de servicio que generen un impacto positivo tanto en los estudiantes como en la comunidad.

Objetivos específicos

- Investigar y comprender de manera exhaustiva una necesidad específica en la comunidad que pueda abordarse mediante el servicio.
- Mejorar las habilidades académicas, sociales, emocionales y ciudadanas de los estudiantes a través del diseño y la implementación del proyecto.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en un contexto del mundo real.
- Promover la responsabilidad social y la conciencia cívica entre los estudiantes al involucrarse activamente en la solución de problemas comunitarios.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo principal de fomentar el aprendizaje significativo y el compromiso cívico de los estudiantes al abordar desafíos reales en la comunidad a través de la planificación, implementación y reflexión sobre proyectos de servicio que generen un impacto positivo tanto en los estudiantes como en la comunidad, se utiliza la metodología ApS en dos asignaturas universitarias de la Universidad Internacional de Valencia. Las asignaturas son Trabajo Final de Máster perteneciente al Máster Universitario en Psicopedagogía y la asignatura La Investigación Educativa en la Escuela del Máster Universitario en Investigación en Educación abarcando un total de 61 estudiantes, repartiéndose entre 5 y 56 estudiantes respectivamente.

4. RESULTADOS

Se han creado 5 proyectos siguiendo la metodología ApS, y respecto a la asignatura de Investigación Educativa, un 100% de los estudiantes han aprobado estando un 67,85% por encima del 7.

Tabla 1

Clasificación por calificaciones del portafolio y el examen de la asignatura Investigación en el Aula

Calificación	N.º de estudiantes		Porcentaje	
	Portafolio	Examen	Portafolio	Examen
10	4	-	7,14 %	-
9,9 - 9	43	-	76,78 %	-
8,9- 8	2	23	3,57 %	41,07 %
7,9 - 7	-	15	-	26,78 %
6,9 - 6	-	7	-	12,5 %
5,9 - 5	-	4	-	7,14 %
4,9 - 4	-	-	-	-
No presentado	7	7	12,5 %	12,5 %
Total	56	56	100 %	100 %

Fuente: Elaboración propia (2024)

5. CONCLUSIONES

Se coincide con autores como Hovey 2011 al enfatizar la importancia del contexto real en el ApS para la consolidación del aprendizaje, reflejando también que un impacto positivo en la comunidad genera un aprendizaje más significativo. Se concluye que la metodología ApS promueve el compromiso cívico al involucrar a los estudiantes en proyectos que abordan necesidades reales de la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hovey, R., y Craig, R. (2011). Understanding the relational aspects of learning with, from, and about the other. *Nursing Philosophy*, 12(4), 262-270. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2011.00491.x>

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MARCO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA MUSEOLOGÍA Y MUSEOGRAFÍA

Baixauli Romero, Raquel

Raquel.Baixauli@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-0931-1852>

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Museología y Museografía es una asignatura de tercer curso del Grado en Historia del Arte de la Universitat de València que tiene como objetivo central aproximarse al estado actual de la historia de los museos a partir de distintas claves teóricas (Jiménez-Blanco, 2014), así como a sus vertientes prácticas. La materia focaliza la atención en los perfiles profesionales que se pueden desarrollar desde la disciplina histórico-artística, abordando las funciones esenciales en actividades de gestión, producción y difusión. Por ello, gran parte del cronograma y de la evaluación se destinan a desarrollar un proyecto expositivo mediante la modalidad de trabajo en grupo.

2. OBJETIVOS

Esta comunicación se basa en la consideración del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como metodología capaz de contribuir al desarrollo integral del alumnado. Las principales investigaciones responden al contexto educativo de la educación infantil, primaria y secundaria, desde donde se han publicado experiencias para comprender el arte (Navarrete Artime, Rodríguez Menéndez & Belver Domínguez, 2021), pero cada vez se incorporan en el ámbito universitario más acciones para el trabajo cooperativo (Toledo Morales & Sánchez García, 2018; Martínez, 2024).

Los objetivos de este estudio son:

- Analizar el modelo ABP y su aplicación a la asignatura a partir de un trabajo grupal.
- Examinar las fortalezas de esta metodología para la profesionalización del alumnado, pues se fomenta la observación, investigación, resolución de problemas y las actitudes reflexivas y críticas desde el aula atendiendo al panorama cultural.

3. METODOLOGÍA

El propósito central del proyecto de la asignatura se orienta a comprender las funciones de la figura del comisario y busca elaborar discursos críticos y comprometidos con las realidades actuales. Antes de iniciar con el trabajo se dedicaron distintas sesiones a compartir materiales actualizados para pensar el museo en el contexto actual (De Diego, 2022), manuales de referencia para el diseño de exposiciones (Alonso Fernández & García Fernández, 2005), así como obras sobre comisariado (Fernández López, 2000). A partir de ellos, el alumnado elaboró exposiciones hipotéticas, basándose en planos de salas de València, diseñando el discurso a partir de la selección de obras y atendiendo a cuestiones museográficas.

4. RESULTADOS

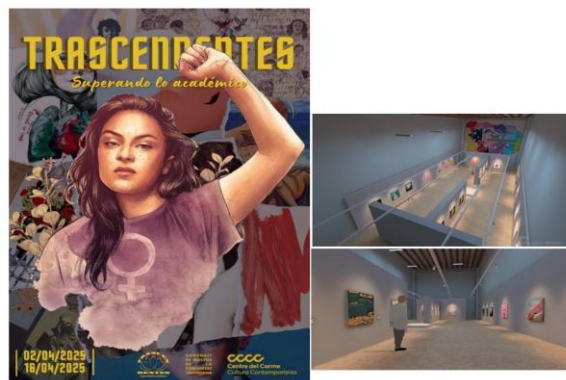
Tras el curso de la asignatura, el alumnado de tercero adquirió habilidades y conocimientos enfocados en su futuro laboral. Dos de los proyectos (*Trascendentes. Superando lo académico* y *Mestizaje. Unión y ruptura*), dotados de un notable compromiso social por la cercanía a temáticas candentes actuales, dan cuenta de las fortalezas de esta programación y de las posibilidades que tiene esta metodología en el ámbito universitario.

5. CONCLUSIONES

Esta experiencia demuestra que el ABP se configura como un modelo constructivo que rompe con la tradición lineal del profesorado como transmisor de conocimientos (De Miguel, 2006). Los resultados demostraron el factor receptivo de esta metodología, a la par que probaron la adquisición de habilidades y capacidades como la elaboración de discursos desde el pensamiento crítico y el compromiso.

Figura 1

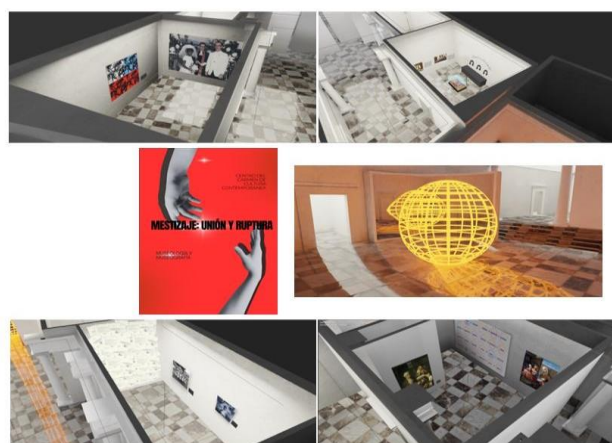
Proyecto "Trascendentes. Superando lo académico"



Fuente: materiales elaborados por Carlos Bonillo Badenas, Inés Estellés Coronado, Esther García Arranz y Sebastián Quintero Moreno

Figura 2

Proyecto "Mestizaje. Unión y ruptura"



Fuente: materiales elaborados por Lara Sánchez Canet, Natalia Roldán Ruano, Lucía Carratalà Marín, Claudia Pino Jiménez y Juan Tomás Riera Magraner

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Fernández, L. & García Fernández, I. (2005). *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*. Alianza.
- De Diego, E. (2022). *El Prado inadvertido*. Anagrama.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.17-26). Alianza.
- Fernández López, O. (2020). *Exposiciones y comisariado: un relato cruzado*. Cátedra.
- Jiménez-Blanco, M. D. (2014). *Una historia del museo en nueve conceptos*. Cátedra.
- Martínez, M. B. (2024). El aprendizaje basado en proyectos en la universidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 1(215), pp. 57-65.
- Navarrete Artime, C., Rodríguez Menéndez, C. & Belver Domínguez, J. L. (2021). Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 15, 1-19.
- Toledo Morales, P. & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), pp. 471-491.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
-

INNOVACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA: APLICACIÓN DE LA FOTINTERPRETACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE TRANSFORMACIONES TERRITORIALES

Conde Oria, Francisco

francisco.conde@unican.es

<https://orcid.org/0000-0002-9706-6369>

*Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio
Universidad de Cantabria*

Rasilla Álvarez, Domingo F.

domingo.rasilla@unican.es

<https://orcid.org/0000-0003-2965-2822>

*Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio.
Universidad de Cantabria*

1. INTRODUCCIÓN

La fotointerpretación es una técnica que permite analizar el territorio a través de imágenes aéreas tomadas en distintos momentos temporales, superando así las limitaciones de la observación directa (Chuvieco, 1990). Esta herramienta es fundamental para la obtención de información geográfica, ya que facilita la identificación de objetos, su localización y delimitación de contornos, así como el análisis de sus interacciones con el entorno y su evolución temporal. Sin embargo, su aplicación requiere experiencia, práctica y conocimientos técnicos.

En este contexto, se presenta una iniciativa dentro del proyecto de innovación docente "Aprendizaje Basado en Estudios de Casos: Análisis Geoespacial con Software Libre" (Rasilla et al., 2023), desarrollado en la asignatura de Fotointerpretación y Teledetección del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria durante los dos últimos cursos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es desarrollar competencias en el análisis de la evolución y los cambios en el territorio utilizando técnicas de fotointerpretación y herramientas de software libre.

Para alcanzar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos secundarios:

- Fomentar el aprendizaje sobre el uso de la fotointerpretación como herramienta para el análisis del territorio.
- Proporcionar pautas para identificar y clasificar distintos elementos del entorno en las fotografías aéreas.
- Capacitar al alumnado para la evaluación de procesos de cambio territorial.
- Guiar a los estudiantes en la representación cartográfica de los procesos territoriales analizados, promoviendo el uso de software libre.

3. METODOLOGÍA

Los estudiantes eligen un tema sobre cambios territoriales, revisan la bibliografía relevante y descargan dos imágenes del Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG, 2024) con las que trabajar. A partir de estas imágenes, identifican y delimitan los elementos del territorio y elaboran mapas detallados que representen los cambios experimentados. Finalmente, presentan sus resultados en una exposición que incluye los mapas generados, acompañados de una revisión bibliográfica y una breve memoria explicativa.

4. RESULTADOS

Los alumnos han analizado una variedad de cambios en el medio natural, observando transformaciones asociadas a obras públicas e intervenciones en los cauces de los ríos. También han identificado modificaciones en paisajes agrarios, como el abandono de campos cultivados y la transición del secano cerealista al regadío. En los espacios costeros, se han estudiado casos específicos como los de Peñíscola y La Manga del Mar Menor. Además, el análisis ha abarcado la expansión urbana, con ejemplos destacados como el área metropolitana de Madrid, la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia, así como el crecimiento de infraestructuras de gran escala, como puertos y aeropuertos.

5. CONCLUSIONES

El estudio de casos a través de la fotointerpretación ha logrado acercar los conceptos teóricos a situaciones reales, aumentando el interés y la comprensión de los estudiantes en el análisis del territorio y sus transformaciones de acuerdo con los objetivos establecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chuvieco, E. (1990). *Fundamentos de teledetección espacial*. RIALP.

Instituto Geográfico Nacional. (s.f.). *Centro de descargas*. Recuperado el 20 de noviembre de 2024 de <https://centrodedescargas.cnig.es/CentroDescargas/index.jsp>

Rasilla Álvarez, D.F., Carracedo Martín, V., Conde Oria, F., y Garmendia Pedraja, C. (31 de agosto de 2023). *Informe final del proyecto de innovación docente: El aprendizaje basado en estudios de casos: Análisis geoespacial con software libre*. VI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria. <https://web.unican.es/consejo-direccion/vcprimeroyprofesorado/Documents/InformesInnovacionVI/informe-aprendizaje-basado.pdf>

PISTAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO MEDIANTE EL ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LA VIDA

Osorio García, Carlos Manuel
cmosoriogarcia.psico@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8622-2066>
*Universidad Internacional Iberoamericana
(UNUNI-México)*

Velázquez Martínez, Zaily Leticia
zailyletyvm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7378-3128>
*Universidad Internacional Iberoamericana
(UNUNI-México)*

1. INTRODUCCIÓN

La organización temporal se ha estudiado generalmente como un aspecto aislado de los procesos psicológicos, por ejemplo, como una habilidad útil para el rendimiento académico, sin su adecuada ponderación para el desarrollo del sujeto como personalidad. Sin embargo, esta habilidad es considerada como la base del desarrollo de la personalidad (Sève, 1975; Vygotski, 1987 y Osorio, 2021).

La organización temporal, desde el Enfoque histórico cultural, se estudia atendiendo a una estructura funcional compuesta por cuatro acciones: planificación de sentido, control de condiciones, planificación probable y control del balance (Graf, Iliasov y Llaudis, 1983, citados en Fariñas, 2004). Las acciones tienen en su base procesos psicológicos como: pensamiento, lenguaje, atención y otros que, sólo a través de la interfuncionalidad de dichos procesos mentales es que se configura el dominio del comportamiento propio, el desarrollo psicológico.

Algunas limitaciones identificadas en un grupo de estudios sobre la organización del tiempo en el contexto educativo se resumen en que se identifica fragmentación y simplificación en el análisis de la habilidad en organización-solución-tarea, instrumentalismo, mecanicismo, ausencia de una noción de interfuncionalidad, de desarrollo y de la personalidad en desarrollo (Osorio, 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia metodológica utilizada para la caracterización del desarrollo psicológico en educandos universitarios mediante el estudio de la habilidad relativa a la organización temporal, en condiciones de Investigación Acción (IA).

3. METODOLOGÍA

Se realizó un diagnóstico inicial del desarrollo psicológico y la habilidad y se estructuró la (IA) desde el enfoque cualitativo. Se utilizó el estudio de casos múltiples como estrategia para el diagnóstico inicial y potencial de la habilidad. El análisis de los datos se realizó por los siguientes pasos: recogida de datos, reducción, disposición y transformación de estos y, por último, obtención y verificación de conclusiones.

4. RESULTADOS

Los principales resultados resaltan que la (IA) quedó estructurada por 12 sesiones con una duración de 45 a 60 minutos cada una, implementadas cada 15 días. Se utilizaron la composición, la autobiografía, la matriz de actividades, el diario y el portafolio para que los estudiantes: a) analizarán la estructura y funcionamiento de las habilidades de organización temporal de la vida; b) analizaran de manera crítica situaciones reales (propias y ajenas) sobre la organización del tiempo; c) buscaran alternativas de solución sobre la organización temporal; d) analizarán la ejecución real de la organización temporal de la vida.

5. CONCLUSIONES

Se promovió la asimilación de un método de análisis para el desarrollo de la organización del tiempo y el desarrollo psicológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. Pueblo y Educación.
- Osorio, C., (2021). Caracterización del desarrollo psicológico en estudiantes a partir de la organización temporal: estudio de intervención. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de la Habana.
- Séve, L. (1975). *Marxismo y teoría de la Personalidad*. Amorrortu editores.
- Vygotski, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.
-

NUEVAS FORMAS DE DOCENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS SECTORIALES: DEL MODELO TRADICIONAL AL MODELO GALLERY WALK

Valle Escolano, Raquel
Raquel.valle-escolano@uv.es
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente se ha convertido en uno de los ejes centrales de la docencia universitaria, irrumpiendo como una competencia que hemos de implementar en nuestro día a día.

Algunos de los elementos clave que definen la innovación educativa, y otros que determinan su éxito, son (Murillo, 2017; López & Heredia, 2017; Christensen et al., 2015; Margalef y Arenas, 2006; REDE, 2024): la innovación debe estar basada en conocimiento, para poder trasladarse a la práctica. El proyecto que se presenta constituye una experiencia adaptada a la asignatura Políticas Públicas Sectoriales, que se imparte en el último curso del grado en Ciencias Políticas, del doble grado de Derecho y Ciencias Políticas y Sociología y Ciencias Políticas. Lo que supone que los alumnos ya han alcanzado una madurez y unas competencias que les permiten desarrollar en el aula dinámicas innovadoras de aprendizaje, siendo conscientes de los beneficios que las mismas plantean.

2. OBJETIVOS

El **objetivo general** es mejorar el desarrollo de la asignatura y la adquisición de competencias por parte del alumnado mediante la implementación de metodologías de innovación docente.

Los **objetivos específicos** son:

- La puesta en marcha de diversos modelos de aula invertida para potenciar el aprendizaje del alumnado.
- Analizar y conocer los impactos de las políticas públicas.

3. METODOLOGÍA

Se ha trabajado en dos tipos de metodologías:

3.1. Investigación cualitativa

Las políticas públicas sectoriales, de manera general, evolucionan y avanzan con los cambios legislativos, políticos y sociales que se producen, lo que hace que cueste mucho tener materiales actualizados. Eso nos llevó, en la parte inicial del proyecto, a elaborar PPTs, materiales audiovisuales y una guía de consulta, que sirvieran como base para la realización del proyecto.

3.2. Análisis cuantitativo: datos e impactos

Posteriormente, se realizó un ejercicio de estrategia colaborativa en la que los alumnos/as analizaron los impactos de la implementación de las políticas sectoriales, utilizando datasets.

Para el ejercicio se planeó una dinámica consistente en el modelo *poster tour o gallery walk*:

- Los alumnos se dividieron en grupos por temática (política en cuestión).
- Los grupos trabajaban, luego compartían ideas y realizaban un poster atractivo sobre la temática.
- Posteriormente, se mezclaban los grupos y rotaban, para acabar en sus grupos iniciales, donde mejoraban los posters en base a los comentarios recibidos y los presentaban a la clase.

4. RESULTADOS

La implementación del proyecto logró fomentar el trabajo autónomo del estudiante, contribuir al desarrollo de competencias analíticas a través del uso de los portales y la lectura de datos y generar conexiones significativas de lo que aprende con la realidad actual.

5. CONCLUSIONES

Los alumnos salieron de su zona de confort, mezclándose con compañeros con los que no suelen coincidir ni trabajar. Además, al usar páginas de datos abiertos, han aprendido a familiarizarse con la reutilización de datos y el uso de la inteligencia artificial, en el sentido que los datos en muchos casos parten de algoritmos previamente establecidos con los que no están acostumbrados a trabajar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Christensen, C. M., Raynor, M. E., & McDonald, R. (2015). *What is Disruptive Innovation?* Harvard Business Review
- López, C., & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa – Guía de Aplicación*. Tecnológico de Monterrey.
https://escalai.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1216/files/Guia%20de%20aplicacion%209feb2017_0.pdf
- Margalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31.
- Murillo, A. (2017). *¿Qué es la innovación educativa?* Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>. Papers 24. Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- REDE, Red por el Diálogo Educativo (2024). *Modelo consensuado de la innovación de la innovación educativa en España. Claves para la construcción de un sistema educativo innovador*. https://www.dialogorede.es/wpcontent/uploads/2020/10/Docfinal_Innovacion-educativa_REDE.pdf
-

JUGANDO CON EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Acedo Barroso, Ana Isabel

aacedo@florida-uni.es

<https://orcid.org/0000-0003-4783-4080>

Florida Universitaria

Sierra-Ríos, Juan Vicente 2

jsierra@florida-uni.es

<https://orcid.org/0000-0003-3405-1837>

Unidad de Educación y Deporte

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación ha evolucionado con el uso de herramientas digitales, especialmente tras la pandemia de COVID-19, que obligó a los docentes a adaptar sus métodos a entornos virtuales. Según Caponetto (2014) esta metodología gamificada enriquece el aprendizaje, y fomenta actitudes colaborativas y el estudio autónomo, generando un ambiente más participativo y centrado en el estudiante (Enguita y Riviere, 2020; Ferra, 2014; Romero, Gebera, 2014).

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar el impacto de la gamificación como propuesta pedagógica para mejorar la atención en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos específicos:

1. Examinar los conceptos y fundamentos teóricos de la gamificación en educación.
2. Evaluar las herramientas y técnicas de gamificación aplicadas en el aula.
3. Determinar cómo la gamificación influye en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación se desarrolló en marzo de 2021 utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental para analizar el impacto de la gamificación en la atención de los estudiantes de etapa secundaria a través de un cuestionario tipo no validado compuesto por preguntas cerradas de carácter dicotómico y escala de Likert. Las dimensiones abordadas fueron:

- Motivación inicial por la asignatura
- Metodología aplicada: aplicabilidad e importancia

3.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 26 estudiantes de una institución educativa de la Comunidad Valenciana, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años.

3.2 Procedimiento

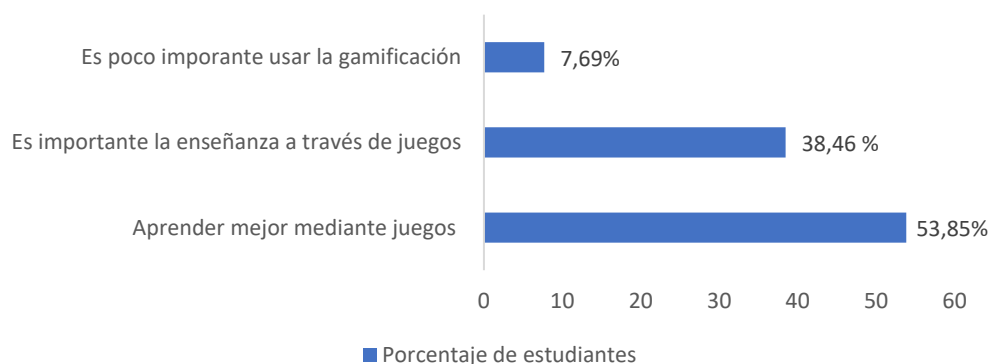
Para llevar a cabo la investigación, se aplicaron tres fases. Fase 1: preparación e indagación de literatura científica. Fase 2: aplicación de un programa gamificado en ciencias naturales a través de plataformas digitales como *Kahoot*, *Quizlet* y *Minecraft*. Fase 3: aplicación instrumento.

4. RESULTADOS

Los resultados indican que el 53.85% de los estudiantes encuestados consideran que aprenden mejor mediante el uso de juegos. Por tanto, sugieren que la gamificación mejora la atención y facilita el aprendizaje, promoviendo una participación activa y un mayor desarrollo cognitivo.

Figura 1

Opinión de los estudiantes frente a la metodología gamificada



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La gamificación se presenta como una estrategia innovadora y efectiva para mejorar la atención y el rendimiento académico en estudiantes (Gallego et al., 2014). Su aplicación en el aula incrementa la motivación, y optimiza el aprendizaje al transformar la experiencia educativa en algo más atractivo y dinámico. Se recomienda la inclusión de estrategias de gamificación en el currículo educativo para reducir el abandono escolar y mejorar el compromiso estudiantil (Guasp et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). *Gamification and education: a literature review*. European Conference on Games-Based Learning.

Fernández Enguita, M., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.

- Ferrán, T. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Universidad Oberta de Catalunya
- Gallego, F. J., Molina, R., & Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. XX Jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática
- Guasp, J.J. M., Medina, C. P., & Amengual, B. M. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 24 (1), 96-114
- Romero, M., & Gebera, O. T. (2012). Serious games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia* 34, 2-22
-

EL ESCAPE ROOM COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Cabrera Cuadros, Valeska

valeska.cabrera@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-2560-6303>

Universitat Autònoma de Barcelona

Cabezas Alarcón, Jessica

jessica.cabezas@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0003-0784-0478>

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La educación apuesta por el diálogo y la aplicación de estrategias de innovación que beneficien la experiencia de aprender. En esa línea es fundamental construir un ambiente de libertad y responsabilidad, donde el alumnado tenga un papel activo. En educación superior sigue existiendo la necesidad de acercar los conocimientos que exigen los planes de estudios de los perfiles profesionales usando las nuevas tecnologías e innovando (Jiménez Hernández, González Ortiz & Tornel Abellán, 2020; Monclús et al., 2008).

Una buena forma de incluir la habilidad de resolución de problemas y de fomentar la gamificación y la motivación es a través de Escape Room, el cual tiene su origen en Japón en el 2007. Su objetivo era fomentar el trabajo colaborativo y el espíritu de equipo. Para su realización es necesario resolver retos a través de la observación, la búsqueda, el trabajo cooperativo, el ingenio, la resolución de problemas, el pensamiento y el diálogo. Se trata de juegos grupales en los que cada equipo debe superar pruebas ayudados por pistas, hasta conseguir escapar.

Diversas experiencias dan cuenta de su uso y efecto positivo en la educación superior (Jiménez Hernández et al., 2020; Manzano León & Arrifano Tadeu, 2022; Pérez Vázquez, Gilabert Cerdá & Lledó Carreres, 2019). Esta estrategia en el ámbito educativo facilita el aprendizaje desde una perspectiva motivadora y lúdica, donde se trabaja en equipo y utilizando el ingenio, conocimientos y habilidades para dar solución al problema desde una actitud proactiva y participativa (Moreno Fernández et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo general es analizar los efectos del Escape Room como estrategia de innovación en el aula universitaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología activa y participativa. Los participantes fueron 60 estudiantes de 1º año de Pedagogía de Teoría y Práctica de la Investigación Educativa de una universidad pública de Barcelona. Se formaron pequeños equipos para poder llevar a cabo el Escape Room en turnos. Se ponían en práctica los contenidos vistos a lo largo de las sesiones. La actividad fue realizada durante las últimas semanas del 2º semestre.

4. RESULTADOS

Esta actividad lúdica y educativa que tiene sus bases en un aprendizaje activo y en el constructivismo social, pretendió promover la motivación, el interés y el compromiso de los alumnos. En su realización se pudo observar que al alumnado le costó iniciar la actividad, a pesar de estar en pequeño grupo y de tener la oportunidad de resolver los desafíos de manera colaborativa se dirigían a la docente para que sea ésta quien los guíe. En diferentes momentos la docente les daba pistas adicionales para que pudiesen avanzar. Finalmente, los grupos pudieron resolver los desafíos. En la sesión posterior se comentaron las apreciaciones del Escape Room realizado. La valoración fue muy positiva, expresaron que no tenían experiencia resolviendo situaciones planteadas con Escape Room. Destacaron el valor de trabajar colaborativamente, que se divirtieron, que pudieron moverse, que pudieron relacionar teoría y práctica de la asignatura y que les gustaría tener más actividades innovadoras en la universidad.

5. CONCLUSIONES

La aplicación del Escape Room dentro del aula contribuyó en el aprendizaje del alumnado de Pedagogía. Se evidenciaron las siguientes aportaciones:

- Fomento del trabajo en equipo.
- Desarrollo de la autonomía y toma de decisiones.
- Aplicación de contenidos de manera original y divertida.
- Fomento de la comunicación entre iguales.
- División de responsabilidades.
- Resolución de problemas.
- Desarrollo de pensamiento lógico y creatividad.

Como docentes, debemos conocer el amplio abanico de recursos y herramientas para innovar en las aulas y para promover actividades interactivas y colaborativas, proporcionando la oportunidad de aprender de manera más dinámica y autónoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94.
- Manzano León, A. & Arrifano Tadeu, P. J. (2022). Escape rooms educativos: una experiencia en una universidad portuguesa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 281-288.
- Monclús Estella, A., & Sabén Vera, C. (2008). La Enseñanza en Competencias en el Marco de la Educación a lo Largo de la Vida y la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 159-183.
- Moreno Fernández, O., Hunt Gómez, C. I., Ferreras Listán, M., & Moreno Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. *Revista Prisma Social*, 31, 325-367.
- Pérez Vázquez, E., Gilabert Cerdá, A. y Lledó Carreres, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.
-

EFICIENCIA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MATRICES DE APRENDIZAJE PARA LA ASESORÍA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL SISTEMA DE TITULACIÓN (SIDET) DE LA CARRERA DE DISEÑO GRÁFICO DEL INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Contreras Martínez, Javier Francisco

fjacontrer@idat.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8474-8459>

Instituto Superior Tecnológico IDAT

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de titulación en instituciones de educación superior enfrenta constantes desafíos que afectan tanto a los estudiantes como a los asesores académicos. En el Sistema de Titulación (SIDET) del Instituto IDAT, en la carrera de Diseño Gráfico, los proyectos de investigación requieren tanto un enfoque creativo como un manejo riguroso de la metodología científica (Moreno, 2014). Sin embargo, muchos estudiantes presentan carencias en la organización y desarrollo de sus investigaciones, lo que resulta en trabajos deficientes o inconclusos que impactan negativamente en su proceso de titulación (Contreras, 2023). En IDAT, durante el periodo académico 2023-II, se identificó que un número considerable de estudiantes carecía de las herramientas necesarias para avanzar de manera efectiva en sus proyectos, lo que generaba retrasos y una alta tasa de desaprobación, por ello se desarrolló la herramienta "Matriz para la elaboración de investigación"¹

2. OBJETIVOS

- Evaluar la efectividad de una estrategia didáctica basada en el uso de matrices de aprendizaje en la asesoría de proyectos de investigación en el Sistema de Titulación (SIDET) de la carrera de Diseño Gráfico de IDAT.

3. METODOLOGÍA

La encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario de 10 preguntas diseñado y distribuido a través de Google Forms.

4. RESULTADOS

- El 100% de estudiantes encuestados consideran que la herramienta "Matriz para la elaboración de la investigación" desempeñó un papel crucial en su proceso de investigación.
- Para el 70%, la característica más valorada de la herramienta fue su "Estructura".
- El 40% indica que no hubiera podido cumplir con los plazos de entrega sin la herramienta.

¹ Pueden revisarse en: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SII2DMihCLwFDDO5n14ksVEGfDnzYSifgs-AoM0E9CM/edit?usp=sharing>

5. CONCLUSIONES

La percepción de los estudiantes sobre la herramienta "Matriz para la elaboración de la investigación" es altamente positiva, con la mayoría destacando su utilidad y efectividad en la estructura y desarrollo de sus proyectos de investigación. La matriz ha demostrado ser una herramienta valiosa que facilita la organización y comprensión del proceso investigativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moreno, C. (2014). *Apuntes sobre diseño gráfico: Teoría, enseñanza e investigación*. Bélgica: Editorial CESAL.
<https://www.academia.edu/download/58407746/APUNTES SOBRE DISENO GRAFICO TEORIA ENSEÑANZA INVESTIGACION.pdf>
- Contreras Martínez, J. F. (2023). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia investigativa en estudiantes de periodismo de una universidad privada de Lima*. Universidad San Ignacio de Loyola [Tesis de Maestría] <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/ada45725-ef32-43f1-a0c5-f23db955845c>
-

INTEGRACIÓN DE CLIL Y TIC PARA UN APRENDIZAJE INCLUSIVO Y PERSONALIZADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

García-Beltrán, Eva

eva.garcia.b@udima.es

<https://orcid.org/0000-0002-9922-1334>

Universidad a Distancia de Madrid

Cantero Sandoval, M. Almudena

almudena.cantero@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-8701-3044>

Universidad Internacional de La Rioja

García Martín, Raquel

raquel.garciamartin@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-0886-1644>

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje integrado de contenido y lengua (CLIL) combina la enseñanza de contenidos curriculares con la adquisición de una lengua extranjera, promoviendo el aprendizaje significativo y contextualizado (Fernández Fontecha, 2012). En la metodología CLIL, el aprendizaje de la segunda lengua deja de ser un fin en sí mismo, como en las clases tradicionales de idiomas extranjeros, para convertirse en un medio a través del cual aprender nuevos contenidos.

CLIL ha demostrado su eficacia en contextos diversos, incluyendo entornos desfavorecidos y aulas heterogéneas (Fajardo Dack et al., 2020; Halbach e Iwaniec, 2022). Sin embargo, su implementación en secundaria se enfrenta a desafíos relacionados con la diversidad de niveles lingüísticos y la necesidad de motivación entre los estudiantes (Verdeja, 2020; Pérez Cañado et al., 2021).

En las aulas de secundaria es frecuente contar con estudiantes con un nivel de idioma superior a la media por haber recibido clases extraescolares, conviviendo con alumnos migrantes que ni siquiera dominan la lengua principal y a la vez con alumnos niveles por debajo de la media.

Este estudio analiza cómo la combinación de CLIL y TIC puede atender la heterogeneidad y mejorar el aprendizaje inclusivo, ya que se diseñan itinerarios de aprendizaje personalizados en función del nivel de partida, adecuando las actividades interactivas para poder obtener todo el potencial de aprendizaje de los alumnos independientemente de su nivel inicial.

2. OBJETIVOS

- Implementar una metodología CLIL activa y motivadora en el aprendizaje del inglés.
- Evaluar el impacto de esta metodología en las calificaciones de los estudiantes.
- Analizar la mejora en el interés y rendimiento del alumnado.
- Optimizar la propuesta para futuras aplicaciones educativas.

3. METODOLOGÍA

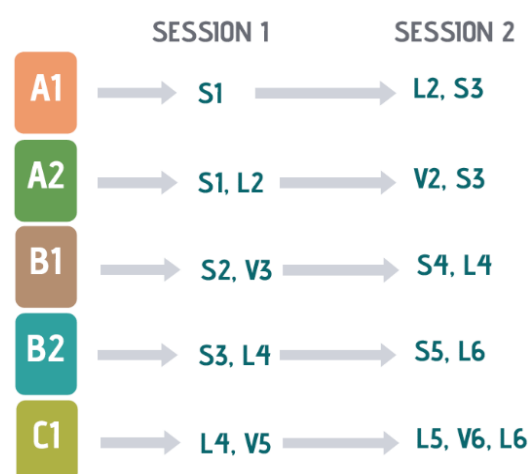
La experiencia se llevó a cabo en cuatro grupos de 3º de ESO, contando con un total de 54 estudiantes clasificados en cuatro grupos: motivados (control y experimental) y desmotivados (control y experimental). La clasificación en cuanto a la motivación se basó en el rendimiento y actitud hasta el momento de los alumnos en la asignatura registrado por la propia docente, ya que era el segundo curso que daba clase a estos grupos. La distribución entre grupo control y experimental se realizó de forma aleatoria.

La experiencia comenzaba con un bloque de contenidos común para todos los alumnos, dando el contexto necesario para abordar las tareas propuestas. A continuación, se daba acceso a los cinco itinerarios de aprendizaje, basados en niveles iniciales de competencia lingüística según el MCERL (Fajardo Dack et al., 2020). Dependiendo del nivel determinado por un test inicial, cada alumno elegía el itinerario que le correspondía (A1, A2, B1, B2, C1).

En cada itinerario se presentaban actividades en número y complejidad diferente, que se diseñaron según la taxonomía de Bloom para trabajar desde habilidades básicas (LOTS, lower order thinking skills) hasta complejas (HOTS, higher order thinking skills) (Anderson y Krathwohl, 2001), incluyendo tareas de tipo verbal, visual y lógico-matemático. Para cada uno de los mencionados niveles se determinaron tres categorías de tareas para trabajar distintas competencias: verbal-lingüística, visual-espacial y lógico-matemática. La categoría verbal-lingüística propone tareas relacionadas con la capacidad verbal, ya sea escrita o hablada. La categoría visual-espacial incluye actividades centradas en estímulos visuales, como vídeos o fotografías. Por último, la categoría lógico-matemática incluye actividades que implican la creación de gráficos, diagramas o mapas conceptuales. Esta distribución de actividades se concreta en una matriz de integración basada en el trabajo de Heacox (2012) (figura 2, siguiente página). Cada uno de los itinerarios fue diseñado basándose en el principio del andamiaje, que permite a los alumnos con mayor competencia lingüística acometer actividades más complejas, combinando todos ellos actividades procedentes de las tres categorías definidas (figura 1).

Figura 1

Itinerarios diseñados en función del nivel de competencia lingüística de los alumnos



Las actividades y los contenidos fueron presentados ante los alumnos a través de Genially, que permite incorporar interactividad en la experiencia, y debían entregarlo a través de Google Classroom. En las figuras 3 y 4 se muestran dos ejemplos correspondientes a los itinerarios A2 y B2, respectivamente.

Figura 2

Matriz de integración de tareas propuestas

	LOW ORDER THINKING SKILLS			HIGH ORDER THINKING SKILLS		
	REMEMBERING Recall information: lists and facts	UNDERSTANDING Explain ideas or concepts main idea/sequence	APPLYING Use new knowledge in another situation	ANALYZING Differentiate between components parts	EVALUATING Justify a decision or course of action	CREATING Generate new products or ideas
VERBAL LINGUISTIC	Read this text and write down the 3 main ideas about global competence	Think about a country with a different culture of yours. In pairs, talk about the people, food, landscapes, and other aspects of that country. Write down the main features.	Make a short video answering these two questions: What does it mean to be empathetic towards people from different cultures? and How can we communicate effectively with people who speak different languages?		Use ChatGPT to create a text about what it means being globally competent for a Chinese individual. Compare it with the one obtained by a classmate and decide if it is ok or maybe it lacks some information and why	Create a rubric to evaluate the quality of the text obtained in ChatGPT, including all the criteria you think is relevant, as well as the performance levels
VISUAL SPATIAL	Watch the video and answer the questions about global competence	Think about a personal story of a global journey you have experienced. This could be a trip of yours, or an experience in which you interacted with someone from a different culture. Create a storyboard to illustrate your story. A storyboard is a series of drawings or pictures that tell a	Create a poster or infographic based on a global issue of your choice, highlighting the causes, effects, and possible solutions.	Find three photographs that show people from different cultures and record a sentence showing understanding and respect for each of them.	In pairs, discuss the handout you are given. Focus on the scenario, identifying the factors that need to be considered in making a decision. Use your critical thinking skills and consider the potential consequences of each decision.	
LOGICAL MATHEMATICAL		Make a chart about what global competence means. The headings should be: SKILLS, ATTITUDES, KNOWLEDGE, ACTION. There should be at least two of each of them		Look at the pictures and identify the main differences in clothing, appearance, and surroundings. Match them with the given sentences	Basing on the data provided about climate change, draw a conceptual map including all the information about this issue and decide your position about the subject	Create a Socratic quiz for your classmates that tests their knowledge about global competence and including feedback in the questions.

Figura 3

Ejemplo de actividad (V2) dentro del itinerario del nivel A2

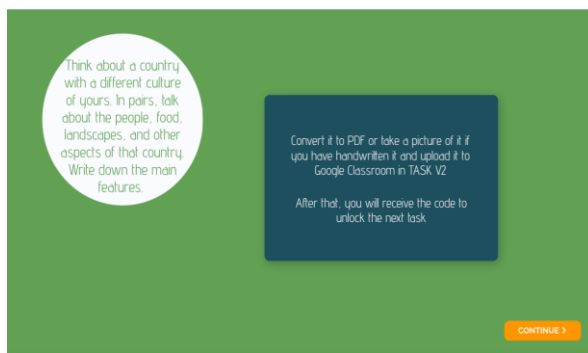


Figura 4

Ejemplo de actividad (S3) dentro del itinerario del nivel B2



La experiencia completa se puede encontrar en <https://tinyurl.com/CLIIExperience>

Los datos se analizaron mediante estadística inferencial utilizando JASP, considerando las tres evaluaciones del curso como puntos de medición (Navarro-Pablo et al., 2019): al inicio (pretest) y en dos evaluaciones posteriores (test 1 y test 2).

4. RESULTADOS

Del análisis de las medias y las dispersiones, se desprende que los grupos experimentales mostraron mejoras significativas en las habilidades evaluadas (tabla 1). En los estudiantes motivados, los avances fueron universales en todas las competencias, con incrementos medios de 1,5 a 2 puntos (Halbach e Iwaniec, 2022). En los desmotivados, las mejoras se concentraron en la expresión oral y escrita, con incrementos medios de 1 punto. Las herramientas TIC facilitaron itinerarios personalizados, reduciendo la dispersión de calificaciones y fomentando una mayor autonomía.

Tabla 1

Medias y desviaciones estándar de las distribuciones de calificaciones por grupo y evaluación

Grupo	Parámetro	Evaluación	Exp. Oral	Exp. Es-crita	V-E	L-M
3A	Media	1	6.6	7.7	7.5	7.0
		2	7.0	7.8	7.7	7.4
		3	7.0	8.0	7.8	7.8
	Desv. Estándar	1	1.8	1.6	1.8	1.9
		2	2.7	2.3	1.8	2.2
		3	2.7	2.3	1.9	2.8
3B	Media	1	6.5	7.5	7.6	6.3
		2	7.5	8.7	8.4	8.0
		3	8.3	9.1	8.9	8.5
	Desv. Estándar	1	1.8	1.5	1.8	1.6
		2	1.7	1.3	1.8	1.5
		3	1.2	1.0	1.3	1.0
3C	Media	1	3.3	4.2	4.1	3.9
		2	3.2	4.7	5.2	4.6
		3	4.5	5.0	5.2	4.4
	Desv. Estándar	1	1.9	2.0	2.2	1.9
		2	2.0	1.7	2.6	2.1
		3	3.0	2.7	2.6	2.2
3D	Media	1	3.0	4.2	4.5	4.5
		2	4.1	4.6	5.0	5.1
		3	4.6	5.4	5.3	5.2
	Desv. Estándar	1	1.8	1.5	1.8	1.4
		2	1.7	1.7	2.4	2.2
		3	2.2	1.9	2.5	1.9

Mediante el test de Shapiro-Wilk, se determinó la normalidad de los grupos de control para todas las habilidades, en los que se calculó la t-Student y la d-Cohen. Estos mantuvieron una evolución limitada, con incrementos medios inferiores a 1 punto, reflejando la ventaja del enfoque CLIL combinado con TIC (Fajardo Dack et al., 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de CLIL apoyado por TIC potencia el aprendizaje inclusivo y personalizado permitiendo el desarrollo de itinerarios educativos diversos, beneficiando tanto la motivación como el rendimiento académico (Halbach e Iwaniec, 2022). Las TIC permiten incorporar interactividad e incrementar la calidad y cantidad de la exposición a la L2 y proporcionando un soporte audiovisual para el aprendizaje (Fernández Fontecha, 2012). Además, esta combinación puede fomentar la motivación de los estudiantes, aumentando la interacción entre ellos (Martínez-Soto y Prendes-Espinosa, 2023). Herramientas como Genially y Google Classroom permiten la creación de materiales interactivos y adaptados, promoviendo un aprendizaje significativo y autónomo.

No obstante, se identifican desafíos relacionados con la formación docente en competencias digitales y la brecha tecnológica, que podrían limitar su implementación en algunos contextos: un nivel excesivamente bajo por parte de los alumnos en su dominio de la L2 podría desembocar en pérdida de conocimientos (Dallinger et al., 2016). Asimismo, la brecha digital aún presente puede ser otro obstáculo en la implementación de una metodología CLIL combinada con herramientas brecha digital (Olarre Encabo, 2017). El uso de elementos de hardware y software junto con otros recursos digitales puede dar lugar en algunos entornos a problemas de conectividad, inconvenientes derivados de incompatibilidades del software, así como la necesidad de una supervisión intensa por parte de los profesores (Orcera Expósito et al. 2017). Igualmente, una gran diversidad en las aulas, con diferentes orígenes y necesidades, puede ser un desafío adicional (Martínez-Soto y Prendes-Espinosa, 2023). Desde el punto de vista de los profesores, las TIC pueden ayudar significativamente en el laborioso proceso de diseño y creación de materiales y recursos de aprendizaje (Navarro-Pablo et al., 2019), aunque ciertamente es una tarea llena de retos. A menudo, los docentes no cuentan con la suficiente formación o los recursos necesarios (Wojtowicz et al., 2011; Carrión-Candel et al., 2021), además del hecho de que la implementación de esta metodología requiere de mucho tiempo, del que suelen carecer, así como una colaboración intensa con otros docentes (Fernández Fontecha, 2012).

Futuros estudios deberían explorar estrategias para superar estas limitaciones y extender el impacto positivo de CLIL en entornos diversos (Pérez Cañado, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L.W. & D. Krathwohl (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Carrión Candell, E., Pérez Agustín, M., y Giménez De Ory, E. (2021). ICT and gamification experiences with CLIL methodology as innovative resources for the development of competencies in compulsory secondary education. *Digital Education Review*, 39, 238-256
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences: Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- Fajardo Dack, T., Argudo, J., & Abad, M. (2020). Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 40-54. <https://doi.org/10.14483/22487085.13878>
- Fernández Fontecha, A. (2012). CLIL in the Foreign Language Classroom: Proposal of a Framework for ICT Materials Design in Language-Oriented Versions of Content and Language Integrated Learning. *Alicante Journal of English Studies*, 25, 317–334. <http://doi.org/10.14198/raei.2012.25.22>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). Free Spirit Publishing.
- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2022). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1609-1623. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786496>
- Martínez-Soto, T., & Prendes-Espinosa, P. (2023). A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education. *Education Sciences*, 13(1), 73. <https://doi.org/10.3390/educsci13010073>
- Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe. *Comunicar*, 59, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>
- Olarte Encabo, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 138, 285-313.
- Orcera Expósito, E., Moreno Fuentes, E. & Risueño Martínez, J. J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno AICLE: una experiencia innovadora en Educación Primaria. *Aula de Encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 19(1), 143-162.
- Pérez Cañado, M. L. (2020). Implementing bilingual education in monolingual contexts: lessons learned and ways forward. *The Language Learning Journal*, 48(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1695622>
- Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., & Cueva López, V. (2021). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1988050>
- Verdeja, M. (2020). Diversidad cultural en la escuela: un espacio idóneo para la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva. En E. Javier Díez Gutiérrez & J. R. Rodríguez Fernández (coord.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 544-556). Octaedro.
- Wojtowicz, L., Stansfield, M., Connolly, T. & Hainey, T. (2011). The Impact of ICT and Games Based Learning on Content and Language Integrated Learning. *Proceedings of the 4th International Conference ICT for Language Learning*, Florence, Italy, 20–21 October 2011. <https://tinyurl.com/29pn3u9b>
-

TRABAJO COOPERATIVO EN LA NAU GRAN DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. NARRAR VIDAS DESDE LA FOTOGRAFÍA VERNÁCULA

González Gea, Esther

Esther.gonzalez-gea@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6436-7686>

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En junio de 2022 se pone en marcha el curso *Fotografía y Ficción. Imagen, recuerdo y creación en la Historia* ofertado dentro de la formación de Nau Gran de la Universitat de València. La docencia se plantea como teórico-práctica para abarcar, por un lado, la teoría de la imagen y la historia de la fotografía y, por otro lado, accionar la parte teórica por medio de una actividad en grupo. La materia centra la atención tanto en el aspecto histórico del medio fotográfico como en la utilidad de las herramientas de análisis visual que permiten cuestionar las imágenes que nos rodean en la vida diaria. Al tiempo que la dinámica docente obedece a un doble interés: disfrutar y reflexionar sobre el acto creativo y la asunción del mundo de la iconoesfera.

2. OBJETIVOS

La presente comunicación se basa en exponer la dinámica empleada en el desarrollo del curso que pretende unificar el aparato teórico de los textos clásicos y contemporáneos de teoría e historia de la fotografía (y de la imagen), especialmente centrándose en la conocida fotografía vernácula, con el lenguaje propio de la imaginación en su formato narrativo.

Cuando se habla de fotografía familiar o doméstica se hace alusión a aquella que se encarga y elaborada dentro del ámbito de lo personal, que con el tiempo pasa a definirse como fotografía vernácula porque contiene tres características básicas: es utilitaria, en el sentido etimológico del término, próxima al servilismo; es doméstica, porque se genera y circula en el ámbito privado; y es heterotópica, porque se encuentra en un espacio fuera en principio de las instancias de poder que legitiman la cultura (Chrérourx, 2014: 12-14).

El principio que rige la formación es reflexionar sobre el legado familiar en sus diversos aspectos, tanto en lo que muestra como en lo que oculta, siguiendo la máxima de que toda fotografía se relaciona siempre con otras cosas, en el sentido de entender que para historiarla se deben cruzar tiempos y disciplinas (Cadava, 2014: 144), para poner dialogar los legados familiares personales entre sí dando lugar a narrativas desconocidas y, por tanto, novedosas.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la actividad, más allá de los textos teóricos, el material con el que se trabaja en la práctica grupal se trata de fotografía perteneciente a la esfera íntima que es aportada por el alumnado. Una vez recopilada, se mezclan los distintos corpus y se distribuyen aleatoriamente por grupos de trabajo, con lo que se comienza la fase en la que la fotografía particular y conocida adquiere una nueva dimensión alejada de la función e interpretación primera. Para activarla se utilizan herramientas de la narración provenientes de la ficcionalidad.

De este modo, las fotografías familiares con datos conocidos se desvinculan del significado original y, una vez liberadas de estos significados se las dota de nuevas interpretaciones, lo que ocasiona relatos inesperados fruto de una descontextualización.

4. RESULTADOS

El proceso de crear ficciones con fotografías domésticas es un ejercicio en el que se entrena la memoria en dos sentidos: volviendo al pasado por medio de los recuerdos y construyendo hacia el futuro una narración que contiene rasgos del presente. Se trata de una actividad que une temporalidades por medio de recursos propios de la teoría fotográfica. Pues, toda fotografía es a la vez un documento y un objeto artístico, el desarrollo de una de estas dos potencialidades o de ambas depende del criterio de una colectividad (Alonso Martínez, 2007: 44-45).

El perfil formativo de los y las participantes en el curso era diverso, unidos solamente por la condición de personal maduro. A lo largo de las sesiones, al alumnado no solo adquiere conocimiento teórico sobre la imagen fotográfica, sino que pone en marcha mecanismos propios de la memoria y la reconstrucción de esta de una manera lúdica.

Figuras 1-2

Momentos de la práctica



5. CONCLUSIONES

Este curso demuestra como la teoría sobre una materia como el medio de la imagen se puede abordar desde diferentes lugares y cómo es más fácil interiorizarla cuando se pone en práctica. Además, la formación para gente mayor en demasiadas ocasiones está desvinculada de un aspecto tan necesario como la cooperación y socialización, por lo que después de esta experiencia y los comentarios suscitados por las personas implicadas, se puede concluir el éxito de incorporar al ámbito universitario enfocados en este tipo de público dinámicas abiertas y transversales que ofrezcan un equilibrio entre una parte teórica y otra práctica aunadas a través de la creación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Martínez, F. (2007). *Documentalidad y artisticidad en el medio fotográfico*. UOC.

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili

- Cadava, E. (2014). *Trazos de luz. Tesis sobre la fotografía de la historia*. Palinodia.
- Chéroux, C. (2014). *La fotografía vernácula*. Serieve.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Green, D. (2007). *¿Qué ha sido de la fotografía?* Gustavo Gili.
- Kossoy, B. (2014). *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Cátedra
- Sontag, S. (2010). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.
- Tisseron, S. (2000). *El misterio de la cámara lúcida. Fotografía e inconsciente*. Universidad de Salamanca.
- Vicente, P. (2013). *Álbum de familia. [Re]presentación, [re]creación e [in]materialidad de las fotografías familiares*. Diputación Provincial de Huesca/Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
-

FRECUENCIA DE EMPLEO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

Zubillaga-Olague, Maite

maite.zubillaga@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Santos-Calero, Esther

esther.santos@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-2387-1226>

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Cañadas, Laura

laura.cannadas@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En Educación Física (EF) la evaluación apuesta por modelos formativos que buscan el desarrollo integral del alumnado (Chng & Lund, 2018). Esto requiere de instrumentos que promuevan la participación del alumnado y la autorregulación del aprendizaje, en contraposición a pruebas estandarizadas centradas únicamente en el rendimiento físico. Estudios previos indican que el profesorado más joven prefiere enfoques evaluativos formativos debido a su preparación académica, mientras que el profesorado con mayor trayectoria aún emplea métodos tradicionales (Rodríguez-Fenco & Soplapuco-Montalvo, 2023).

2. OBJETIVOS

Esta investigación buscaba analizar si existen diferencias en la frecuencia de empleo de diferentes instrumentos de evaluación en EF en función de la experiencia docente.

3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, comparativa y de corte transversal en la que participaron 456 docentes de EF. Se analizaron los 12 ítems sobre frecuencia de empleo de instrumentos de evaluación del Cuestionario "#EvalEF" que se respondía con una escala Likert de entre 1 (nunca) y 6 (siempre). Para el análisis se empleó el software estadístico SPSS v.22 y se realizó la prueba *H de Kruskal-Wallis* para pruebas no paramétricas analizando las diferencias entre 3 grupos (menos de 10 años, entre 11 y 21 años y más de 21 años de experiencia) ($p < .05$).

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en la Tabla 1. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en 5 de los 12 ítems estudiados. En los ítems (i) “aplicaciones móviles (kahoot, plickers, etc.)” (2.80±1.58 vs. 2.66±1.52 vs. 2.23±1.29); (ii) “rúbricas de evaluación” (4.88±1.43 vs. 4.56±1.35 vs. 3.18±1.59); y (iii) “situaciones de juego contextualizado” (4.97±1.09 vs. 4.93±1.18 vs. 4.64±1.21), son los docentes con menos de 10 años de experiencia los que reportan valores medios más altos. En los ítems relativos a (iv) “examen” (2.73±1.49 vs. 2.72±1.65 vs. 3.14±1.60); y (v) “diferentes pruebas de condición física y motricidad” (2.87±1.66 vs. 3.18±1.81 vs. 3.29±1.64) los docentes con más de 21 años de experiencia muestran valores medios más altos.

Tabla 1

Diferencias en el empleo de diferentes instrumentos de evaluación en educación física en función de los años de experiencia docente

Instrumentos de evaluación empleados	Años de experiencia docente			p
	Menos de 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 21 años	
N	164	157	135	
	M±DT	M±DT	M±DT	
Hoja de observación	4.77±1.18	4.85±1.06	4.64±1.18	.361
Fichas de seguimiento	3.62±1.50	3.94±1.45	3.78±1.34	.125
Diario de clase	4.04±1.77	4.27±1.66	4.11±1.74	.515
Aplicaciones móviles (kahoot, plickers, etc.)	2.80±1.58	2.66±1.52	2.23±1.29	.007
Cuestionarios con escala de opinión	2.82±1.44	2.81±1.34	2.78±1.36	.965
Rúbrica de evaluación	4.88±1.43	4.56±1.35	3.18±1.59	.000
Lista de control	4.61±1.43	4.61±1.39	4.45±1.54	.710
Portafolios	2.48±1.44	2.62±1.55	2.31±1.44	.200
Situación de juego contextualizado	4.97±1.09	4.93±1.18	4.64±1.21	.017
Asamblea	3.23±1.77	3.50±1.66	3.13±1.67	.145
Exámen	2.73±1.49	2.72±1.65	3.14±1.60	.033
Diferentes pruebas de condición física y motricidad	2.87±1.66	3.18±1.81	3.29±1.64	.028

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha mostrado que los docentes más jóvenes usan con mayor frecuencia instrumentos formativos como rúbricas, Apps y situaciones de juego que permiten valorar diversas competencias, además de lo puramente motriz. Los docentes más experimentados suelen recurrir con más frecuencia a exámenes y pruebas físicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>

Rodríguez-Fenco, A.M. & Soplapuco-Montalvo, J.P. (2023). La evaluación formativa de los aprendizajes en educación física. *Revista científica de UCSA*, 10(1), 38-58. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.01.038>

INTRODUCCIÓN A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Gurrea Suárez, Álvaro

agursua@uax.es

<https://orcid.org/0009-0004-1589-442X>

Universidad Alfonso X El Sabio

Martínez Hierrezuelo, Yailín

ymarthie@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-3417-4397>

Universidad Alfonso X El Sabio

Romero Monteserín, José María

jromemon@uax.es

<https://orcid.org/0000-0001-8229-5460>

Universidad Alfonso X El Sabio

García Aparicio, Virgilio

vgarcapa@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-4390-3889>

Universidad Alfonso X El Sabio

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes de la educación superior es fomentar la cultura de la innovación (Macanchi et al., 2020). Adaptar esa cultura a las nuevas herramientas que la sociedad de nuestro momento pone a nuestro alcance, entre las que destaca la protagonista de la propuesta: la inteligencia artificial generativa, es uno de los mecanismos más importantes para la consecución de dicho objetivo. Queda entonces por delante un proceso que sin la creación e implantación de un plan o marco que vertebré la formación (Margalef et al., 2005) corre serio riesgo de fracasar.

2. OBJETIVOS

Introducir el manejo de las Inteligencias Artificiales Generativas (IAG) en la asignatura de innovación e investigación docente del Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Con acciones dirigidas al cumplimiento de este objetivo se pretende profundizar en su papel, tipologías, funcionalidades, aplicación docente y código deontológico respecto a su uso.

3. METODOLOGÍA

La propuesta de innovación pretende utilizar el manejo de las Inteligencias Artificiales Generativas IAG en la asignatura de innovación e investigación docente del Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato como herramienta para la acción didáctica. Se establece una dinámica práctica en el que, durante las sesiones de aula, se trabajan nueve áreas de desarrollo hasta conseguir un producto final utilizando la IA como herramienta de creación de contenido educativo.

Las áreas de desarrollo en las que se trabajan en el aula son:

- Sensibilización y debate inicial
- Establecimiento de la importancia de la IA
- Capacitación docente en IA
- Aplicaciones prácticas de la IA en el ámbito académico
- Tipos de IA y su relevancia en educación
- IA como herramienta docente
- Actualización sobre herramientas de IA
- Creación continua de recursos con IA
- Alineación con la normativa académica

La metodología abarca debate ético, análisis de herramientas IA, aplicación práctica en tareas académicas, reflexión moral y consideración de riesgos y oportunidades futuras en educación.

4. CONCLUSIONES

Inicialmente, el uso de la IA y la IAG genera diferencias en los criterios de validación y percepción de utilidad como herramienta educativa por parte de los docentes en formación, principalmente en el aspecto ético. No obstante, esta experiencia práctica sirve para conseguir una mayor concienciación y conocimiento sobre la validez que se puede dar a estas herramientas, favoreciendo el desarrollo de la perspectiva ética y constructiva de su aplicabilidad como herramienta de desarrollo profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Margalef García, L., y Álvarez Méndez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, (337), 51-70.
-

RETOS Y SOLUCIONES PARA EL ÉXITO EN LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO: INNOVACIÓN DOCENTE, COLABORACIÓN Y GESTIÓN EFICAZ

Boté-Vericad, Juan-José

juanho.botev@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9815-6190>

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals. Universitat de Barcelona

Rey Martin, Carina

carina.rey@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-5238-7353>

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals. Universitat de Barcelona

Borrego, Ángel

borrego@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-6462-3966>

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals. Universitat de Barcelona

Vall Casas, Aurora

auroravall@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9162-6038>

Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals. Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, todavía en proceso, tiene como objetivo mejorar la experiencia del estudiantado que cursa la asignatura de Trabajo de Final de Grado en la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals de la Universitat de Barcelona. Este trabajo quiere avanzar en el diseño de estrategias e instrumentos que permitan al estudiantado superar con éxito el Trabajo de Final de Grado.

Una de las estrategias centrales es el desarrollo de Recursos Educativos Abiertos (Open Educational Resources, OER), definidos como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación disponibles en el dominio público o bajo licencias abiertas, que permiten su acceso, uso, adaptación y redistribución gratuita. Los OER representan una herramienta clave para promover el aprendizaje autónomo, accesible y flexible, respondiendo a las necesidades detectadas en este ámbito. Su inclusión busca optimizar el proceso académico y proporcionar recursos útiles tanto para estudiantes como para tutores.

2. OBJETIVOS

El proyecto se estructura en tres objetivos generales que se desarrollan siguiendo un esquema secuencial diseñado para abordar de manera integral las principales áreas de mejora en los Trabajos de Fin de Grado (TFG) de las titulaciones de Información y Documentación.

- Desarrollar un conjunto de recursos educativos abiertos (OER) para mejorar el proceso de selección del tema, y la gestión del TFG parte del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

En esta comunicación se presentan los avances realizados en el diseño de los recursos educativos abiertos (OER). Para su desarrollo, se llevaron a cabo dos grupos focales con un total de 17 estudiantes matriculados en la asignatura durante el primer semestre.

Durante los grupos focales, se mantuvieron conversaciones estructuradas con el estudiantado, cuyo objetivo fue recopilar información sobre sus experiencias, necesidades y expectativas en relación con los TFG.

A partir de las aportaciones realizadas por ambos grupos, se analizaron las respuestas y se extrajeron los elementos clave necesarios para el diseño inicial de los OER.

4. RESULTADOS

Se han desarrollado recursos educativos abiertos (OER) para abordar las principales necesidades identificadas. Entre ellos, un módulo interactivo para refinar temas de investigación y estructurar el TFG, una plantilla y un calendario para la gestión del tiempo, y una guía para la búsqueda de información efectiva. Asimismo, se ha diseñado un taller de autogestión emocional para ayudar a los estudiantes a manejar la ansiedad y la motivación, además de un taller específico para orientar a los tutores en la elección de temas y metodologías.

5. CONCLUSIONES

Los OER propuestos responden a las prioridades iniciales del estudiantado, facilitando un apoyo estructurado en el desarrollo de los TFG. El módulo interactivo guía la definición del tema, las guías prácticas optimizan la gestión del tiempo, y los talleres fortalecen la autogestión emocional, cubriendo necesidades clave identificadas. Estos recursos mejoran la organización y la eficiencia del proceso, y contribuyen al bienestar emocional y académico de los estudiantes. La implementación de talleres y guías prácticas asegura un acompañamiento más efectivo tanto para estudiantes como para tutores, permitiendo una mejora en los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battaner, E., González, C., & Sánchez, J.L. (2016). El Trabajo de Fin de Grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias. *Rued@ Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1, 43-79. <https://doi.org/10.25267/Rueda.2016.i1.08>
- Rodríguez Tapia, S., et al. (2018). Guía UCO para la elaboración y evaluación de un TFG: análisis de problemas y propuesta sincrética de soluciones. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7, 63-75. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v7i0.11671>
-

DIÁLOGO Y TEMAS CONTROVERTIDOS: EL NEXO DE UNIÓN ENTRE LA COMPETENCIA CIUDADANA Y LA COMPETENCIA PLURILINGÜE

Serrat Roozen, Iris

iris.serrat@professor.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia

López-Navas, Lola

mariadolores.lopez.n@professor.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La legislación educativa española contempla tanto a la competencia ciudadana como la competencia plurilingüe en el currículo, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa (LOMLOE, 2020). Ambas competencias reflejan un compromiso con los valores democráticos, la inclusión y la preparación de los estudiantes para interactuar en contextos diversos. Precisamente para poder llevar a cabo interacciones de éxito en una sociedad globalizada, desde la Comisión Europea (2019) se reconoce la competencia intercultural como transversal al resto de competencias clave, aunque particularmente relevante para las dos competencias mencionadas.

Ya en 2018, se había publicado el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (RFCDC, por sus siglas en inglés) con el propósito de ayudar a los estados miembros a incorporar una educación basada en competencias para la democracia y el diálogo intercultural, subrayando la importancia de las habilidades comunicativas y plurilingües. En febrero de 2022, la Unión Europea publicó la recomendación CM/Rec(2022)1, relativa al papel fundamental de la educación en el desarrollo de sociedades responsables con ciudadanos comprometidos e informados, citando el RFCDC y el MCER como documentos de referencia.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es presentar el vínculo inherente entre la competencia ciudadana (competencia democrática) y la competencia plurilingüe, y la necesidad de abordarlas de forma conjunta. Enseñar a dialogar sobre temas controvertidos para implicar a los estudiantes en prácticas democráticas e interculturales en las aulas.

Como objetivo secundario, se pretende destacar cómo las características comunes del RFCDC y el Volumen Complementario del MCER constituyen una oportunidad para integrar actitudes, habilidades, valores, conocimientos y comprensión crítica en los procesos diarios de enseñanza y aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo de índole cualitativa en el que se realiza una revisión de materiales creados por el CoE (Consejo de Europa) y su potencial uso en el modelo de enseñanza competencial actual. A partir de estos marcos y materiales se proponen líneas de actuación pedagógica en torno al diálogo y al abordaje de temas controvertidos que permiten, de forma holística, desarrollar las competencias ciudadana y plurilingüe teniendo en cuenta el foco educativo actual en la plurialfabetización.

4. RESULTADOS

Se proporcionará una ilustración práctica del potencial de las prácticas dialógicas para docentes y discentes. De igual modo, se proporciona una guía práctica de cómo navegar por los dos marcos de referencia (RFCD y MCER) permitiendo a los docentes articular su planificación desde un enfoque competencial.

5. CONCLUSIONES

La incorporación de las competencias ciudadana y plurilingüe en la normativa educativa española pone de manifiesto un enfoque integral en la formación del alumnado. A través de los temas controvertidos, los docentes asumen el desafío de equipar a los estudiantes tanto para afrontar los retos de un mundo globalizado como para contribuir a una ciudadanía inclusiva y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe. (2017). *Educating on Intercultural Dialogue – Living together in Europe*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/intercultural-dialogue-wg-report/168076c3e1>
- Council of Europe. (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. 2nd of February 2022*. www.coe.int/cm
- European Commission (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. doi:10.2766/569540
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
-

INTEGRACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Martín Ríos, Raquel

raquel.martin.rios@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0002-9056-9502>

Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la evaluación psicológica en el ámbito universitario requiere un enfoque que combine el aprendizaje teórico con la práctica aplicada. Sin embargo, a menudo se subraya de manera insuficiente la importancia de interiorizar los principios éticos y deontológicos que rigen la disciplina. Por lo que, en el contexto de la asignatura de Psicodiagnóstico del Grado en Psicología, se realiza una propuesta de innovación educativa que promueva la comprensión ética y la adquisición de buenas prácticas (American Psychological Association, 2017; Knapp y VandeCreek, 2012).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta experiencia educativa es facilitar la interiorización de los principios deontológicos en la práctica de la evaluación psicológica promoviendo la resolución de dilemas éticos y las habilidades de proceso.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se detallan las principales actividades organizadas por unidad didáctica:

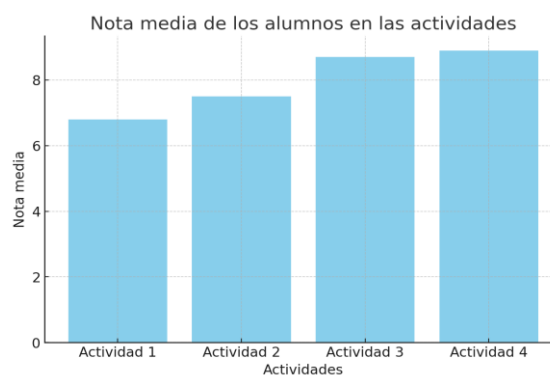
- Actividad 1: Introducción al análisis funcional mediante un caso clínico. Los estudiantes analizan secuencias de conductas problema en relación con el contexto y la historia del paciente, enfocándose en la responsabilidad profesional y el respeto al proceso de evaluación.
- Actividad 2: Exposición y debate sobre un caso clínico. Se discuten los cambios recientes en las clasificaciones diagnósticas (DSM-5-TR y CIE-11) y las limitaciones de la confidencialidad. El debate promueve la reflexión ética sobre la conceptualización y evaluación de trastornos, así como la justificación en la selección de herramientas de evaluación.
- Actividad 3: Diseño de una infografía sobre evaluación de inteligencia o personalidad. Los estudiantes crean una infografía que explique conceptos esenciales de la evaluación, aplicando criterios de buena praxis y justificando éticamente el uso de instrumentos de evaluación.
- Actividad 4: Análisis funcional y propuesta de evaluación para un caso clínico. Los estudiantes aplican los principios de beneficencia y no maleficencia en el diagnóstico y evaluación de personas en situación de vulnerabilidad, entendiendo la responsabilidad ética en el proceso evaluativo.

4. RESULTADOS

La combinación de actividades experienciales y reflexivas ha facilitado la interiorización de la ética profesional promoviendo una comprensión profunda del impacto de sus decisiones en el bienestar de los pacientes. Asimismo, los estudiantes han demostrado una mayor habilidad para identificar dilemas éticos y resolverlos en base a principios deontológicos.

Figura 1.

Promedio de calificaciones de la propuesta educativa.



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

El enfoque propuesto favorece una formación que va más allá de los aspectos teóricos, permitiendo a los futuros psicólogos enfrentarse a situaciones prácticas en las que la ética juega un papel determinante (Andersson et al., 2022). Las actividades propuestas exponen y preparan a los estudiantes ante posibles retos profesionales que afrontarán en su trayectoria profesional (Bersoff, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Andersson, H., Svensson, A., Frank, C., Rantala, A., Holmberg, M., y Bremer, A. (2022). Ethics education to support ethical competence learning in healthcare: an integrative systematic review. *BMC medical ethics*, 23(1), 29.
- Bersoff, D. N. (2008). *Ethical conflicts in psychology* (4th ed.). American Psychological Association.
- Knapp, S. J., y VandeCreek, L. D. (2012). *Practical ethics for psychologists: A positive approach* (2nd ed.). American Psychological Association.

INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL DE TRES CANTOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Aguado Gómez, Gema

info@trabajodocentedecente.org

<https://orcid.org/0000-0003-3257-698X>

Proyecto de Investigación Acción "Trabajo docente-decente[®]"

Moreno-Medina, Irene

irene.monorem@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en los centros educativos se manifiesta una necesidad urgente de innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan proporcionar situaciones de aprendizaje que fomenten la sostenibilidad, la convivencia democrática, la comprensión del entorno inmediato local y la conexión con los retos globales.

2. OBJETIVOS

Para lograr innovar en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje, el objetivo es:

- Recopilar e integrar el patrimonio oral de Tres Cantos en la educación formal del municipio de Tres Cantos, siguiendo los preceptos señalados por la UNESCO (2019): "El patrimonio vivo es un recurso extremadamente valioso para que los países logren el ODS 4, ya que abarca la valoración de la diversidad cultural y la forma en que la cultura puede contribuir al desarrollo sostenible".

3. METODOLOGÍA

Para la consecución del objetivo planteado se inició una Investigación-Acción que permitiera como propone Robertson (1995) una reflexión "glocalizada" sobre la sostenibilidad, desde la mirada del pasado, presente y futuro, a través del testimonio de sus pioneros. Para la recopilación del patrimonio oral se siguieron los postulados metodológicos del Proyecto Educativo Museístico de Puçol (Elche): único proyecto educativo del mundo reconocido por la UNESCO en su Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.

4. RESULTADOS

Los resultados cumplidos son:

- Salvaguardar y recopilar el patrimonio oral y material del municipio creado en 1991 a través de los pioneros de la ciudad que participaron en su segregación.
- Extender el proyecto a otros centros educativos de la ciudad (este es el segundo curso que se realiza).

- Promocionar la creación de un museo local de educativo.
- Enriquecer la biblioteca escolar.
- Ofrecer una situación de enseñanza-aprendizaje sostenible a través de la "glocalización".

5. CONCLUSIONES

El proyecto, a pesar de no haber finalizado, está suponiendo la creación de recursos pedagógicos y culturales de gran valor para el municipio y su educación formal. También constituye un escenario educativo real que responde a la actual legislación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNESCO. (2019). *Patrimonio vivo y educación*. UNESCO. <https://ich.UNESCO.org/doc/src/46212-ES.pdf>

Roland Robertson (1995). *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*. Global Modernities.

GAMIFICACIÓN ASÍNCRONA EN EL AULA

Escudero Cid, Ricardo

ricardo.escudero@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0001-7708-3711>

*Escuela Superior de Ingeniería, Ciencia y Tecnología
Universidad Internacional de Valencia.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria online enfrenta el reto de ofrecer materiales efectivos para el aprendizaje asíncrono (Karkar-Esperat, 2018). Este trabajo presenta la gamificación como metodología innovadora para fomentar la motivación intrínseca del alumnado (Xu et al., 2021), utilizando la herramienta Genially por su capacidad de crear presentaciones interactivas y dinámicas.

La propuesta está dirigida al alumnado del máster de profesorado. El objetivo es que no sólo experimenten esta metodología como estudiantes, sino que también reconozcan su potencial para aplicarla en sus propias aulas, integrando herramientas digitales atractivas y motivadoras en su práctica docente.

2. OBJETIVOS

- Incrementar la motivación del alumnado hacia su aprendizaje.
- Diseñar actividades que puedan desarrollarse de manera asíncrona.
- Promover el uso de herramientas TIC en la futura práctica docente del alumnado.

3. METODOLOGÍA

La gamificación transforma el aprendizaje en una experiencia atractiva y participativa, al integrar dinámicas lúdicas como retos y recompensas simbólicas. En este trabajo se presenta el diseño de un *breakout* educativo con Genially, donde los estudiantes resuelven enigmas interrelacionados en un entorno visual e interactivo.

Durante la actividad, se incorporaron herramientas adicionales como Jigsawplanet o Mywordle, además de recursos extraídos de clases previas. Estas estrategias no solo consolidaron conocimientos, sino que también sirvieron para inspirar al alumnado, quienes valoraron el potencial de estas dinámicas en sus futuras aulas.

4. RESULTADOS

La implementación del *breakout* educativo, aunque técnica, es viable y permite actividades completamente asíncronas. Un ejemplo destacado fue la inclusión de un código final que el alumnado debía descifrar en una web creada para ello, asegurando su participación activa.

El alumnado mostró un alto grado de interés, completó la actividad en su totalidad y compartió el mensaje final. Algunos incluso expresaron su intención de replicar dinámicas similares en su futura docencia, evidenciando el impacto positivo de esta metodología.

Figura 1

Portada del Breakout educativo diseñado



Fuente: Elaboración propia con la herramienta Genially (Escudero-Cid, 2024).

5. CONCLUSIONES

La gamificación se posiciona como una estrategia clave para aumentar la motivación en la educación universitaria, incluso en entornos asíncronos. Su implementación con herramientas como Genially ofrece experiencias de aprendizaje innovadoras y efectivas. Este enfoque no sólo motiva al alumnado, sino que les proporciona recursos y ejemplos aplicables en su futura labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escudero-Cid, R. (2024). *Entrega de Última hora*. Genially.

<https://view.genially.com/624b721a65e39e001b78fffa/interactive-content-escape-room>

Karkar-Esperat, T. (2018). International Graduate Students' Challenges and Learning Experiences in Online Classes. *Journal of International Students*, 8 (4), 1722-1735. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.227>.

Xu, J., Lio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U., Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: A systematic review, *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.070>.

ROMPIENDO MOLDES PARA REINVENTAR LA ENSEÑANZA: RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE LAS DIFICULTADES PRESENTES EN UN CONJUNTO DE PROPUESTAS INNOVADORAS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Álvarez Díaz, Katia

katia.alvarez@dedu.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-6886-2921>

Universidad de Huelva

Travé González, Gabriel H.

gabriel.trave@dedu.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-0887-8649>

Universidad de Huelva

Márquez Díaz, José Ramón

jose.marquez@dedu.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0001-9255-629X>

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio, que deriva de una investigación más amplia en curso, presenta los resultados preliminares de un análisis sobre los principales desafíos docentes, concretamente dificultades, en la implementación de propuestas innovadoras escolares. A este respecto, la innovación debe considerarse como un principio educativo basado en el deseo y las experiencias del alumnado en la construcción del conocimiento pedagógico (Carbonell, 2015). Sin embargo, en los últimos años, se ha centrado en acciones orientadas a cumplir objetivos de aprendizaje específicos en el aula (Parra et al., 2021).

2. OBJETIVO

El objetivo del estudio es conocer, analizar y describir los factores que dificultan la puesta en marcha de las propuestas innovadoras.

3. METODOLOGÍA

El estudio es exploratorio y descriptivo de carácter cualitativo (Flick, 2015). Partiendo de esta premisa, durante el curso académico 2023/2024, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas a 15 mujeres y 6 hombres, todos/as ellos/as docentes de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Huelva (España). Respecto al tratamiento de los datos, se optó por el análisis de contenido, sobresaliendo así dos dimensiones: culturales y formativas, y operativas y de gestión.

4. RESULTADOS

Las dimensiones culturales y formativas se relacionan con limitaciones en las propuestas innovadoras debido a la resistencia del profesorado y la falta de formación. Por su parte, las operativas y de gestión derivan en la organización de las propuestas, destacándose en contextos de sobrecarga laboral y falta de recursos. Aun así, a pesar de todas las dificultades encontradas, todo el colectivo docente manifiesta que la innovación educativa y, más concretamente, la puesta en marcha de propuestas innovadoras es un tema relevante y, a su vez, complejo, que puede incidir significativamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones ilustran que es necesario contar con entornos colaborativos y abiertos al cambio, reconociendo la valiosa contribución de los centros a una educación abierta, plural y comprometida con el aprendizaje significativo (Del Río-Fernández, 2023). A este respecto, se considera que una posible solución a esta falta de formación implica un compromiso multifacético, que incluye la renovación de los programas de formación inicial, el fomento del desarrollo profesional continuo, la creación de una cultura de innovación en las escuelas, y el apoyo adecuado en términos de recursos y evaluación (Mayorga-Fernández et al., 2024). Por consiguiente, fomentar un entorno donde la experimentación y la colaboración sean valoradas puede ayudar a superar estas dificultades y mejorar la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Del Río-Fernández, J. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Mayorga-Fernández, M. J., Martínez-García, I., & Núñez-Avilés, F. (2024). La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria. Análisis de impresiones, preferencias y necesidades. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 395-416. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4010>
- Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
-

¡TOMA NOTA! BOLETÍN DIDÁCTICO DE LA ESCUELA NECESARIA: UNA PROPUESTA INNOVADORA DESDE FE Y ALEGRÍA VENEZUELA

Labarca Rincón, Ramón

cienciassociales@centrodeformacion.com.ve

<https://orcid.org/0000-0003-2058-8270>

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría Venezuela

Espinoza, Erika

formacion@centrodeformacion.com.ve

<https://orcid.org/0009-0004-1791-1588>

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría

González, Ingrid Lux

coordinaciondeformacion@centrodeformacion.com.ve

<https://orcid.org/0000-0002-0778-1941>

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría

Cubillán, Verónica

publicaciones@centrodeformacion.com.ve

<https://orcid.org/0000-0002-0641-7945>

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría

1. INTRODUCCIÓN

Tras las experiencias educativas derivadas de la pandemia por la Covid-19 en función de la virtualización de la enseñanza (Pérez, Vázquez y Cambero, 2021), los centros educativos del mundo se han venido preocupando por el diseño e implementación de materiales o recursos didácticos digitales. El Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría Venezuela no se quedó atrás, por lo que ha generado desde el año escolar 2022-2023 unos recursos didácticos dirigidos a educación media general denominados "¡Toma nota! Boletín didáctico de La Escuela Necesaria", los cuales se presentan en volumen y número según la categoría de publicaciones seriadas y que pedagógicamente están fundamentados en la metodología de la Educación Popular (Espinoza, 2024).

2. OBJETIVO

Proponer boletines didácticos que permitan a los docentes abordar los contenidos de las diferentes áreas de formación con estrategias innovadoras y centradas en la metodología de la Educación Popular de Fe y Alegría.

3. METODOLOGÍA

Siendo la génesis de los ¡Toma nota! Boletín didáctico de La Escuela Necesaria parte de los quehaceres del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, su centralidad es la metodología propuesta por Fe y Alegría desde los fundamentos de la Educación Popular. Dicha metodología contempla:

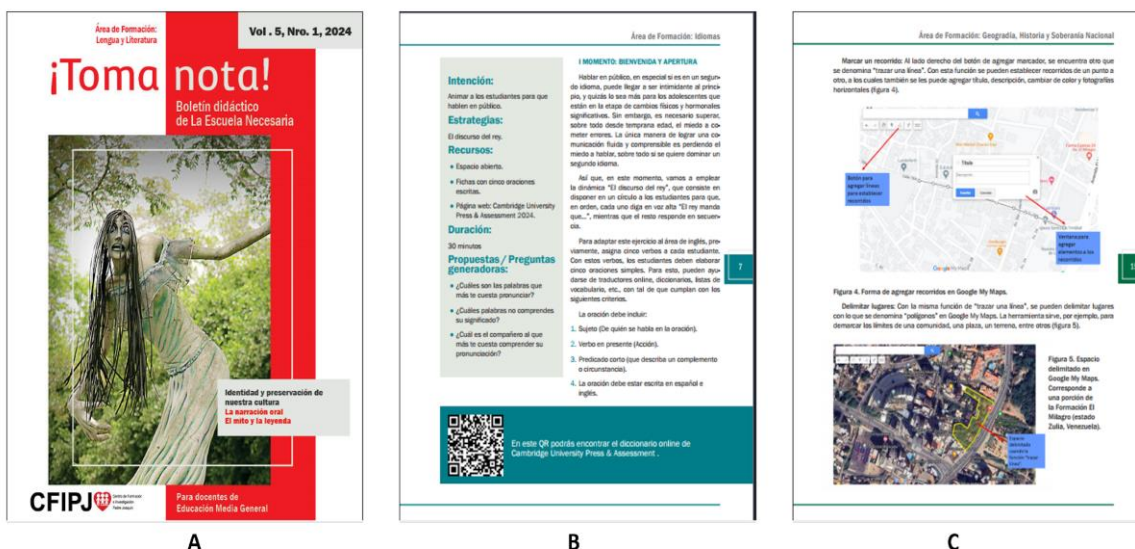
1. Miremos la realidad. Se contextualiza el contenido a abordar a partir de situaciones de aula, noticias de interés, observación del entorno, situación conflictiva, estudios de caso, entre otras estrategias (Méndez, 2017).
2. Analicemos críticamente. En este momento se problematizan los contenidos desde la realidad de los estudiantes para luego someterlos al contraste con las teorías que devienen del saber científico (Borjas *et al.*, 2015).
3. Vamos a proponer. Tras la situación problema, se encamina a los estudiantes hacia la propuesta de un proyecto para solventar la situación problema desde un compromiso individual y colectivo, de manera que se logren generar nuevos saberes (García, 2017).
4. Valoremos nuestros aprendizajes. Se propician actividades para que los estudiantes reflexionen personal y colectivamente sobre los aprendizajes alcanzados en el proceso vivido (Méndez, 2017).

4. RESULTADOS

Los ¡Toma nota! Boletín didáctico de La Escuela Necesaria representan, en sí mismo, el resultado principal de la presente propuesta de innovación. Hasta la fecha se han publicado un total de 32 materiales que responden a las áreas de formación Lengua y Literatura, Idiomas, Matemáticas, Geografía, Historia y Soberanía Nacional, Ciencias Naturales, Innovación Tecnológica y Productiva, Educación Física, entre otros. Los boletines cuentan con la estructura metodológica descrita utilizando estrategias de orden tecnológico, tales como: videos educativos, historietas, modelos, itinerarios didácticos, inteligencia artificial, redes sociales, entre otras.

Figura 1

Estructura de los ¡Toma nota! A) Portada del área de formación Lengua y Literatura; B) Uso de recursos digitales en el área de formación Idiomas, C) Explicaciones sobre Google Maps en el área de formación Geografía, Historia y Soberanía Nacional



Fuente: Los autores (2024).

5. CONCLUSIONES

Los ¡Toma nota! Boletín didáctico de La Escuela Necesaria, que se encuentran disponible para su descarga digital en la página web del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría Venezuela, representan un recurso digital que dinamizan los procesos pedagógicos desde la multimodalidad, generando beneficios como: contextualización de los contenidos, integración de los saberes con la realidad del estudiante, generación de propuestas de interés socio-productivo, aprendizaje colaborativo y en red estudiantil, entre otros. Ramírez (2024) señala que estos boletines permiten un avance en el aprendizaje significativo de los estudiantes gracias a que fomentan la participación activa, promueven la colaboración y estimulan la creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borjas, B.; Ortiz, M.; Rodríguez, E. y Soto, M. (2015). *La formación de educadoras y educadores populares. Una propuesta para la transformación de las prácticas*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Bogotá, Colombia.
- Espinoza, E. (2024). El uso de la tecnología en la pandemia y post pandemia: entre la propuesta del MPPE y la Educación Popular. *Revista Movimiento Pedagógico*, 68, 14-19. <https://acortar.link/IDJN1n>
- García, B. (2017). *La Educación Popular en el aula. Guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias fundamentales, segundo grado*. Ediciones de Fe y Alegría Venezuela.
- Méndez, E. (2017). *La Educación Popular en el aula. Guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias fundamentales, sexto grado*. Ediciones de Fe y Alegría Venezuela.
- Pérez, E.; Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de Covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Ramírez, Y. (2024). Enfrentando lo inevitable: los riesgos naturales, sus impactos y desafíos. *Revista Movimiento Pedagógico*, 68, 14-19. <https://acortar.link/hRjtqT>
-

EXPLORADORES DEL DESARROLLO INFANTIL: PROFUNDIZANDO EN LA ATENCIÓN TEMPRANA

Rivas García, Sandra

sandra.rivas@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-2959-7886>

Universidad de Valladolid

Rute Pérez, Sandra

srute@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-8740-4256>

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación ha demostrado ser una herramienta eficaz para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria (Escalante et al., 2022). Diversos estudios evidencian que esta metodología mejora de manera significativa la participación y la motivación de los estudiantes (Subhash & Cudney, 2018; Yang, 2023). Además, un metaanálisis revela que la gamificación tiene un efecto moderadamente positivo en el desempeño académico (Yıldırım & Şen, 2021). Aunque sus beneficios son numerosos, la gamificación en la educación superior sigue siendo un área poco explorada, especialmente en ciertas disciplinas, lo que subraya la necesidad de profundizar en su investigación y aplicación (Bai et al., 2020; Montenegro-Rueda et al., 2023).

2. OBJETIVO

Implementar una metodología gamificada para promover un aprendizaje significativo en la asignatura *Fundamentos de la Atención Temprana*, impartida en el primer curso del Grado en Educación Infantil.

3. METODOLOGÍA

La propuesta educativa diseñada para el primer curso del Grado en Educación Infantil, en la asignatura *Fundamentos de la Atención Temprana*, lleva por título *Exploradores del Desarrollo Infantil: Profundizando en la Atención Temprana*.

3.1. Descripción de la dinámica

Los estudiantes se dividen en equipos de 3-4 personas. A lo largo del curso, se les presentarán una serie de misiones relacionadas con diferentes aspectos de la atención temprana.

3.2. Estructura del juego

Inicio de la partida: Los equipos eligen un nombre y reciben un mapa con las misiones disponibles.

Misión 1 - "El Diagnóstico de Desarrollo": Los equipos reciben un caso práctico. Deben:

- Identificar las señales de alerta.
- Proponer una estrategia inicial de intervención.
- Presentar su análisis ante la clase (puede ser en formato presentación o role play).

Misión 2 - "Intervención Temprana": Los equipos deben elaborar un plan de intervención. Tienen que decidir:

- Qué técnicas o métodos utilizarían para favorecer el desarrollo de ese niño.
- Crear un cronograma de actividades para una semana.
- Justificar cómo cada actividad se relaciona con el desarrollo de la competencia que están trabajando (motoras, lingüísticas, cognitivas).

Misión 3 - "Debate y Resolución de Conflictos": Esta misión es un reto en forma de debate. Los equipos reciben un dilema ético relacionado con la atención temprana. Deben:

- Argumentar a favor o en contra de diferentes soluciones.
- Llegar a una conclusión consensuada.

4. RESULTADOS

Esta propuesta teórica está en fase de implementación, por lo que aún no contamos con resultados concretos sobre su impacto en el rendimiento académico. Sin embargo, según la revisión de la literatura existente, se anticipa que la motivación y el rendimiento de los estudiantes en la asignatura experimenten una mejora significativa (Bai et al., 2020; Yang, 2023).

5. CONCLUSIONES

La propuesta está en fase de implementación, pero tras la revisión de la literatura y las observaciones llevadas a cabo por el docente en el aula, la hipótesis es que esta metodología mejora la motivación y el rendimiento del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Escalante, K. M. A., Baca, L. S. R., Cedeño, C. E. G., & Díaz, M. A. A. (2022). Gamification As A Methodological Strategy In University Students. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 449-453. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S02.66>
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Mena-Guacas, A. F., & Reyes-Rebollo, M. M. (2023). Impact of Gamified Teaching on University Student Learning. *Education Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/educsci13050470>
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Yang, S. Z. (2023). Gamification's Effect on Academic Motivation and Progress. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 7, 43-48. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/7/20220709>
- Yıldırım, İ., & Şen, S. (2021). The effects of gamification on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1301-1318. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636089>
-

LA "GRAN HISTORIA" Y SUS POSIBILIDADES EN UN CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Buenadicha Gómez, Francisco Javier
javier.buenadicha.gomez@ui1.es
<https://orcid.org/0009-0004-2670-5284>
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

La denominada Gran Historia (del inglés Big History) surgida de los trabajos de los historiadores Fred Spier (2011) y David Christian (2012, ed. original de 2004) aspira, en su articulación como disciplina, a elaborar un relato coherente de toda la realidad, desde el origen del universo hasta nuestros días, uniendo en su campo de estudio las ciencias naturales y las sociales. A partir de esta aportación metodológica, se plantea en esta comunicación una propuesta para imbricar los métodos de trabajo de la Gran Historia en el currículo español de ESO y Bachillerato, desde una aproximación interdisciplinaria.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta son los siguientes:

- Definir y concretar el concepto "Gran Historia"
- Estudiar la viabilidad curricular de la propuesta
- Plantear futuras líneas de investigación e implantación

3. METODOLOGÍA

3.1. Gran Historia: definición y postulados fundamentales

Los intentos de abarcar toda la historia de la humanidad vienen de antiguo, si bien en los últimos años los enfoques han empezado a ser interdisciplinarios (Diamond, 2006, Frankopan, 2024). No obstante, la Gran Historia, concepto acuñado por Fred Spier y David Christian tiene una vocación verdaderamente transdisciplinaria y una metodología concreta y sistemática, basada en los conceptos de umbral y complejidad.

De esta manera, cada umbral sería un gran marcador producido en la historia del universo y que se corresponde con un avance en complejidad. Christian estableció ocho umbrales, cada uno de los cuales establece una nueva era basada en el nivel de complejidad de las estructuras. A continuación, se relacionan los umbrales con su complejidad y la principal ciencia o campo que los estudia:

Tabla 1

Umbrales y eras en la cronología de la Gran Historia.

Umbral	Era	Ciencia que lo estudia
1	<i>Big bang</i> , inicio del espacio-tiempo	Física (de partículas, cuántica y astrofísica)
2	Nacimiento de las primeras estrellas	Física, química

3	Surgimiento de nuevos elementos químicos	Química
4	El sistema solar y la tierra	Geología
5	La vida en la tierra	Biología
6	Primeros humanos	Antropología
7	Agricultura	Arqueología
8	La revolución moderna	Historia, ciencias sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de Christian, D. (2012)

4. RESULTADOS

4.1. Posibles aportaciones curriculares

Hecha esta precisión, procedemos a plantear una propuesta en la que se aúnen las diferentes materias del currículo español con las posibilidades educativas que puede aportar la Gran Historia.

El currículo español, tanto el de ESO como el de Bachillerato contempla en sus postulados los conceptos de interdisciplinariedad que forman parte integral de la Gran Historia. Así, en las asignaturas de Biología y Geologías, Geografía e Historia y Economía se incluyen contenidos y saberes básicos que comparten los temas y enfoques adoptados por la Gran Historia.

5. CONCLUSIONES

La Gran Historia puede ayudar a encauzar fácilmente proyectos didácticos de innovación educativa que abarque metodologías basadas en la interdisciplinariedad.

El hecho de que gran parte de la bibliografía sobre la Gran Historia, incluyendo cursos adaptados a los niveles de enseñanza secundaria, estén en inglés, añade versatilidad a la propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Christian, D. (2012). *Mapas del tiempo: Introducción a la «Gran Historia»*. Crítica
- Diamond, J. M. (2006). *Armas, gérmenes y acero: Breve historia de la humanidad en los últimos trece mil años*. Debate.
- Frankopan, P. (2024). *La tierra transformada. El mundo desde el principio de los tiempos*. Crítica.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de marzo de 2022, núm. 76.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de abril de 2022, núm. 82.
- Spier, F. (2011). *El lugar del hombre en el cosmos: La «Gran Historia» y el futuro de la humanidad*. Crítica
- Big History Project: <https://www.oerproject.com/Big-History>

INNOVACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO: UN ENFOQUE COMPARATIVO PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES Y PORTUGUESES

Flores Tena, María José

mflorten@uax.es

<https://orcid.org/0000-0001-8293-9043>

Universidad Alfonso X El Sabio

García Aparicio, Virgilio

vgarcapa@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-4390-3889>

Universidad Alfonso X El Sabio

Vázquez Valencia, José Antonio

jantonio.vazquezv@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8349-9828>

Universidad Camilo José Cela

Reis Oporto, Carlos

csreis@uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-9675-3810>

Universidad de Coimbra

1. INTRODUCCIÓN

El bienestar psicológico es un factor crucial en el desarrollo y rendimiento académico de los adolescentes. Esta investigación propone una metodología innovadora para evaluar y mejorar el bienestar psicológico en el contexto educativo, comparando adolescentes españoles y portugueses. El bienestar psicológico de los adolescentes se ha convertido en un tema de creciente interés en la investigación educativa, dada su influencia significativa en el rendimiento académico y el desarrollo personal (García-Álvarez et al., 2020).

2. OBJETIVOS

1. Implementar una metodología innovadora para evaluar el bienestar psicológico en adolescentes.
2. Analizar las diferencias en el bienestar psicológico entre adolescentes españoles y portugueses.
3. Desarrollar estrategias didácticas basadas en los resultados para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con una muestra de 300 adolescentes (150 españoles y 150 portugueses) de 12 a 14 años. Se aplicó una versión adaptada del cuestionario de Ryff (Díaz et al. 2006) antes y después de una intervención de tres semanas, enfocada en mejorar las dimensiones del bienestar psicológico.

La innovación radica en la aplicación del cuestionario de Ryff en un contexto educativo comparativo, permitiendo una evaluación integral del bienestar psicológico de los estudiantes. Esta herramienta proporciona información valiosa sobre seis dimensiones clave: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.

4. RESULTADOS

Se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones del bienestar psicológico entre géneros y países. Los adolescentes portugueses mostraron niveles más altos de relaciones positivas, autonomía, propósito en la vida y autoaceptación, mientras que los españoles presentaron niveles más altos de crecimiento personal.

5. CONCLUSIONES

Esta metodología innovadora permite una evaluación más precisa del bienestar psicológico en el contexto educativo, facilitando el diseño de estrategias didácticas personalizadas.

Basándose en los resultados, se desarrollaron las siguientes estrategias:

- Talleres de autoaceptación: Actividades para fomentar una autoimagen positiva y realista.
- Proyectos colaborativos: Para mejorar las relaciones interpersonales y la autonomía.
- Ejercicios de planificación y toma de decisiones: Para fortalecer el dominio del entorno y el propósito en la vida.
- Programas de mentoría: Para promover el crecimiento personal y la autonomía.

La implementación de estrategias educativas basadas en el bienestar psicológico ha demostrado mejorar no solo el rendimiento académico, sino también la satisfacción general de los estudiantes con su experiencia educativa (Sánchez et al., 2021)

La implementación de estas estrategias innovadoras puede mejorar significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, al abordar aspectos fundamentales del bienestar psicológico que influyen directamente en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., y Cobo-Rendón, R. (2020). Programa para el bienestar psicológico y la motivación académica en estudiantes universitarios: Un estudio piloto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 169-183.
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., y Barragán-Velásquez, C. (2021). Impacto de un programa de intervención en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de adolescentes españoles. *Psicología Educativa*, 27(1), 67-76.

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOMORFOLOGÍA LITORAL ZULIANA (VENEZUELA)

Labarca Rincón, Ramón

ramonlabarca31@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2058-8270>

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría Venezuela

Quintero, Luis Guillermo

gluisguillermo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7819-8753>

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Venezuela

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Geografía y las Ciencias de la Tierra debe ser profundamente actualizada a partir de la contextualización de los procesos geográficos *in situ* y la elaboración de recursos didácticos apegados a los avances tecnológicos (Barreto y Bernal, 2016). Sin embargo, es notorio que, en los centros escolares de Venezuela, y en específico del estado Zulia, la enseñanza de los contenidos geomorfológicos aún se aborda desde el libro de texto que no está contextualizado con la realidad. Una revista educativa digital basada en un paisaje natural, como es el caso de la Laguna de Las Peonías, podría dinamizar la enseñanza de la geomorfología litoral zuliana desde una mirada tecnopedagógica. Dicho paisaje evidencia procesos geomorfológicos litorales desde la realidad del estado Zulia (Venezuela) (Labarca, Barreto y Bernal, 2018).

2. OBJETIVOS

En función de lo anterior, la investigación se trazó como objetivo:

- Proponer una revista educativa digital basada en el paisaje de la Laguna de Las Peonías para la enseñanza de la geomorfología litoral zuliana en el área de formación Ciencias de la Tierra de educación media general.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio califica descriptivo y proyectivo. Se pretende describir la realidad educativa del área de formación Ciencias de la Tierra desde el conocimiento de los estudiantes del último año de educación media general y, a partir de allí, generar una propuesta de revista educativa digital. Hurtado (2010), afirma que una propuesta derivada de una investigación pretende dar solución a un problema o necesidad de tipo práctico. El diseño seleccionado es no experimental y de campo, puesto que los datos se toman del objeto de estudio sin ninguna manipulación de las variables. El campo está representado por instituciones de educación media general y el paisaje geomorfológico de la Laguna de Las Peonías.

La población de la investigación está conformada por las instituciones de educación media general del estado Zulia (Venezuela), sin embargo, a través de un muestreo no probabilístico intencional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2028) fueron seleccionadas sólo cinco (5) de ellas según los criterios de accesibilidad, pensum de estudio (donde se imparta Ciencias de la Tierra) y especialidad de los profesores (Educación mención Geografía) (tabla 1).

Tabla 1
 Población muestral de estudio.

Institución educativa	Ubicación	Grado	Cantidad de estudiantes
Liceo Privado San José de Calasanz	Municipio San Francisco	5to año de educación media general	32
Unidad Educativa Colegio Adventista Sierra Maestra			35
Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua	Municipio La Cañada de Urdaneta		28
Unidad Educativa Privada Colegio Santa Ángela	Municipio Maracaibo		37
Unidad Educativa Privada Colegio Cristiano San Pablo de Tarso	Municipio Sucre		43
Total			175

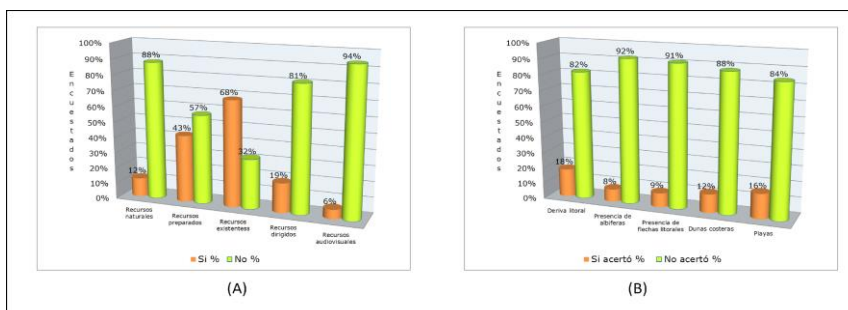
Fuente: Los autores (2024).

De entre las técnicas de recolección de datos utilizadas para este estudio, se encuentra la encuesta, cuyo instrumento seleccionado es el cuestionario dicotómico de preguntas cerradas (SI-NO), el cual estuvo estructurado por 28 ítems para ser aplicado a los estudiantes que son objeto de análisis. El cuestionario buscó medir las dimensiones “recursos didácticos para Ciencias de la Tierra” y “nivel de conocimiento sobre geomorfología litoral”. Así mismo, otra de las técnicas empleadas es la observación para visualizar la geomorfología litoral presente en el paisaje de la Laguna de Las Peonías, utilizando para ello una ficha de observación como instrumento.

4. RESULTADOS

Para la dimensión “recursos didácticos para Ciencias de la Tierra” resaltó que el 88% de los encuestados alegó que el docente no hace uso del paisaje natural local de la Laguna de Las Peonías para la enseñanza de los procesos geomorfológicos zulianos, y más del 94% señaló que los “recursos audiovisuales”, como herramientas multimedia y revistas educativas digitales, no son aplicados en el proceso escolar de Ciencias de la Tierra. Por otro lado, la dimensión “nivel de conocimiento sobre geomorfología litoral” resaltó que para los indicadores “deriva litoral”, “presencia de flechas litorales”, “presencia de albuferas” y “dunas costeras” de la Laguna de Las Peonías, más del 82% de los estudiantes indicó respuestas incorrectas (figura 1).

Figura 1
 Principales resultados en las dimensiones “recursos didácticos para Ciencias de la Tierra” (A) y “nivel de conocimiento sobre geomorfología litoral” (B).



Fuente: Los autores (2024).

La propuesta que se genera a partir de esta investigación proyectiva, está conformada por una revista educativa digital basada en el paisaje de la Laguna de las Peonías para la enseñanza de la geomorfología litoral zuliana. Bajo el título "*Las Peonías. Una albufera en las costas zulianas*", la revista cuenta con una estructura y organización que la hacen útil y pertinente como recurso didáctico para dinamizar la enseñanza y aprendizaje de la geomorfología litoral en el área de Ciencias de la Tierra (figura 2). Se puede visualizar en la página del proyecto "Inventario de Geomorfositos del estado Zulia": <https://geomorfositoszulianos.wordpress.com>

Figura 2
Apartados estructurales de la revista educativa digital "Las Peonías, una albufera en las costas zulianas".



Fuente: Los autores (2024).

5. CONCLUSIONES

1. Los resultados de la diagnosis para la dimensión "recursos didácticos para Ciencias de la Tierra" develan que, según la población estudiantil de estudio, los profesores siguen bajo los lineamientos de una enseñanza geográfica tradicional sin la inclusión de las tecnologías. Se enfatiza la escasez de recurso digitales como las revistas educativas.
2. Al verificar el "nivel de conocimiento sobre geomorfología litoral" con énfasis en la Laguna de Las Peonías como paisaje costero del estado Zulia, se comprueba que los estudiantes no son capaces de identificar geoformas costeras. Estos resultados dan lugar a novedosas propuestas didácticas.
3. Se diseña una revista educativa digital para la enseñanza de la geomorfología litoral zuliana, en cuyo contenido, montaje y diagramación se aprovechan las potencialidades de la Laguna de las Peonías como paisaje de origen marino del estado Zulia (Venezuela).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, B. y Bernal, J. (2016). La Península de Paraguaná: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, 2(4), pp. 30-50. <https://acortar.link/PTGhOV>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, Ch. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. 4^{ta} Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón.
- Labarca, R.; Barreto, B. y Bernal, J. (2018). Potencialidades geográficas de la Laguna de Las Peonías (Venezuela) como museo natural para la enseñanza de la Geografía Física. *Didáctica Geográfica*, 19, pp. 127-148. <https://acortar.link/wqbYa9>

NEURO-ACCIÓN: DE LA INVESTIGACIÓN BÁSICA A LA CLÍNICA

Gutiérrez-Menéndez, Alba

agutierrezm@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-7027-2699>

Universidad de Valencia

Castaño-Castaño, Sergio

castanosergio@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0003-4571-769X>

Universidad de Oviedo

Arias, Jorge L.

jarias@uniovi.es

Universidad de Oviedo

Zorzo, Candela

zorzocandela@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-4424-5697>

Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Psicología, la Neurociencia ha emergido como una disciplina en constante expansión, caracterizada por avances significativos en los últimos años (Gallego, 2017). Las investigaciones en este campo abordan una amplia variedad de objetivos y niveles de análisis, lo que puede generar dificultades en la comprensión de los estudios científicos, especialmente entre los estudiantes universitarios (Morgado et al., 2013).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto de investigación es acercar la literatura científica de la Neurociencia a los estudiantes de primer año del grado en Psicología. Se pretende que los estudiantes desarrollen la capacidad de aplicar los resultados de estudios de Neurociencia básica, vinculados con el contenido de la asignatura, a investigaciones aplicadas en seres humanos, promoviendo su eventual aplicación clínica.

Objetivos específicos:

- Fortalecer las competencias de síntesis de textos científicos.
- Dotar de habilidades específicas para identificar, comprender y utilizar artículos científicos como base para la investigación.
- Mejorar las habilidades de comunicación oral.
- Fomentar la participación activa.
- Fomentar el interés y la curiosidad por la Neurociencia.

3. METODOLOGÍA

Primeramente, se realizó una planificación del proyecto que incluyó la selección de artículos científicos basados en investigaciones básicas que serían facilitados al alumnado y el diseño de los instrumentos de evaluación. Dichos instrumentos fueron un cuestionario pre y post intervención (cuestionario de Neurociencia) cuyo objetivo fue explorar el conocimiento de los estudiantes en el campo de la

Neurociencia aplicada a la psicología analizando aspectos como la comprensión de conceptos neurocientíficos, la aplicación de conocimientos en la investigación, la interpretación de la literatura científica, la conexión entre teoría y práctica, y la comprensión de la relevancia de la Neurociencia en la psicología; un cuestionario acerca del grado de autopercepción de competencias en comunicación oral y un cuestionario de satisfacción del alumnado con la actividad. Posteriormente, antes de la presentación de la actividad a los estudiantes, se administró el cuestionario pre-intervención de Neurociencia y el cuestionario de autopercepción de las competencias orales. A continuación, la actividad fue expuesta, destacando la importancia de la traslación de conceptos desde la Neurociencia básica a la aplicada. A cada grupo de trabajo (3-4 personas) se le asignó un artículo científico diferente basado en estudios de Neurociencia básica. Cada grupo debía realizar una lectura comprensiva del artículo, discutir y plantear una investigación en población humana relacionada con el artículo original el cual databa en muestras con animales, con el objetivo de remarcar la traslación de los diferentes tipos de estudios dentro del ámbito de las Neurociencias, con orientación y seguimiento continuo por parte del profesorado. Finalmente, los grupos expusieron sus trabajos, y se evaluaron sus presentaciones utilizando rúbricas específicas. Para cerrar el proyecto, se administró de nuevo el cuestionario post-intervención de Neurociencia, el cuestionario de autopercepción de las competencias orales y el cuestionario de satisfacción, que sirvieron para analizar el impacto de la actividad y proponer mejoras futuras.

4. RESULTADOS

La intervención educativa demostró una mejora significativa en los conocimientos neurocientíficos (Figura 1) y en las competencias en comunicación oral de los estudiantes (Figura 2). Los resultados del cuestionario de satisfacción reflejaron un alto nivel de aceptación por parte de los estudiantes, con una media de 7,9, lo que evidencia una percepción general positiva del proyecto (Figura 3).

Figura 1. Competencias desarrolladas en Neurociencia

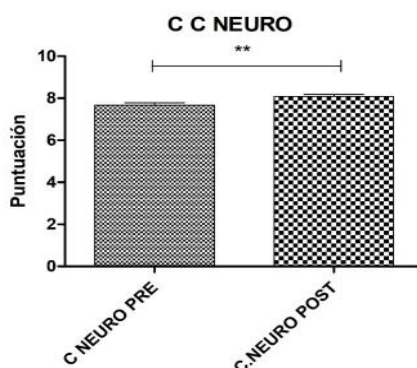


Figura 2 Competencias en comunicación oral

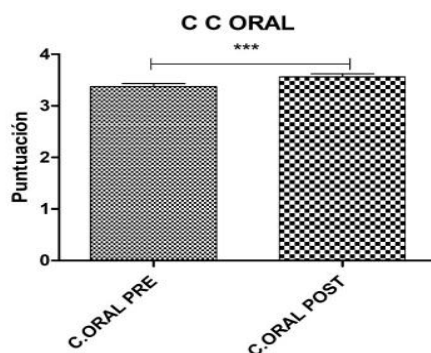


Figura 3 Satisfacción con el proyecto



5. CONCLUSIONES

La implementación de este proyecto ha resultado en diversas aportaciones significativas, tanto en términos de mejora educativa como de impacto en la formación de los estudiantes. Los resultados indican que ha habido una mejoría en las competencias neurocientíficas y de comunicación oral de los estudiantes, fomentando la participación activa y el interés en la Neurociencia. Las mejoras en las competencias de investigación, síntesis de información, comunicación oral, colaboración son testimonios del impacto positivo del proyecto en la disciplina de Neurociencia. Estas aportaciones benefician a los estudiantes individualmente, y contribuyen a elevar el nivel de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, dicha intervención ha permitido fomentar un aprendizaje activo y colaborativo, mejorando la percepción, la aplicación práctica y la experiencia educativa en Neurociencia, proporcionándoles, además, herramientas y habilidades cruciales para su desarrollo académico y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gallego, I. B. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 118-135.
- Morgado, J., Otero, J., Vaz-Rebelo, P., & Sanjosé, V. (2013). Detection of explanation obstacles in scientific texts: The effect of an understanding task vs. an experiment task. *Educational Studies*, 1–10.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2013.866888>

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA 04GPSI_PSILOGÍA DE LA ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN

Fernández Alcaraz, Camino

camino.fernandez.a@professor.universidadviu.com

Universidad internacional de valencia.

García Rubio, María José

mariajose.garcia.r@professor.universidadviu.com

Universidad internacional de valencia.

Luna Ovalle, Paula

paula.luna@professor.universidadviu.com

Universidad internacional de valencia.

Aliño Costa, Marta

marta.alino@professor.universidadviu.com

Universidad internacional de valencia.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto "Aprendizaje basado en proyectos y gamificación en la asignatura 04GPSI-Psicología de la Atención y Percepción" del Grado de Psicología propone una innovadora metodología docente que combina el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la gamificación. El ABP permite que los estudiantes se involucren directamente en el proceso de aprendizaje, realizando proyectos que reflejan situaciones y problemas reales relacionados con la atención y la percepción en psicología. La gamificación, por su parte, añade una dimensión lúdica a la asignatura a través del uso de herramientas digitales que fomentan la competencia sana y la colaboración, lo cual facilita la retención de conocimientos y mejora la experiencia educativa

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es incrementar la motivación y la participación del alumnado como un agente activo en el aprendizaje a partir de la integración teórico-práctica en un entorno interactivo.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un diseño transversal experimental que busca comparar un grupo control (octubre 2023) con un grupo experimental (abril 2024). Además, es un modelo académico innovador que toma en cuenta cuatro esferas: experiencial, colaboración, competencial y basado en evidencias. La variable independiente es la metodología del aprendizaje (ABP y metodologías activas); por su parte, las variables dependientes son: nivel de participación, calificación final, grado de satisfacción y adquisición de competencias. Como instrumentos de recogida de datos se han elaborado encuestas y cuestionarios de satisfacción y competencias. Como parte del procedimiento se dará una explicación del proyecto junto a la cumplimentación del consentimiento informado, la ejecución de una encuesta y un cuestionario. Finalmente, el registro de asistencia, la visualización de sesiones y la revisión de las calificaciones se llevará a cabo antes del análisis de resultados.

En esta asignatura el alumnado del grupo experimental debe realizar cuatro actividades relacionadas entre sí en torno a un caso clínico seleccionado por los docentes. En todas las actividades se encontraban metodologías activas como la gamificación y el ABP, y conceptos propuestos en la teoría de la asignatura.

En relación con las metodologías activas aplicadas en el grupo experimental, se destacan diferentes recursos web (Wordwall, NeuronUp, 3D4medical y Quizziz).

- Wordwall: diseño y edición de actividades lúdicas para las sesiones de clase.
- NeuronUP: plataforma digital para la creación de actividades de estimulación cognitiva y neurorehabilitación.
- 3D4medical: exploración de modelos anatómicos 3D del sistema nervioso central.
- Quizziz: creación de cuestionarios en directo para evaluar el aprendizaje.

En concreto, en la primera actividad se emplearon dos actividades elaboradas con Wordwall para repasar los conceptos de la actividad en clase mientras que en la segunda actividad se mostró la plataforma de estimulación cognitiva "NeuronUp" para elaborar una actividad de rehabilitación del caso en clase. Además, en la tercera actividad se hizo un repaso de la neuroanatomía dañada en el caso clínico a partir de un simulador con una excelente resolución espacial y temporal como es el 3D4medical. Por último, en la cuarta actividad se utilizó un conjunto de diversas actividades elaboradas con WordWall para repasar todos los conceptos del proyecto y un cuestionario Quizziz.

En el grupo control las actividades estaban desconectadas entre sí y no se aplicaban las metodologías activas (gamificación, ni ABP), ni se empleaban recursos web, sino que se seguía un modelo de aprendizaje conservador. De hecho, dos actividades eran sobre conceptos relacionados con la percepción y dos actividades sobre los contenidos de atención. Asimismo, en el grupo control las actividades se explicaban de forma unilateral por parte del docente al alumnado, sin emplear metodologías activas de aprendizaje propias de un modelo académico experiencial.

4. RESULTADOS

Los datos preliminares de este proyecto han mostrado que no se han producido diferencias significativas en el número de participantes en las sesiones síncronas. Pero sí han expresado un mayor grado de satisfacción con la asignatura y una mayor valoración en la experiencia general en Abril 2024. Finalmente, tampoco encontramos diferencias significativas en la opinión sobre el grado de adquisición de competencias.

5. CONCLUSIONES

Esta propuesta representa un paso importante hacia la innovación educativa en la enseñanza de la psicología, alineándose con las tendencias actuales de educación superior para formar profesionales mejor preparados.

PSICOPodcast: DANDO VOZ A LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Ruiz-González, Paula

paula.ruiz@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-3099-4304>

Universidad de Cádiz

Rodríguez-Riesco, Lorenzo

lorenzo.rodriquezriesco@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-7560-4031>

Universidad de Cádiz

Merchán-Clavellino, Ana

ana.merchan@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-0094-3100>

Universidad de Cádiz

Zayas, Antonio

antonio.zayas@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-3567-0288>

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un proyecto de Innovación y Mejora Docente que está siendo desarrollado en la Universidad de Cádiz centrado en el uso de los podcasts como metodología docente y medio de difusión de la ciencia. A través de este proyecto, se busca que el alumnado aplique los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura de Psicología Social al análisis práctico de la realidad que enfrentan determinados individuos en diversos contextos sociales, mediante la creación y producción de podcasts.

La importancia de realizar este proyecto se basa, por un lado, en la capacidad pedagógica del podcast, al ser un medio de transmisión de contenidos de forma atractiva (Araujo y Sampaio, 2019). Por el otro, al ser una herramienta innovadora en la educación superior, podría facilitar la motivación del alumnado y una mayor implicación en su proceso de aprendizaje (Castillo-Prada, 2022). En este sentido, existen estudios llevados a cabo en titulaciones vinculadas con las Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud que evidencian percepciones positivas por parte del alumnado acerca del podcast como recurso innovador en el aula, una mejora del aprendizaje autónomo (Mulero et al., 2024) y de la autorregulación de los procesos cognitivos (Romero et al., 2022) así como una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura (Achalandabaso, 2019).

2. OBJETIVOS

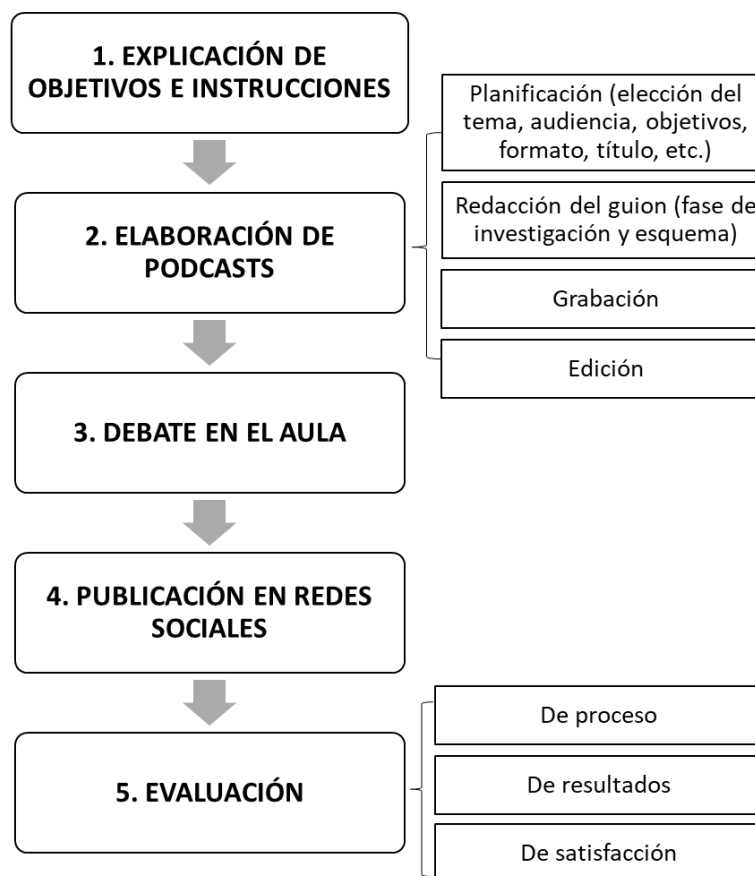
- Familiarizar al alumnado con los podcasts como herramienta pedagógica a través de la cual se apliquen conceptos de Psicología Social de forma accesible e interactiva.
- Promover la transmisión del conocimiento a la sociedad en general mediante su difusión en redes sociales.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto está dirigido al alumnado del Grado de Psicología y emplea una metodología fundamentada en el aprendizaje cooperativo. Para ello, se constituyen equipos de trabajo compuestos por entre cuatro y cinco integrantes, asignándoles roles específicos dentro del grupo, como coordinador/a, guionista y técnico/a de edición. Aunque cada miembro asume un rol definido, se fomenta la colaboración activa, de manera que todos contribuyan también a las funciones desempeñadas por sus compañeros/as. Concretamente, para la realización del podcast se constituyen diferentes fases (Figura 1).

Figura 1

Proceso de elaboración de podcasts



Fuente: elaboración propia

La evaluación del proceso contempla la supervisión continua y la observación por parte del equipo docente sobre el trabajo desarrollado por el alumnado, con el objetivo de garantizar la mejora constante del desempeño. Por otro lado, la evaluación de los resultados se realiza mediante una rúbrica diseñada para valorar el producto final, considerando siete parámetros específicos: contenido, organización y estructura, originalidad y creatividad, calidad de audio, dominio del tema, impacto en la audiencia, y carátula y descripción. Finalmente, la satisfacción del alumnado se mide a través de una encuesta con escala tipo Likert, que evaluará aspectos relacionados con el desarrollo de la actividad, su adecuación, la facilidad de uso, los beneficios de la herramienta, la percepción de utilidad para el aprendizaje y el nivel de motivación alcanzado.

4. RESULTADOS

Los podcasts abordan temáticas sociales tales como la dependencia emocional, los estereotipos y cánones de belleza en redes sociales, el altruismo y la conducta prosocial en situaciones de emergencia o la evolución de las relaciones amorosas, entre otras. El empleo de los podcasts en la formación universitaria implica un proceso de enseñanza más dinámico y pedagógico, aportando un enfoque innovador. Asimismo, la elaboración de podcasts mediante una metodología activa y cooperativa, facilita a su vez, el desarrollo de competencias transversales tales como las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y el manejo de herramientas digitales.

5. CONCLUSIONES

La realización de este proyecto contribuiría a nivel académico, a una mayor motivación del alumnado al ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Además, a través del abordaje previo de las situaciones a analizar y los debates grupales planteados con posterioridad, se fomenta la reflexión crítica sobre la realidad y el contexto que les rodea. Asimismo, la difusión de los podcasts a través de redes sociales, en caso de alcanzar un nivel significativo de interacciones, comentarios y/o visualizaciones, podría contribuir a una mayor sensibilización de la sociedad en general al visibilizar las problemáticas que enfrentan determinados colectivos en situación de vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achalandabaso Ochoa, A. (2022). *El uso del podcast como herramienta para la adquisición de aprendizajes significativo*. Proyectos de Innovación Docente. Universidad de Jaén.
- Araújo, P., & Rodrigues, F. (2019). Podcast learning effectiveness in higher education in europe: a systematic review. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 236-245.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.21>
- Castillo-Prada, K. N. (2022). El podcast como herramienta de construcción y divulgación del aprendizaje. *Redes sociales y ciudadanía*, 1063-1070. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Mulero-Henríquez, I., Álamo-Bolaños, A., & Cobos, M. P. D. L. (2024). Una experiencia innovadora a través del podcast en la educación superior. *Formación universitaria*, 17(1), 23-32.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100023>
- Romero, V. L., Pérez, R. C., Zavala, S. G. F. Z., García, J. E., & Chihuan, G. P. (2022). El Podcast: un recurso virtual para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (46), 21-33.
-

CONFIGURACIONES REFLEXIVAS DE LA EXPERIENCIA EVALUATIVA ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN EL POSGRADO

Medina-Zuta, Patricia

pmedinaz@usil.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

Universidad San Ignacio de Loyola (Perú)

1. INTRODUCCIÓN

La imparcialidad en los juicios de valor se sustenta en una toma de conciencia ética que fomenta el aprendizaje (Boud y Molloy, 2015). Desde esta perspectiva, la reflexividad es un pilar fundamental en la formación, pues concibe la evaluación como una oportunidad en espirales de autorregulación y mejora continua (Carless, 2020; Olsson et al., 2024).

La interacción con el docente a través del acompañamiento (Ferris, 2020), es fundamental en la creación de un entorno motivador y emocionalmente positivo (Fauth et al., 2019). Es decir, involucrar los potenciales de interacción y reflexión y lograr así, una retroalimentación dialogada (Boud y Falchikov, 2006). Solo así se podrá encaminar la construcción de textos científicos, con base en experiencias formativas en investigación (Brew y Saunders, 2020) con aporte relevante para el Posgrado.

2. OBJETIVO

Analizar las narrativas reflexivas de estudiantes del posgrado buscando identificar y jerarquizar las categorías emergentes que configuran su experiencia evaluativa orientada a la construcción de textos científicos.

3. METODOLOGÍA

La metodología cualitativa de narrativa experiencial, analizó "bitácoras reflexivas" en línea de 76 estudiantes peruanos de Posgrado que dieron su consentimiento informado basado en principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad.

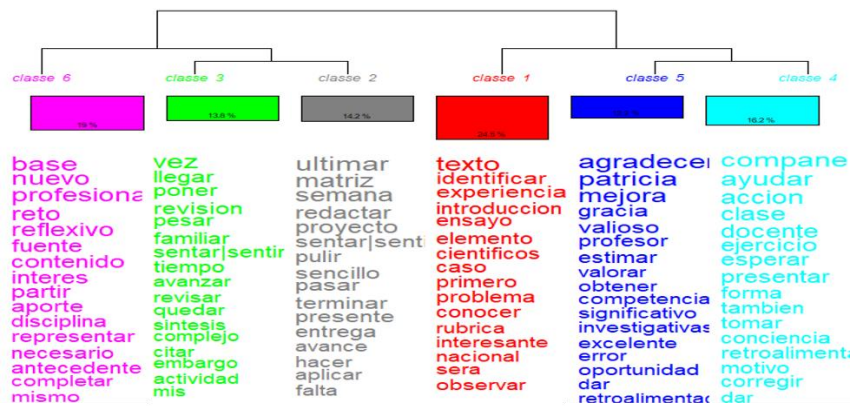
El análisis lexicométrico y estadístico del software Iramuteq permitió la identificación de categorías emergentes a través de procesos como: (1) transcripción y depuración del corpus textual, (2) lematización y establecimiento de frecuencias, (3) análisis de especificidades y análisis factorial de correspondencias y relaciones semánticas y (4) clasificación jerárquica de categorías emergentes (Ruíz, 2017; Souza et al., 2020).

4. RESULTADOS

La figura 1, jerarquiza dos grandes categorías: la primera que configura la experiencia evaluativa centrada en el proceso de construcción del texto científico (clase 1: 24.5%) con conexiones de interacción y valoración afectiva hacia el docente; y la segunda categoría (clase 6: 16%) que releva la experiencia evaluativa un reto inicial reflexivo orientado a la aplicación práctica del conocimiento.

Figura 1

Clasificación Jerárquica Descendente (CDH)



5. CONCLUSIONES

Los hallazgos revelan que la configuración reflexiva de las prácticas evaluativas, priorizan la aplicación del conocimiento en el proceso de construcción científico-textual desde un enfoque pragmático que incorpora la reflexividad orientada a la tarea. Sin embargo, la experiencia formativa se enriquece con la dimensión afectiva y el soporte emocional positivo que brinda la interacción con el docente a través del acompañamiento y la retroalimentación dialogada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Alineación de la evaluación con el aprendizaje a largo plazo. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (Vol. 42). Narcea ediciones.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and teacher education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Ferris, D. (2020). El lenguaje importa: análisis de las necesidades y deseos relacionados con el lenguaje de los escritores en un curso de escritura de primer año de universidad. (2020). *Journal of Writing Research*, 12(2), 321-364. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.02.02>
- Olsson, E. M., Gelot, L., Karlsson Schaffer, J., & Litsegård, A. (2024). Teaching academic literacies in international relations: Towards a pedagogy of practice. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 471-488. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1992753>

RUMIAR EN EL ACONTECER EDUCATIVO: UN DIARIO PARA PROFUNDIZAR MIS LECTURAS

Cabezas Alarcón, Jessica

jessica.cabezas@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0003-0784-0478>

Universitat Autònoma de Barcelona

Cabrera Cuadros, Valeska

valeska.cabrera@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-2560-6303>

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La lectura juega un papel esencial en la formación universitaria como instrumento de reflexión crítica (Muñoz, 2012). Por ello, esta propuesta considera que la lectura contribuye al aprendizaje autónomo. Las lecturas tienen como objetivo reflexionar sobre su rol como futuros maestro/as y sobre el acto educativo, así como de establecer relaciones con distintos conceptos de la asignatura. La lectura propicia la confrontación de las ideas, así como el planteamiento de nuevas interrogantes. Potencia el conocimiento ya que a través de ella se construyen diversas y sucesivas interpretaciones y se integran distintos saberes (Garcés, 2020).

2. OBJETIVOS

El proyecto de innovación responde al análisis del Plan Docente de la asignatura de *Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente* del Grado de Educación Primaria.

Desde un enfoque centrado en los estudiantes, el objetivo fue:

1. Fomentar un pensamiento reflexivo que propicie una mayor relación de las lecturas y los conceptos de las clases para contribuir a una mayor implicación en la asignatura.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta buscó fomentar un aprendizaje constructivo y autónomo, con un enfoque dinámico que potenció el aprendizaje entre iguales. La propuesta tuvo una parte individual y otra colaborativa donde la metodología que se promovió convirtió al estudiante en un agente activo de su proceso de formación (Piqué y Forés, 2012). Cada estudiante profundizó en las lecturas mediante un diario que contenía sus reflexiones en torno a una guía dada por la profesora. El diario de las lecturas es individual y posteriormente en clases las ideas descritas se ponen en común con el resto de compañeros/a. El diario puede tener un formato digital o a través de una libreta. La clase se compuso de 48 estudiantes.

4. RESULTADOS

Las actuaciones realizadas a través constituyeron una aportación que se conectó con el objetivo de innovación definido. Se apreció una incidencia sobre las competencias de aprendizaje que modificaron la percepción de los/a estudiantes en relación con las lecturas. Mejoró la implicación del estudiantado y contribuyó a que fuesen capaces de reflexionar y de establecer una mejor y más profunda relación de los conceptos de la lectura y su relación con la asignatura.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes fueron capaces de identificar los elementos principales de la lectura y colaboraron con sus compañeros a través del intercambio de ideas. Se mejoró la relación de las temáticas de las lecturas con los saberes que plantea el Plan Docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Muñoz, C. (2012). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, Caracas, 39(40), 32-43.

Piqué, B., y Forés, A. (2012). *Propuestas metodológicas para la educación superior*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/30702>

LA ENSEÑANZA DIGITAL Y LAS ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO

Rodríguez Simon, Alejandro Ignacio

alejandroiagnacio.rodriquez@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-4566-4359>

Universidad Internacional de Valencia

López, Susana Regina

susana.lopez@unq.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9701-4833>

Universidad Nacional de Quilmes

1. INTRODUCCIÓN

Un elemento fundamental en la estructura de las clases digitales en Educación Superior es el diseño de estrategias pedagógicas, ya que configuran el rol docente y orientan la planificación y ejecución de las tareas educativas en estos contextos (Sangrà, 2020). Este estudio se centra en el papel del profesorado en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza mediadas tecnológicamente, un aspecto central en la estructura de las clases virtuales. La investigación ha sido realizada en una universidad pública nacional de Argentina, y busca identificar y analizar las prácticas pedagógicas que integran tecnologías en la Educación Superior.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Examinar el uso de tecnologías por parte del profesorado de Educación Superior en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, y describir las estrategias implementadas en los entornos de enseñanza virtual.

Objetivos específicos

- Explorar las estrategias pedagógicas empleadas por el profesorado de Educación Superior en procesos de enseñanza media por tecnologías.
- Evaluar el diseño de propuestas educativas que integran estrategias pedagógicas aplicadas en aulas virtuales.
- Identificar prácticas de enseñanza innovadoras que aprovechan el potencial de las tecnologías digitales.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada combina un enfoque mixto (Corbetta, 2007), integrando técnicas cualitativas y cuantitativas para una mejor comprensión del objeto de estudio. Se propone un enfoque exploratorio cuantitativo y la profundización de las estrategias cualitativas a partir de datos recogidos a través de instrumentos tales como entrevistas y grupos focales. Se utilizó un cuestionario aplicado a 84 docentes, que incluyó preguntas cerradas y abiertas. Este diseño metodológico sigue el modelo de articulación encadenada (Callejo Gallego, 2010), permitiendo un análisis progresivo que combina herramientas cuantitativas y cualitativas. Los instrumentos fueron diseñados y sometidos a validación de personas expertas. Se obtuvieron tres validaciones, cuyas recomendaciones de mejora dieron lugar a las versiones finales de los instrumentos.

Tabla 1

Instrumentos de recolección de información y docentes participantes.

Cuestionario	Impartido a 84 docentes	84
	Respuestas recibidas 38	38
Grupos de discusión	Docentes convocados	15
	Docentes asistentes participantes	13
Entrevistas	Docentes entrevistados	3

La metodología demuestra cómo la integración de técnicas favorece una comprensión más completa y matizada del fenómeno investigado.

4. RESULTADOS

La inclusión de actividades gamificadas (Huizinga, 2012; Ortiz-Colón, 2018) en la formación de estudiantes adultos que cursan una carrera de nivel universitario en modalidad virtual apunta a favorecer la motivación, la implicación en la tarea, el trabajo colaborativo y la integración de contenidos a través del debate entre pares. Estas propuestas necesitan de profesores capacitados en disciplinas y en estrategias donde las tecnologías adquieran relevancia. Esto pone de manifiesto la necesidad de una constante actualización del profesorado, especialmente en lo que respecta a las tecnologías.

5. CONCLUSIONES

La implementación de estrategias innovadoras mediadas por tecnología exige un profesorado predispuesto a la constante actualización, especialmente en el uso de tecnologías digitales y su integración pedagógica. Estas estrategias deben fomentar la participación activa del alumnado mediante la experimentación, la creatividad en situaciones de gamificación con modelos inmersivos, que promuevan aprendizajes significativos adecuados a la lógica natural del hacer, de la acción, y de la interacción en un entorno narrativo propio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callejo Gallego, J., y Viedma Rojas, A. (2010). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Mc-Graw Hill.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J. y Agreda, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Sangrà, A. (Comp.). (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC.

ZOUKEI ASOBI EN LA LOMLOE: INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL JUEGO CREATIVO AUTÓNOMO

Pastor-Matamoros, Sofía
sofia.pastor@uam.es
<https://orcid.org/0000-0001-5731-9862>
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Zoukei Asobi es una metodología educativa japonesa centrada en el juego creativo autónomo, que ofrece una oportunidad única para revitalizar la educación artística en el sistema educativo español. Este paradigma fomenta la exploración sensorial, la creatividad y la sostenibilidad mediante el uso de materiales naturales y reciclados, y se alinea con los principios de la LOMLOE, que prioriza el aprendizaje significativo y la atención a la diversidad. La presente propuesta analiza cómo el Zoukei Asobi puede implementarse en el contexto de la LOMLOE, promoviendo competencias clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la educación para la sostenibilidad.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta propuesta es explorar cómo el Zoukei Asobi, puede adaptarse al currículo español bajo los principios de la LOMLOE.

- Proponiendo una adaptación pedagógica del Zoukei Asobi: Examinar cómo las actividades de exploración sensorial, autoexpresión y creatividad pueden integrarse en el contexto español, respetando los valores culturales locales y las metas del currículo vigente (MEXT, 2017; Shibata, 2013).
- Promoviendo competencias: Investigar cómo el Zoukei Asobi puede potenciar habilidades como la creatividad, la conciencia ecológica, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, aspectos fundamentales según la LOMLOE (2020).
- Diseñando ejemplos prácticos de aplicación en las aulas: Elaborar propuestas concretas, como proyectos artísticos que utilicen materiales reciclados o naturales, para fomentar la sostenibilidad y el aprendizaje interdisciplinar en niveles de educación primaria (Real Decreto 157/2022).

3. METODOLOGÍA

El análisis se basa en una revisión teórica de los currículos japonés y español, utilizando fuentes como las directrices del MEXT y la normativa de la LOMLOE. Se complementa con un estudio comparativo de metodologías artísticas y experiencias en el contexto educativo español como el análisis de diversas propuestas de aula en España y Japón en formación docente, educación infantil y primaria.

4. RESULTADOS

El *Zoukei Asobi* se muestra como una metodología de éxito comprobado, versátil para fomentar aprendizajes significativos. Sus principios de autoexploración, colaboración y respeto por el entorno encajan con los objetivos de la LOMLOE. En contextos piloto, los estudiantes mostraron mayor compromiso, creatividad y reflexión crítica al abordar problemas reales mediante el arte desde una perspectiva autónoma y lúdica.

Tabla 1

Ejemplo de adaptación del Zoukei Asobi al currículo español

Competencia	Actividad propuesta	Resultado esperado
Creatividad	Aprendizaje a través del juego autónomo manipulativo creativo	Mejora de la autoexpresión
Sostenibilidad	Uso de materiales reciclados	Conciencia ecológica
Trabajo colaborativo	Creación de estructuras en equipo	

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La implementación del *Zoukei Asobi* en la educación primaria española, bajo los principios de la LOMLOE, puede transformar las prácticas pedagógicas, reforzando competencias clave y creando aulas más inclusivas y dinámicas. Su enfoque interdisciplinar y sostenible responde a los desafíos educativos contemporáneos y ofrece un modelo innovador para integrar el arte en el aprendizaje diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- MEXT (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón). (2017). Directrices curriculares para la educación primaria. Course of Studies 図画工作編 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説.
- Shibata, S. (2014). 豊かな表現活動をもたらす「造形遊び」の授業づくり [Crear clases de "juego creativo" que generen ricas actividades expresivas. (Promover la felicidad en actividades expresivas en la clase "Zoukei-Asobi (Estudio de arte lúdico))]. In T. 武藤知子 Muto & K. 金子一夫 Kaneko (Eds.), *造形遊びの発生に関する歴史的研究 (Investigación histórica sobre el surgimiento del juego de modelado)* (pp. 240–243). 明治図書出版 (Meiji Tosho Publishing). <https://doi.org/1050001338488213248>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>

UN PROYECTO ETWINNING SOBRE LA SUBIDA DEL NIVEL DEL MAR PARA EDUCAR EN SOSTENIBILIDAD

Gil Noé, José Vicente

Josevicente.gil@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-4112-5064>

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las acciones por la sostenibilidad vienen de la política y la economía, pero también de la educación (Álvarez-Lires et al., 2017), formando al alumnado en la cultura del desarrollo sostenible (Lorenzo et al., 2019). Se plantea una experiencia en ESO para sensibilizar sobre el cambio climático y la subida del nivel del mar, en un proyecto europeo eTwinning que permite integrar TIC, innovar, crear redes europeas y obtener beneficios interculturales (García y Romero, 2013).

2. OBJETIVOS

- Asimilar del aumento del nivel del mar y sus efectos negativos
- Desarrollar la competencia digital con herramientas TIC
- Trabajar colaborativamente con alumnado de centros europeos
- Educar en interculturalidad estableciendo redes otros centros europeos

3. METODOLOGÍA

Se diseña el proyecto eTwinning "Is sea level rise a problem in our regions? A focus on SDG13" (#ID: 146046) con 25 alumnos de 4º ESO del Colegio Oller (Valencia) y se trabaja con otros 3 centros de Italia, Grecia y Turquía (107 alumnos) formando 10 grupos colaborativos inter-centro en red. Se utiliza la European School Education Platform (ESEP), se emplea el simulador cartográfico de la subida del nivel del mar de <https://coastal.climatecentral.org/> estudiando escenarios en puntos costeros de los países participantes y valorando conjuntamente los efectos a través de plataformas como <https://www.canva.com> y <https://padlet.com>.

4. RESULTADOS

Un cuestionario final revela que se clarifica el problema del nivel del mar y sus efectos, con más de un 75% de respuestas correctas. Un 27% está satisfecho de haber participado y un 71% muy satisfecho; un 32% ha aprendido algunas cosas y un 66% muchas cosas sobre el problema; más de un 80% ha conocido a otros alumnos; un 13% volvería a participar y un 78% lo haría sin dudar. Los docentes implicados coinciden en valorar positivamente la colaboración internacional, la creatividad y originalidad, la igualdad de oportunidades, el respeto y la tolerancia, estimándose parcialmente mejorable la participación del alumnado. El % de publicaciones en padlet y simulaciones realizadas revela que el alumnado desarrolla su competencia digital para trabajar en línea, utilizando intensamente el TwinSpace proporcionado por la ESEP para colaborar y compartir información (se obtiene reconocimiento Pupil Quality Label); se verifica aumento de destreza con simuladores interactivos de forma crítica y en la utilización de plataformas (canva, padlet) para presentar información.

5. CONCLUSIONES

El proyecto eTwinning es un vehículo efectivo para trabajar de forma colaborativa, educar en sostenibilidad e interculturalidad, así como para tejer redes educativas entre centros europeos. El alumnado desarrolla su competencia digital, lo que tendrá un impacto positivo en sus trabajos en otras materias, y aumenta el interés por el contexto social y tecnológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

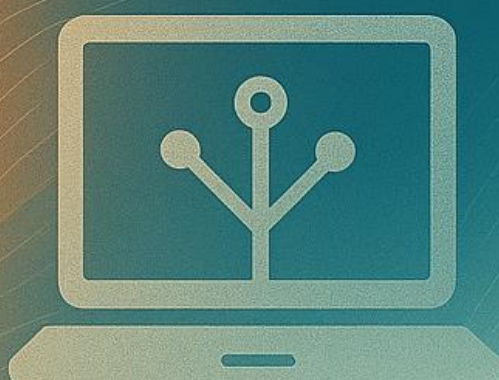
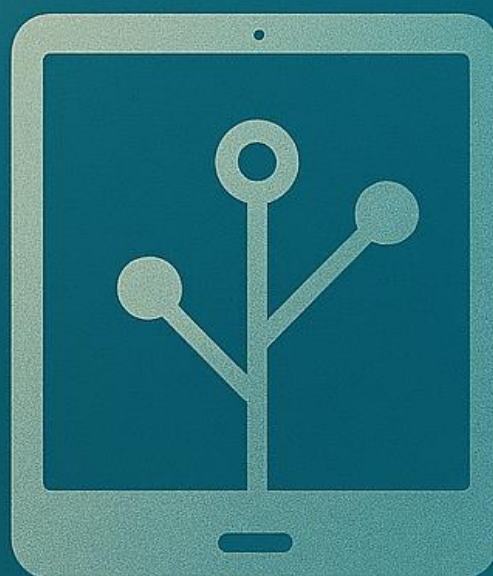
Álvarez-Lires, M. M., Arias-Correa, A., Lorenzo-Rial, M. A. & Serrallé-Marzoa, F. (2017a). Educación para la Sustentabilidad: Cambio Global y Acidificación Oceánica. *Formación Universitaria*, 10(2), 89-102.

García Fernández, T., & Romero Tena, R. (2013). Proyectos eTwinning: Aprendiendo en la distancia. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (46), a253.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2013.46.315>

Lorenzo, M. A., Álvarez, M. M., Arias, A. y Pérez, U. (2019). Aprender a interpretar la acidificación oceánica con recursos on-line y experimentación contextualizada. *Enseñanza de las ciencias*, 37(2), 189-209.

COMUNICACIONES

Línea 2. Tecnologías emergentes aplicadas a la educación



PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Llorent-Vaquero, Mercedes

mllorent@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-1379-4749>

Universidad de Jaén

López-Gracia, Ángela

algracia@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-7541-2534>

Universidad de Sevilla

Villaciervos-Moreno, Patricia

patricia.villaciervos@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0001-9812-5060>

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento computacional aplicado al mundo educativo genera beneficios, destacando la resolución de problemas, creatividad y lógica (Freina, Bottino & Ferlino, 2019). Es más, en la dimensión 1, del marco DigComp 2.0 establecen 5 áreas de competencias que conforman la competencia digital, de las cuales 4 están relacionadas con el pensamiento computacional (Demartini et al., 2020).

Este trabajo surge de observar la falta de formación en pensamiento computacional en estudiantes de Educación Infantil y Primaria, necesaria para afrontar futuros desafíos digitales.

De este modo, se presenta una experiencia de innovación en el ámbito de la formación en pensamiento computacional del futuro profesorado de educación infantil y primaria.

2. OBJETIVOS

Formar en pensamiento computacional al futuro profesorado de infantil y primaria a través de la programación por bloques usando Scratch, evaluando los efectos producidos.

3. METODOLOGÍA

En la tabla 1 se recogen las principales dimensiones metodológicas del estudio: Metodología, Método, Diseño, Instrumento de recogida de información, muestra del estudio, así como la descripción de las fases de la experiencia.

Tabla 1

Metodología de investigación

Metodología	cuantitativa
Método	descriptivo
Diseño	encuesta
Instrumento	Cuestionario online (conocimientos previos, emociones y competencias adquiridas)
Muestra	50 estudiantes de Educación Infantil y Primaria (Universidad de Jaén) Curso académico 2024/25. Asignatura Multimedia en Educación (optativa).
Experiencia	5 sesiones de 1 hora (introducción al pensamiento computacional (1), la lógica de programación por bloques con Blockly (1), programación por bloques compleja con Scratch (3))

4. RESULTADOS

Seguidamente, se muestran los resultados en tres dimensiones:

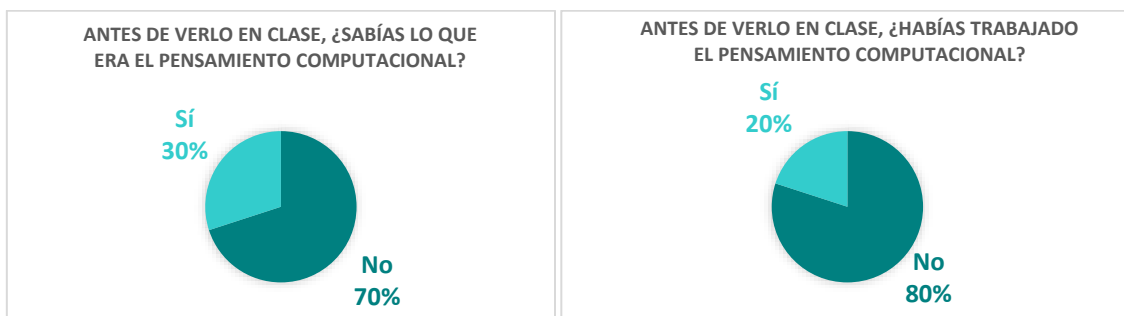
4.1. Conocimientos Previos

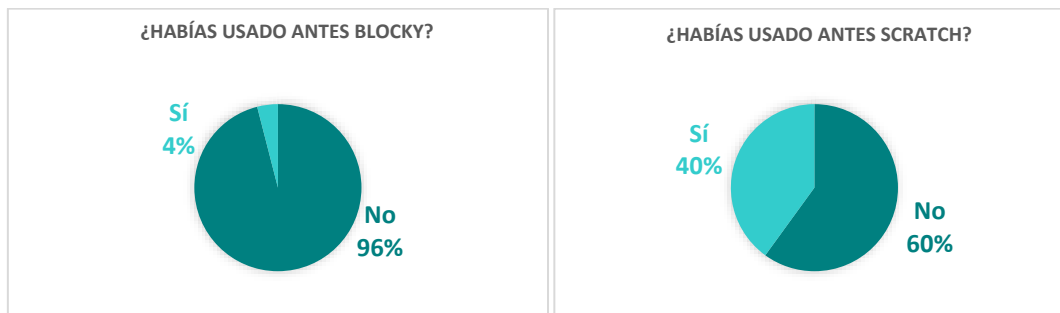
Se consulta si antes de la intervención conocían el pensamiento computacional, y si lo habían trabajado anteriormente. El 70% manifestó no conocerlo, y el 80% no lo había abordado en ninguna materia.

Explorando el uso previo de las herramientas, 2 estudiantes habían utilizado Blockly, frente al 40% que había usado Scratch.

Figura 1

Conocimientos Previos



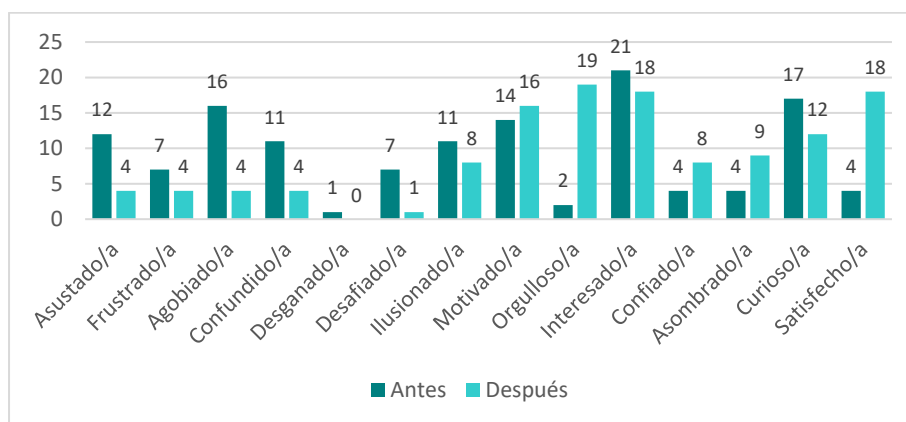


4.2. Emociones Uso de Scratch

Analizando emociones antes y después de la intervención, se observa una evolución en estas. Inicialmente muchos se sintieron agobiados y asustados, aunque también interesados, curiosos e ilusionados. Tras la experiencia disminuyeron las emociones negativas, y aumentaron las positivas (orgullo, satisfacción, e interés). La motivación se mantuvo alta, incluso incrementándose al finalizar.

Figura 2

Emociones uso de Scratch

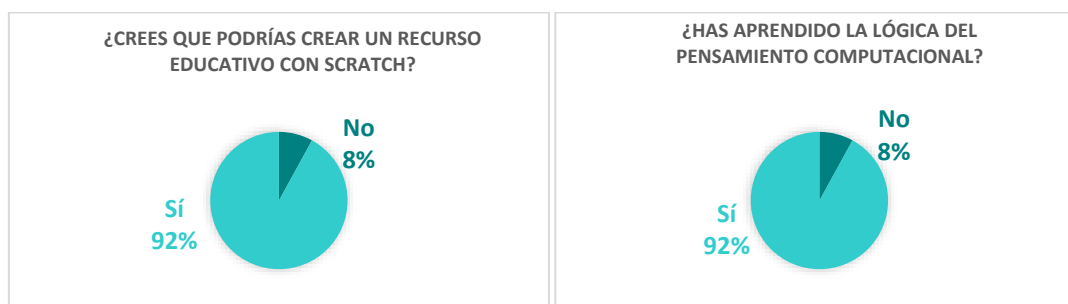


4.3. Competencias Adquiridas

Destacar que tras la experiencia el 92% del alumnado se considera preparado para crear recursos educativos con Scratch, afirmando haber aprendido la lógica del pensamiento computacional.

Figura 3

Competencias Adquiridas



5. CONCLUSIONES

En la evaluación se observa cómo la mayoría del alumnado no tenía conocimientos sobre pensamiento computacional. Destaca cómo un porcentaje importante había utilizado Scratch sin saber qué es el pensamiento computacional, evidenciando la necesidad de conectar habilidades prácticas con conocimiento teórico.

En cuanto a las emociones, el miedo y el estrés iniciales al enfrentarse a la lógica del pensamiento computacional, puede bloquearlos. Dosificar el aprendizaje facilitó que no se bloquearán.

La experiencia concluye con sentimientos de orgullo, satisfacción e interés, esperando que repercutan en la continuidad de una formación en pensamiento computacional. En este sentido, la formación es esencial para el fomento de la competencia digital del alumnado, en línea con el Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea, el Plan Nacional de Competencias Digitales y la agenda España Digital 2026 del Gobierno de España (Collado-Sánchez, Pinto-Llorente y García-Peñalvo, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, R. f.; Kim, h. (2018). Enhancing future K-8 teachers' computational thinking skills through modeling and simulations. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1501-1514

Collado-Sánchez, M.; Pinto-Llorente, A. M.; García-Peñalvo, f. J. (2023). Pensamiento computacional en el profesorado de primaria: una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 12(2), 147-162.
<https://doi.org/10.54988/cv.2023.2.1418>

Demartini, C. G.; Benussi, L.; Gatteschi, V.; Renga, f. (2020). Education and digital transformation: The "riconnectioni" project. *IEEE Access*, 8, 186233-186256. [doi:10.1109/ACCESS.2020.3018189](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3018189)

Freina, L.; Bottino, R.; Ferlino, L. (2019). fostering Computational Thinking skills in the Last years of Primary School. *International Journal of Serious games*, 6(3), 101-115

REDUCIENDO LA BRECHA TECNOLÓGICA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS Y OPORTUNIDADES

González Ciriaco, Lourdes Amalia

lourdes.gonzalez@minerd.gob.do

<https://orcid.org/0009-0003-9272-5416>

Ministerio de educación, República Dominicana

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta un reto crítico: la brecha tecnológica entre estudiantes, familiarizados con herramientas digitales avanzadas, y docentes, cuya adopción tecnológica puede ser limitada. Esta discrepancia obstaculiza la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y dinámicos que respondan a las demandas contemporáneas.

2. OBJETIVO

Analizar los factores que perpetúan la brecha tecnológica en la educación superior y proponer estrategias para reducirla, promoviendo una integración tecnológica equitativa y efectiva.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática de literatura, seleccionando 26 estudios publicados entre 2018 y 2023 en bases de datos como Scopus y Google Scholar. Los criterios de inclusión garantizaron el rigor y la relevancia de las fuentes, priorizando investigaciones empíricas sobre dinámicas entre estudiantes, docentes y tecnologías. La revisión se realizó siguiendo los principios establecidos en guías metodológicas ampliamente aceptadas, como las de Whittemore y Knafl (2005), garantizando rigor en la selección y análisis de la información.

Las búsquedas se realizaron en bases de datos académicos reconocidos como Scopus, ERIC y Google Scholar, seleccionadas por su alcance en educación y ciencias sociales. Se emplearon palabras claves como "brecha tecnológica" y "educación superior", combinadas con operadores booleanos. Se limitaron los resultados a artículos publicados entre 2018 y 2023 para garantizar la actualidad.

Se incluirán artículos revisados por pares con evidencia empírica sobre el uso de tecnologías en educación superior, excluyendo estudios teóricos y aquellos fuera del contexto de educación superior. Se priorizaron investigaciones enfocadas en las interacciones entre estudiantes y docentes.

El análisis temático, basado en el método de Braun y Clarke (2006), identificó patrones y desarrolló información en categorías clave. De 350 estudios iniciales, 45 cumplieron con los criterios de inclusión. Los datos extraídos incluyen percepciones de docentes y estudiantes, barreras institucionales y estrategias para cerrar la brecha tecnológica.

La metodología permitió un análisis exhaustivo y sistemático, ofreciendo una base sólida para comprender la brecha tecnológica en educación superior. La combinación de búsqueda rigurosa, criterios bien definidos y un enfoque analítico temático garantizó resultados confiables y reproducibles.

4. RESULTADOS

El análisis identificó tres áreas clave:

- Percepciones docentes: Muchos docentes reconocen el potencial pedagógico de las tecnologías, pero enfrentan barreras como falta de formación adecuada.
- Barreras institucionales: Infraestructura insuficiente, políticas inadecuadas y desigualdades en acceso tecnológico limitan la adopción.
- Estrategias efectivas: Aprendizaje activo, formación docente continua y diseño curricular inclusivo han mostrado potencial para reducir la brecha.

5. CONCLUSIONES

La brecha tecnológica en educación superior requiere un enfoque integral. Estrategias como la capacitación docente, inversión en infraestructura y políticas inclusivas son fundamentales para alinear las herramientas digitales utilizadas por estudiantes y docentes. Aunque se han logrado avances, persisten vacíos relacionados con dinámicas culturales y socioeconómicas, representando oportunidades para investigaciones futuras. Cerrar esta brecha es esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Whittemore R, Knafl K (2005) The integrative review: updated methodology. *J Adv Nurs* 52(5):546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
-

USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ASISTENTE VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Martínez Sánchez, Rubén
rubenmartinez@maestriko.com
<https://orcid.org/0000-0003-2461-2282>
Universidad de Nebrija.
Universidad Internacional de Valencia (VIU).
Universidad Alfonso X El Sabio.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación ha abierto nuevas posibilidades, especialmente en la Educación Superior, donde los asistentes virtuales están transformando las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y gestión de recursos (Hernández y Cruz, 2022).

Este estudio se centra en programas de grado y máster vinculados a la modalidad telemática, especialmente en titulaciones orientadas hacia un enfoque práctico e innovador. Estas titulaciones suelen estar más dispuestas a incorporar metodologías tecnológicas que aquellas de corte tradicional.

El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto de un asistente virtual basado en IA durante un cuatrimestre académico, destacando cómo influye en la experiencia de aprendizaje, la autonomía y la percepción del estudiantado.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Explorar el impacto de los asistentes virtuales basados en IA en la Educación Superior, evaluando su utilidad, eficacia y efecto en la autonomía de los estudiantes en un entorno telemático.

Objetivos específicos:

- Evaluar el impacto del asistente virtual en la experiencia de aprendizaje y la autonomía estudiantil.
- Examinar la percepción de los estudiantes sobre la eficacia, utilidad y funcionalidad del asistente virtual.
- Analizar la frecuencia de uso y la relevancia del asistente virtual en entornos telemáticos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio es de enfoque cuantitativo y descriptivo, ya que busca medir y analizar fenómenos observables mediante herramientas específicas. Se seleccionaron 127 estudiantes de grado y máster mediante un muestreo por conveniencia, una decisión basada en la accesibilidad de la muestra y el conocimiento previo del investigador sobre este grupo.

Herramientas y diseño del cuestionario:

- El cuestionario utilizado incluye 20 ítems organizados en escalas tipo Likert de 5 puntos, además de preguntas abiertas para complementar las respuestas cuantitativas.
- Los ítems abordan tres áreas clave: percepción de utilidad, frecuencia y eficacia del asistente.

- Fue validado por un panel de expertos en tecnologías educativas para garantizar su fiabilidad y validez.
- El instrumento fue diseñado y distribuido a través de Google Forms para facilitar el acceso a los participantes.

Se utilizó el análisis estadístico descriptivo con el software SPSS para examinar tendencias en los datos.

La elección de un enfoque cuantitativo responde a la necesidad de obtener indicadores objetivos y medibles. Además, la encuesta fue seleccionada debido a su aplicabilidad en muestras heterogéneas y accesibilidad para entornos telemáticos. Este diseño permite una primera aproximación al tema, que podrá ser complementada con estudios cualitativos futuros.

4. RESULTADOS

4.1. Frecuencia y tipo de uso:

La frecuencia de uso del asistente virtual varió entre los estudiantes, como se refleja en la tabla 1:

Tabla 1. Frecuencia de uso

Frecuencia	Porcentaje (%)
Todos los días	16,7
Varias veces a la semana	58,3
Algunas veces al mes	16,7
Rara vez	8,3
Nunca	0

Los principales usos reportados fueron: resolver dudas sobre el temario (83,3%), ayuda con tareas (83,3%) e información sobre la asignatura (66,7%).

4.2. Percepción de utilidad y eficacia:

- El 91,6% de los estudiantes valoraron positivamente el impacto del asistente virtual, destacando su capacidad para proporcionar retroalimentación en tiempo real.
- En términos de eficacia, el 83,3% señaló que el asistente resolvió dudas de forma clara y comprensible.

4.3. Impacto en el aprendizaje:

- El 91,7% indicó un aumento en su autonomía y el 66,7% reportó mejoras en la planificación del estudio.
- El 100% reconoció mejoras en la comprensión de los temas tratados.

5. CONCLUSIONES

Los asistentes virtuales basados en IA muestran un impacto positivo y prometedor en la Educación Superior telemática, particularmente en titulaciones prácticas y tecnológicas. Este estudio evidencia que estas herramientas fomentan la autonomía estudiantil y facilitan el aprendizaje, pero resulta imprescindible continuar evaluando su efectividad mediante estudios longitudinales y con muestras más amplias.

Futuras investigaciones deberían abordar la personalización de estas herramientas según el contexto de cada titulación y las necesidades específicas de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernandez, P. R., y Cruz, D. V. (2022). Los Asistentes virtuales basados en Inteligencia Artificial. *ReCIBE, Revista electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*,11(2), C1-11
- Varela-Tapia, E. A., Sangacha-Tapia, L. M., Acosta-Guzmán, I. L., y Celi-Párraga, R. J. (2022). Inteligencia Artificial Conversacional para el diseño de un asistente virtual interactivo. In *Décima Segunda Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética* (pp. 237-241).
-

CONSENSUS: UNA ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS

Paramio Leiva, Alberto

aparamiol@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-2904-1239>

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El avance en la tecnología de procesamiento del lenguaje natural ha impulsado el desarrollo de herramientas como ChatGPT y Consensus, que ofrecen oportunidades únicas para apoyar el aprendizaje y comprensión de los procesos cognitivos básicos. Estas herramientas facilitan el acceso a información compleja y permiten una interacción con el conocimiento en tiempo real, lo cual es especialmente útil en contextos educativos (Bond et al., 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto de Consensus en el aprendizaje de los procesos cognitivos básicos. Específicamente, se busca:

1. Identificar cómo estas herramientas pueden simplificar la comprensión de conceptos complejos de la psicología cognitiva.
2. Realizar una propuesta de innovación para la implementación de esta tecnología en los contenidos relacionados con la psicología cognitiva del Grado en Psicología.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo sigue una metodología teórica y exploratoria, basada en una revisión sistemática de literatura sobre el uso de tecnologías de procesamiento del lenguaje natural y su aplicación en el aprendizaje de procesos cognitivos básicos. La revisión se llevó a cabo utilizando las bases de datos Web of Science y Scopus, abarcando un período de los últimos 10 años (2014-2024).

Se identificaron inicialmente un conjunto amplio de trabajos siguiendo criterios de búsqueda específicos que incluyeron palabras clave como "procesamiento del lenguaje natural", "aprendizaje cognitivo" y "educación superior". Posteriormente, se aplicaron procesos de inclusión y exclusión para seleccionar únicamente aquellos estudios que abordaran tanto las capacidades de herramientas de inteligencia artificial como su potencial educativo en el ámbito de la psicología cognitiva.

Finalmente, la revisión quedó conformada por 6 artículos relevantes, entre los que se encuentran estudios académicos, informes técnicos y otros trabajos significativos (e.g., Fischer et al., 2021; Chi et al., 2011). Estos fueron analizados en profundidad para explorar el estado actual de la tecnología en este campo y su aplicación potencial en la educación superior.

4. RESULTADOS

A partir del análisis de la literatura, se propone que Consensus puede simplificar el aprendizaje de los procesos cognitivos básicos al brindar explicaciones claras y adaptadas a cada estudiante. Este procedimiento de aprendizaje tiene tres orientaciones principales en el caso de los procesos cognitivos básicos: 1. Conocer los principales procesos cognitivos y sus diferencias. 2. Comprender las relaciones e influencia de los procesos cognitivos entre sí. 3. Consultar situaciones específicas, clínicas o de investigación, en la que se pueden observar estos procesos.

Los resultados se clasificaron en tres fases del proceso de búsqueda y elección de publicaciones:

- **Fase 1. Identificación:** Se identificaron 78 estudios que cumplían con los criterios básicos de búsqueda. Estos estudios abordaban, en general, el uso de tecnologías de IA en el ámbito educativo y la cognición.
- **Fase 2. Selección:** Estudios revisados por pares que analizaban la aplicación de herramientas de IA en la enseñanza de procesos cognitivos, con enfoques teóricos o empíricos, y que presentaban datos de relevancia para la educación superior. Se excluyeron publicaciones que no incluían aplicaciones prácticas, no detallaban metodologías o se enfocaban únicamente en aplicaciones técnicas sin conexión educativa. El total de publicaciones se redujo a 20 artículos que cumplían con los criterios.
- **Fase 3. Elegibilidad:** Los estudios seleccionados fueron evaluados en detalle para determinar su calidad metodológica y relevancia temática. Se descartaron aquellos que no proporcionaban suficiente información empírica o que abordaban contextos no aplicables a la psicología cognitiva. Se seleccionaron un total de 6 publicaciones que cumplían todos los criterios establecidos.

A través de estas publicaciones, se evidenció que Consensus podría ser útil para la resolución de problemas o análisis de casos prácticos, permitiendo a los estudiantes aplicar conceptos teóricos en contextos reales o simulados. Se han documentado mejoras en la comprensión de conceptos abstractos mediante el uso de IA en otros estudios, y Consensus tiene el potencial de replicar estos beneficios (Luckin et al., 2016; Schunk y Zimmerman, 2007).

5. CONCLUSIONES

Consensus podría representar un recurso valioso en el Grado en Psicología, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de competencias metacognitivas (Bransford et al., 2000). Este trabajo destaca la importancia de seguir investigando las aplicaciones de la IA en educación, orientando el desarrollo de estas herramientas hacia modelos de enseñanza que sean inclusivos y eficaces (Sawyer, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bond, M., Marín, V., Dolch, C., Bedenlier, S., y Zawacki-Richter (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (48). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.
- Chi, M., VanLehn, K., Litman, D., & Jordan, P. (2011). An evaluation of pedagogical tutorial tactics for a natural language tutoring system: A reinforcement learning approach. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 21(1-2), 83-113.

Fischer, F., Kollar, I., y Mandl, H. (2021). *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning*. Springer.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.

Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.

Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum.

PROPUESTA DE TRABAJO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL MODELO DE COMPETENCIA DIGITAL DIGCOMP

Galindo-Domínguez, Héctor

hector.galindo@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-0562-160X>

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Delgado de Frutos, Nahia

nahia.delgado@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-0243-1168>

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Etxabe Urbietta, Jose-María

josemari.etxabeurbietta@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-7101-8510>

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Losada Iglesias, Daniel

daniel.losada@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-3842-7694>

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) está impactando significativamente la educación, transformando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Slimi, 2023). La IA mejora la accesibilidad educativa, personaliza las experiencias de aprendizaje y automatiza tareas administrativas, permitiendo que los educadores se concentren en el desarrollo curricular y en una instrucción de calidad (Slimi, 2023). También facilita la adquisición de nuevas habilidades cruciales para las carreras del futuro (Slimi, 2023). Sin embargo, la integración de la IA en la educación plantea preocupaciones éticas que deben abordarse (Slimi, 2023). A medida que la IA sigue transformando la educación, las instituciones deben adaptar sus planes de estudio y considerar las implicaciones éticas para preparar a los graduados para la fuerza laboral del futuro (Slimi, 2023).

Por su parte, el modelo DigComp, desarrollado por la Comisión Europea, proporciona un marco integral para evaluar y mejorar las competencias digitales en diversos contextos educativos y laborales. Este modelo identifica cinco áreas clave: alfabetización informacional y de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas (Carretero et al., 2017). Trabajar la competencia digital resulta esencial en la era digital actual, ya que permite a los estudiantes y profesionales no solo interactuar de manera efectiva con la tecnología, sino también desarrollarse en un entorno cada vez más digitalizado y dinámico. El desarrollo de estas competencias fomenta la inclusión digital, reduce la brecha tecnológica y capacita a los individuos para enfrentar los desafíos del futuro laboral y social (Redecker, 2017). La integración de competencias digitales en el currículo es, por tanto, fundamental para que los individuos puedan desempeñarse con eficacia, adaptarse a nuevas tecnologías y contribuir activamente a la sociedad digital (Saienko et al., 2022).

2. OBJETIVO

Describir una propuesta de actividades que permitan introducir la inteligencia artificial en el aula basándose en el modelo europeo DigComp con el fin de desarrollar la competencia digital del alumnado de Educación Secundaria.

3. CONTEXTO Y PROPUESTA DE LA EXPERIENCIA

Esta propuesta de actividades se ha llevado a cabo en un centro público situado en un municipio de la provincia de Málaga (España) de algo más de 60.000 habitantes. El centro educativo ha llevado a cabo una propuesta de trabajo de 60 sesiones de trabajo de 1 hora cada una formando una asignatura optativa con el fin de trabajar la IA para todo el curso académico en 4º de Educación Secundaria.

Esta asignatura estaba dividida en siete grandes bloques: 1.- El concepto de la IA y su impacto en la sociedad; 2.- El uso de ChatBots, 3.- Generación y análisis de imágenes usando IA; 4.- Generación y análisis de vídeos usando IA; 5.- Generación y análisis de música y sonido usando IA; 6.- Creación de presentaciones asistidas con IA; 7.- Aspectos éticos asociados a la IA.

De manera resumida, se recoge en la Tabla 1 la propuesta de trabajo a través de diversas actividades. Estas actividades buscan fomentar tanto el conocimiento teórico como práctico del uso de la IA, y aunque se presentaron múltiples herramientas, el enfoque estuvo en cómo estas compartían funcionalidades comunes, lo que facilitó el aprendizaje y lo hizo menos abrumador. En lugar de esperar que los estudiantes dominaran cada herramienta, se hizo hincapié en comprender los conceptos fundamentales de la IA y adquirir una competencia básica en la aplicación práctica de estas herramientas. Por ejemplo, herramientas como ChatGPT, Bing y Gemini compartían interfaces textuales similares, lo que permitió a los estudiantes adaptarse rápidamente una vez que se familiarizaron con una de ellas. Para evitar la sobrecarga cognitiva, cada herramienta se presentó con una demostración clara y estructurada por parte de los docentes, seguida de actividades guiadas sobre el uso práctico y experimental de la herramienta en cuestión. Finalmente, la evaluación de la intervención fue tanto continua como sumativa. Por un lado, en la evaluación continua, el docente brindó retroalimentación sobre cada actividad práctica que los estudiantes llevaron a cabo (por ejemplo, al interactuar con chatbots o crear presentaciones). Esta evaluación continua se realizó mediante observación sistemática y representó el 50% de la calificación final. Por otro lado, en la evaluación sumativa, el docente recopiló y evaluó los productos generados por los estudiantes (textos, imágenes, videos, canciones y presentaciones) a lo largo de diversas etapas de la intervención

Tabla 1

Resumen de la propuesta de trabajo seguida basada en el modelo DigComp

Bloque	Herramientas IA empleadas	Dimensión del DigComp	Breve descripción de la actividad
El concepto de la IA y su impacto en la sociedad	Elements of AI	Información, Comunicación y Resolución de Problemas	Actividad 1: Investigar qué es la inteligencia artificial con Elements of AI y redactar un ensayo breve sobre sus conceptos clave y su impacto en la sociedad. Actividad 2: Argumentar a favor o en contra del impacto de la IA, citando ejemplos reales en medicina, educación y transporte.
El uso de ChatBots	ChatGPT, ChatPDF, Perplexity, POE, Grammarly, Elicit, Bing, Gemini	Información, Comunicación y Resolución de Problemas	Actividad 3: Formulación de preguntas usando IA y creación de un informe con las respuestas del chatbot. Actividad 4: Creación colaborativa de una historia o diálogo corto con ChatGPT o Elicit, refinando la narrativa basada en las sugerencias del chatbot. Actividad 5: Practicar habilidades lingüísticas conversando con un chatbot en un idioma extranjero, revisando correcciones o sugerencias. Actividad 6: Resolver una pregunta escolar usando diferentes chatbots, calificándolos según facilidad, precisión y utilidad. Actividad 7: Uso de IA para tareas escolares, compartiendo aprendizajes y utilidad del chatbot con la clase.

Generación y análisis de imágenes usando IA	Stable Difussion, Dall-E, Pika.art, MidJourney, LensGo, Bing Image Generator, BlueWillow	Creación de Contenido y Resolución de Problemas	Actividad 8: Crear imágenes personalizadas con IA sobre un tema elegido y presentarlas explicando el proceso y la elección del tema. Actividad 9: Analizar imágenes generadas con IA, sacando conclusiones sobre su contenido y aplicaciones. Actividad 10: Mejorar o modificar fotos con IA, comparando la original con la versión editada y discutiendo el uso de estas herramientas en redes sociales. Actividad 11: Diseñar carteles con IA para un evento ficticio, compartiéndolos y explicando las decisiones de diseño.
Generación y análisis de videos usando IA	Summarize.tech, Heygen, Animated Drawings, InVideo, Klap, Synthesia	Creación de Contenido y Resolución de Problemas	Actividad 12: Usar Summarize.tech para resumir en video un tema de clase y comparar el resumen con sus apuntes, analizando diferencias. Actividad 13: Crear en grupos un comercial corto con IA, utilizando narraciones, animaciones o efectos para promocionar una actividad escolar. Actividad 14: Desarrollar un tutorial breve con IA sobre un tema elegido, presentarlo y discutir el rol de la IA en su creación.
Generación y análisis de música y sonido usando IA	Beatoven.AI, AIVA, Lovo.AI, Veed.IO	Creación de Contenido y Resolución de Problemas	Actividad 15: Crear música con IA para acompañar una historia corta escrita en clase y presentar la historia junto con la banda sonora. Actividad 16: Generar música relajante con IA para meditación o estudio y reflexionar sobre su impacto en el estado de ánimo y la concentración. Actividad 17: Usar IA para remixar una canción familiar, cambiando su estilo o ritmo, y compartir las versiones explicando el proceso.
Creación de presentaciones asistidas con IA	SlideSpeak, SlidesAI, MagicSlides	Comunicación, Creación de Contenido y Resolución de Problemas	Actividad 18: Crear una presentación grupal con IA sobre un tema científico, incluyendo texto, imágenes y diagramas, y reflexionar sobre el apoyo de la IA en el diseño. Actividad 19: Preparar un debate en equipos con presentaciones generadas por IA, estructurando argumentos y visuales sobre un tema actual. Actividad 20: Diseñar presentaciones con SlidesAI o MagicSlides, presentarlas, recibir retroalimentación y mejorar las diapositivas con IA.
Aspectos éticos asociados a la IA.	ChatGPT, MoralMachine, (Explicación docente)	Información, Seguridad, Resolución de Problemas	Actividad 21: Diseñar un "Código de Ética" para el desarrollo de IA con herramientas como ChatGPT, abordando privacidad, equidad, transparencia y responsabilidad, y compararlo con pautas existentes. Actividad 22: Investigar cómo la IA afecta los derechos humanos, presentando ejemplos y debatiendo su coexistencia con regulaciones adecuadas. Actividad 23: Participar en un taller sobre leyes de privacidad de datos (como GDPR), apoyándose en ChatGPT y materiales del profesor. Actividad 24: Debatar las implicaciones éticas de que la IA reemplace trabajos, investigando y desarrollando argumentos con herramientas de IA. Actividad 25: Interpretar roles en un dilema ético sobre IA usando Moral Machine y ChatGPT, y discutir soluciones desde diversas perspectivas.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha presentado una propuesta de trabajo basada en el conocimiento y uso de la Inteligencia Artificial. Esta propuesta ha tenido por fin desarrollar la Competencia Digital del alumnado de Educación Secundaria, basándose para ello en el modelo de Competencia Ciudadana DigComp. Se espera que la presente experiencia de trabajo sirva de ayuda para docentes a la hora de planificar sesiones con alumnado de Educación Secundaria que busquen introducir la IA como parte de los recursos destinados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Saienko, V., Kurysh, N., & Siliutina, I. (2022). Digital Competence of Higher Education Applicants: New Opportunities and Challenges for Future Education. *Futurity Education*, 2(1), 45-54. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.23>
- Slimi, Z. (2023). The Impact of Artificial Intelligence on Higher Education: An Empirical Study. *European Journal of Educational Sciences*, 10(1), 17-33.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

Gómez Goitia, José Manuel

josemanuel.gomezgoitia-externo@unir.net

<https://orcid.org/000-0001-5143-4333>

Universidad Internacional de la Rioja.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como una fuerza transformadora, permeando cada aspecto profesional y académico con un potencial revolucionario, tal como destacan (Esteves et al, 2024).

Según las observaciones de Chen et al. (2020), la IA puede ser una aliada invaluable en el entorno educativo. Sin embargo, para aprovechar sus beneficios, es imperativo que los educadores se familiaricen con estas herramientas y adopten un enfoque coherente en la integración de las mismas en sus prácticas docentes.

Este trabajo no solo ofrece una visión panorámica de las innovaciones en el campo de la educación impulsadas por la IA, sino que también busca proporcionar insights prácticos y recomendaciones para educadores, investigadores y formuladores de políticas. A través de un análisis detallado y crítico, se busca fomentar una comprensión más profunda de cómo la IA puede ser utilizada de manera efectiva para potenciar el aprendizaje en las áreas clave del currículo, preparando así a las generaciones futuras para afrontar los desafíos del mundo moderno de manera más eficiente y efectiva.

2. OBJETIVO

Analizar de manera sistemática las estrategias didácticas que integran la inteligencia artificial en el ámbito educativo, identificando aquellas que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionando recomendaciones prácticas para su implementación ética y efectiva en diversos contextos educativos.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se lleva a cabo siguiendo el método de revisión sistemática, el cual tiene como objetivo responder a preguntas específicas mediante un proceso replicable, según lo propuesto por Gough et al, (2017). Este proceso se rige por la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), la cual establece pautas para la presentación transparente y completa de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Una vez completada la fase de selección de estudios, llevada a cabo según criterios específicamente definidos, se procede a presentar y extraer los principales hallazgos de los trabajos seleccionados.

Para asegurar la transparencia y rigor en el proceso. A continuación, se detalla el proceso de búsqueda y selección de artículos relevantes.

1. Identificación

Bases de Datos Consultadas: Se realizaron búsquedas exhaustivas en bases de datos académicos relevantes, incluyendo Scopus, Web of Science y ERIC, seleccionadas por su cobertura de estudios en educación y tecnología.

Términos de Búsqueda: Se utilizaron combinaciones de palabras claves relacionadas con el tema, tales como "inteligencia artificial", "educación primaria y secundaria", "estrategias didácticas", "personalización del aprendizaje" y "IA en educación". Estas palabras claves fueron combinadas mediante operadores booleanos (AND, OR) para maximizar los resultados relevantes.

Fechas de Publicación: Se inició como criterio de inclusión estudios publicados entre 2020 y 2024, reflejando las investigaciones más recientes en la implementación de IA en contextos educativos.

2. Selección

Criterios de Inclusión: Se incluyeron estudios que:

- Estuvieran escritos en inglés o español.
- Analizarán aplicaciones prácticas de IA en entornos de educación primaria o secundaria.
- Presentarán evidencia empírica sobre el impacto de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Criterios de Exclusión: Se excluyeron los siguientes estudios:

- Artículos de opinión, revisión narrativa y estudios teóricos sin datos empíricos.
- Investigaciones no enfocadas específicamente en aplicaciones educativas de IA en niveles primarios o secundarios.

Registros eliminados antes de la evaluación:

- Registros duplicados **eliminados** (n = 18)

3. Proceso de Cribado

Eliminación de duplicados: Los estudios obtenidos de distintas bases de datos fueron integrados en el software EndNote, donde se eliminaron los duplicados. Posteriormente, se realizó una revisión manual para asegurar la precisión de esta etapa.

Cribado de Títulos y Resúmenes: Los estudios restantes se analizaron en función de sus títulos y resúmenes. Aquellos que no cumplieron con los criterios de inclusión fueron eliminados.

Registros examinados: 70 / Registros excluidos: 43 / Informes solicitados para su recuperación: 17 / Informes no recuperados: 0

4. Evaluación de Elegibilidad

Revisión de Texto Completo: Los artículos que pasaron el cribado inicial fueron evaluados en su totalidad para confirmar que cumplieron con los criterios de inclusión. Se aplicarán también los criterios de exclusión en esta etapa para asegurar la relevancia del corpus final.

Elegibilidad

- **Informes evaluados para elegibilidad:** 27
- **Informes excluidos:**
 - o Razón 1: Área temática fuera de contexto (n = 5)
 - o Razón 2: Baja calidad metodológica (n = 3)
 - o Razón 3: Falta de datos relevantes (n = 2)

5. Inclusión de Estudios en el Análisis

Síntesis de resultados: Los estudios finales seleccionados se organizaron y analizaron en función de su enfoque, métodos y resultados. Se utilizó un enfoque de síntesis temática para identificar patrones y tendencias en la implementación de IA en entornos educativos y su impacto en el aprendizaje.

Incluido

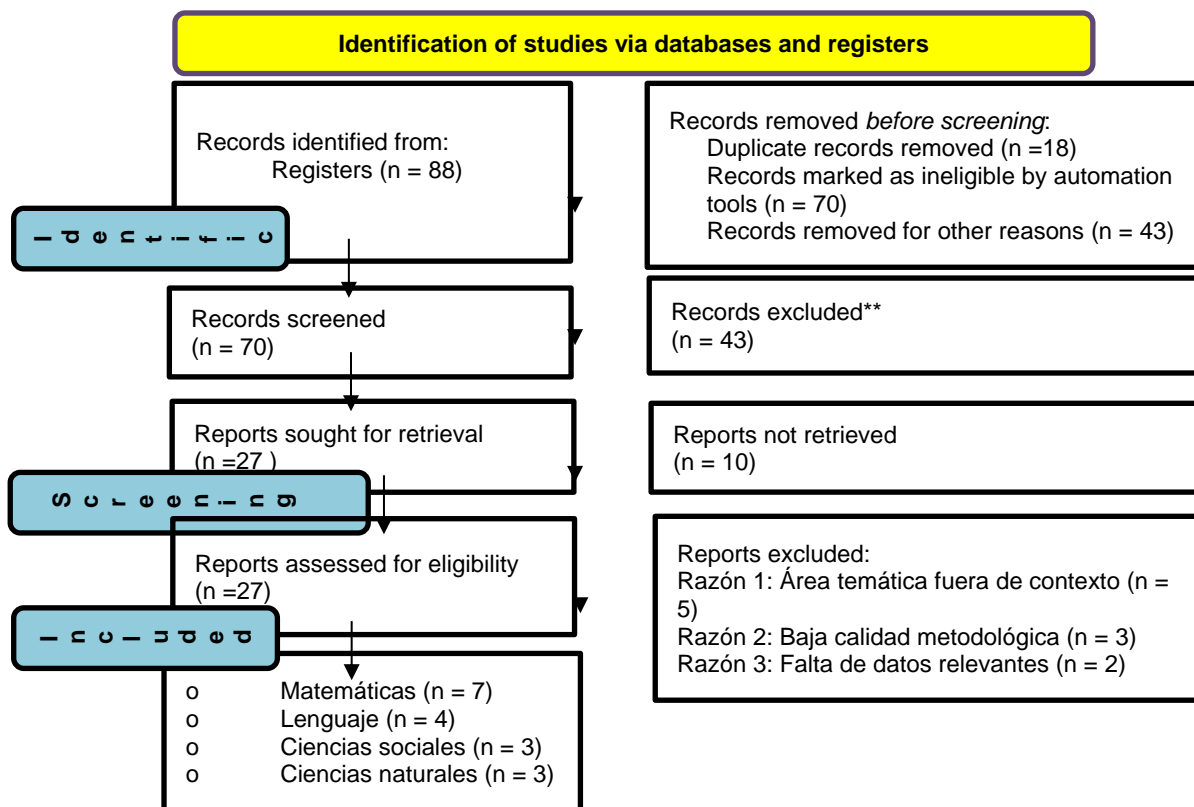
- **Estudios incluidos en la revisión: 7**
 - o Matemáticas (n = 7)
 - o Lenguaje (n = 4)
 - o Ciencias sociales (n = 3)
 - o Ciencias naturales (n = 3)
- **Informes de estudios incluidos: 17**

4. RESULTADOS

Se muestran los resultados sobre las investigaciones y estrategias didácticas sobre las diferentes áreas de conocimiento sobre la aplicación de la inteligencia artificial en la educación primaria y secundaria, que se presenta a continuación:

Tabla 1

Diagrama de PRISMA



Limitaciones y sesgos

Sesgos en el proceso de selección:

La búsqueda puede haber excluido artículos relevantes publicados en idiomas distintos al inglés o español. Es posible que estudios recientes (posteriores a la búsqueda) o en bases de datos no hayan sido incluidos.

Sesgos en los estudios revisados:

Algunos estudios incluidos podrían presentar sesgos de publicación, como resultados favorables hacia ciertas intervenciones o tecnologías en detrimento de otras.

La heterogeneidad de los contextos educativos y metodologías utilizadas en los estudios puede dificultar la generalización de los hallazgos.

Limitaciones del proceso de revisión:

Aunque se realizaron búsquedas exhaustivas, se centraron únicamente en bases de datos como Scopus, Web of Science y ERIC. Esto puede haber limitado la inclusión de estudios relevantes en otras plataformas.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran diferentes estrategias que partió de un análisis de la información donde se enfocan en actividades de mayor valor agregado, como la tutoría individualizada y la creación de materiales educativos.

La IA se presenta como una fuerza positiva capaz de empoderar a los estudiantes, promover la equidad educativa y fomentar la innovación en el proceso educativo del siglo XXI. La investigación destaca cómo la IA puede mejorar significativamente la personalización del aprendizaje, optimizando la experiencia educativa a través del análisis de grandes volúmenes de datos.

La integración de la IA en la educación no solo mejora la adaptabilidad del proceso de aprendizaje, sino que también optimiza la experiencia educativa en su conjunto, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chen, L., Chen, P. y Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8(1), 5264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Esteves Fajardo, Z. I., Cevallos Gamboa, M. A., Herrera Valdivieso, M. V., & Muñoz Murillo, J. P. (2024). Cómo impacta la inteligencia artificial en la educación. *RECIAMUC*, 8(1), 62-70. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.62-70](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.62-70)
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2017). *An introduction to systematic reviews*. <http://digital.casalini.it/9781473968219>
-

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ERA EN REALITEC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DEL SOFTWARE "MONITOREO INTENSIVO"

Miranda Valdebenito, Sofía

sofiamiranda@udd.cl

<https://orcid.org/0009-0005-8154-7589>

Universidad del Desarrollo

1. INTRODUCCIÓN

La educación enfrenta desafíos en la formación inicial docente, especialmente en ofrecer prácticas significativas. En este contexto, las tecnologías inmersivas, como la realidad virtual, facilitan experiencias prácticas seguras y enriquecedoras (Vargas, 2023). RealiTec de la Universidad del Desarrollo, en colaboración con la Facultad de Educación, desarrolló el software de Monitoreo Intensivo, que emplea el Modelo ERA (Experimentación, Reflexión, Acción) para promover competencias clave como la gestión de aula y la toma de decisiones pedagógicas (RealiTec, 2021). Este estudio analiza su implementación y efectividad en la formación inicial docente.

2. OBJETIVOS

Analizar cómo el Modelo ERA aplicado en el software Monitoreo Intensivo desarrolla competencias docentes iniciales, explorando los beneficios de esta herramienta inmersiva frente a métodos tradicionales y evaluando su impacto en la motivación y aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Se trabajó con 15 estudiantes del Programa de Atracción de Talento Pedagógico (PATP), quienes participaron en actividades organizadas según el ciclo ERA: experimentaron escenarios simulados, reflexionaron sobre sus decisiones y aplicaron mejoras. Se utilizaron cuestionarios y entrevistas para evaluar percepciones y resultados (Universidad del Desarrollo, 2023).

4. RESULTADOS

La experiencia aumentó el interés por la docencia, permitiendo a los estudiantes visualizar el impacto de sus decisiones en situaciones simuladas. A diferencia de métodos tradicionales, el Monitoreo Intensivo ofreció un entorno controlado donde los participantes adquirieron competencias clave, como la observación crítica y la empatía hacia los desafíos docentes. La retroalimentación conectó teoría y práctica, promoviendo un aprendizaje significativo (Freina & Ott, 2015; López & Pérez, 2021).

5. CONCLUSIONES

El Modelo ERA combinado con Monitoreo Intensivo es una herramienta efectiva para la formación inicial docente. Este enfoque inmersivo conecta teoría y práctica, fortaleciendo habilidades esenciales para enfrentar los desafíos educativos. Su implementación ofrece una solución replicable para innovar procesos de enseñanza en la educación superior (Kolb, 1984; RealiTec, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- González, M., & Sánchez, R. (2022). *Innovación pedagógica mediante tecnologías inmersivas: El modelo ERA en RealITec*. Universidad del Desarrollo.
- López, P., & Pérez, J. (2021). *Aprendizaje activo y el impacto de la realidad virtual en educación superior*. Ediciones Académicas.
- Vargas, S. (2023). *Modelos pedagógicos emergentes en la educación superior: El papel de las tecnologías inmersivas*. Editorial UDD.
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: A new approach. En L. Jackson & R. S. Caffarella (Eds.), *New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 5–16). Jossey-Bass.
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *ELSE Conference*.
<https://www.itd.cnr.it/download/eLSE%202015%20Freina%20Ott%20Paper.pdf>
- Roberts, J. (2018). From the editor: The possibilities and limitations of experiential learning research in higher education. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 3–7.
<https://doi.org/10.1177/1053825917751203>
- RealITec. (2021). *Modelo Pedagógico RealITec UDD*. Centro de Innovación Docente, Universidad del Desarrollo.
- Universidad del Desarrollo. (2023). *Modelo pedagógico RealITec: Guía para el desarrollo de experiencias inmersivas en educación superior*.
-

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y CRÍTICO

Estrada Molina, Odiel

odiel.estrada@uva.es

<https://orcid.org/0000-0002-0918-418X>

Universidad de Valladolid

Rodrigo Lacueva, Pilar

pilar.rodrigo@uva.es

<https://orcid.org/0009-0003-1778-3785>

Universidad de Valladolid

Ruiz Zapatero, José Luis

joseluis.ruiz.zapatero@uva.es

<https://orcid.org/0000-0001-5229-2867>

Universidad de Valladolid

Fuentes Cancell, Dieter Reynaldo

dieterreynaldo.fuentes24@estudiantes.uva.es

<https://orcid.org/0000-0002-2509-5400>

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico y científico en estudiantes universitarios es esencial para formar profesionales. El pensamiento crítico se compone de dimensiones como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación (Ossa-Cornejo et al., 2017). Por su parte, el pensamiento científico incluye observación sistemática, formulación de hipótesis, experimentación, análisis de datos, conclusión y verificación, y comunicación de resultados (Céspedes et al., 2020). Su formación y desarrollo puede fomentarse desde actividades didácticas mediante el uso de la tecnología educativa (Estrada-Molina et al., 2024).

2. OBJETIVOS

Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y crítico en los estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid mediante el uso didáctico de herramientas generadoras de texto como el ChatGPT.

3. METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología cualitativa para valorar el progreso de los estudiantes mediante el uso de un cuestionario inicial y final, la observación pedagógica en la realización de las prácticas y, el diálogo reflexivo. Participaron en el estudio de caso único, 36 estudiantes matriculados en la asignatura de Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias (curso 2024-2025) pertenecientes al Grado de Educación Infantil en la Facultad de Educación de Soria (septiembre – noviembre de 2024).

3.1. Procedimientos

Se aplicó un cuestionario inicial para medir habilidades relacionadas con el pensamiento científico y crítico. Posteriormente se aplicó una guía didáctica en todas las prácticas de la asignatura que conllevó, el uso del ChatGPT 3.0. En cada clase se aplicó la observación pedagógica y la práctica reflexiva.

4. RESULTADOS

En cuanto al pensamiento crítico las principales dimensiones con mayor desarrollo fueron Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia y Explicación, mientras que, en autorregulación todavía se es necesario trabajar más en la autorreflexión. Con relación al pensamiento científico, las principales dimensiones fueron: observación sistemática, la formulación de hipótesis y, el análisis de datos siendo necesario trabajar más, las relacionadas con la experimentación, la conclusión y verificación y, la Comunicación de resultados.

5. CONCLUSIONES

El estudio demuestra avances en el desarrollo de las habilidades de interpretación, análisis y evaluación en el pensamiento crítico y en la observación y formulación de hipótesis en el pensamiento científico. Sin embargo, persisten áreas de mejora en autorregulación y comunicación de resultados.

Este trabajo es parte del proyecto de innovación docente: Enfoque interdisciplinar, tecno pedagógico y fomento de la cultura de emprendimiento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Valladolid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Céspedes, I. F., Carrasco, E. P., Godoy, M. E., & Arce, T. D. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 257-286.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14>
- Estrada-Molina, O., Mena, J., & López-Padrón, A. (2024). The Use of Deep Learning in Open Learning: A Systematic Review (2019 to 2023). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 370–393. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7756>
- Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Martín, N. G. L., Quintana-Abello, I. M., & Díaz-Larenas, C. H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 19-28.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
-

EL PODER DE WHATSAPP: DESPERTANDO EL INTERÉS POR EL INGLÉS. UN ESTUDIO DBR

Martínez Fortuny, Dunia

dmartinezfo@uoc.edu; dunia.martinez@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0001-8094-3161>

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Valencian International University (VIU)

1. INTRODUCCIÓN

El uso de aplicaciones móviles en el ámbito educativo ha transformado el aprendizaje de idiomas, ofreciendo oportunidades para aumentar el compromiso estudiantil (Kukulka-Hulme & Shield, 2018). Entre ellas, WhatsApp destaca como una herramienta accesible y versátil, que permite actividades dinámicas y colaborativas. Este estudio examina cómo WhatsApp optimiza la interacción y participación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL), explorando las dimensiones cognitiva, social, emocional y conductual del compromiso (Bowden, 2019). Además, analiza la efectividad de tareas analíticas y creativas para fomentar la interacción y el desarrollo de habilidades lingüísticas (Akkara et al., 2020; Khurram et al., 2024).

2. OBJETIVO

Explorar cómo el diseño de tareas integradas en WhatsApp influye en el compromiso estudiantil en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, considerando las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y conductuales.

4. METODOLOGÍA

Para evaluar el impacto del diseño de tareas en WhatsApp sobre el compromiso estudiantil, se utilizó un enfoque de Investigación Basada en el Diseño (DBR) (Barab & Squire, 2004), siguiendo el esquema iterativo propuesto por Reeves (2006), durante tres años (2020-2023), con iteraciones de diseño y evaluación de tareas en un centro de idiomas en Barcelona. Participaron 51 estudiantes de entre 13 y 18 años, con niveles de inglés de B1 a C1.

Se diseñaron dos tipos de tareas: analíticas (enfocadas en la comprensión y análisis) y creativas (enfocadas en la aplicación creativa de conocimientos). Ambas tipologías de tareas se implementaron en WhatsApp, aprovechando las funcionalidades de la aplicación para la comunicación sincrónica y asincrónica, el intercambio de archivos y la creación de grupos de trabajo.

4.1. El uso de WhatsApp

En este estudio, WhatsApp se integra como la plataforma principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una interacción dinámica entre docentes y estudiantes. Su implementación se estructura en las siguientes áreas:

- a) **Comunicación:** Se utiliza para la comunicación entre el docente y los estudiantes, tanto de forma individual como grupal, para resolver dudas, proporcionar retroalimentación y fomentar la

interacción. Las funciones de mensajería de texto y voz se utilizan para mantener un flujo constante de interacción y apoyo educativo (Ataeifar et al., 2019).

- b) **Colaboración:** Se crean grupos de WhatsApp para facilitar el trabajo colaborativo en proyectos, debates y tareas que requieren la participación de los estudiantes. WhatsApp facilita el intercambio de conocimientos y el desarrollo de habilidades comunicativas, lo que refuerza su potencial para el aprendizaje colaborativo (Akkara et al., 2020).
- c) **Aprendizaje:** Se comparten materiales didácticos como videos, audios, imágenes y enlaces a recursos en línea, permitiendo a los estudiantes acceder a contenido relevante de manera rápida y accesible. Los estudiantes utilizan las funciones de WhatsApp, como el intercambio de archivos multimedia, para profundizar en el aprendizaje y conectar los conocimientos con la vida real (Ataeifar et al., 2019).
- d) **Evaluación:** WhatsApp se emplea para la entrega de tareas, la realización de actividades de evaluación formativa y la retroalimentación del docente. Se analizan las conversaciones y los mensajes para identificar el nivel de compromiso de los estudiantes.

Se crearon grupos de WhatsApp para cada curso, con estudiantes del mismo nivel de inglés, oscilando entre B1 y C1. Las tareas se asignaban con una frecuencia variable, dependiendo de la complejidad y el tipo de tarea, y los estudiantes tenían un tiempo límite flexible para completarlas, generalmente con plazo de entrega para el día siguiente. Las actividades en WhatsApp se realizaban principalmente durante las horas de clase, pero los estudiantes también podían participar fuera del horario escolar.

4.2 Recolección de datos

Los datos se recogieron mediante cuestionarios, análisis de mensajes en WhatsApp y entrevistas grupales. El análisis incluyó enfoques cuantitativos y cualitativos para evaluar las interacciones, la percepción de utilidad y el impacto de las tareas en el compromiso estudiantil.

5. RESULTADOS

Los resultados evidencian diferencias significativas entre las tareas analíticas y creativas en cada dimensión del compromiso estudiantil. En el ámbito cognitivo, las tareas analíticas fortalecieron la precisión gramatical, con un 78% de los estudiantes reportando mejoras, mientras que las creativas destacaron en el desarrollo del pensamiento crítico (85%). Desde una perspectiva social, las tareas creativas generaron un 35% más de interacciones en comparación con las analíticas, lo que refleja un ambiente más dinámico y colaborativo. En cuanto al compromiso emocional, las tareas creativas no solo redujeron la ansiedad, sino que también aumentaron el disfrute (4.1/5 frente a 3.8/5 en analíticas). Finalmente, en la dimensión conductual, aunque las tareas analíticas propiciaron respuestas rápidas (72% en menos de cinco minutos), las creativas fomentaron una participación más reflexiva y sostenida. Estos resultados están sintetizados en la Tabla 1 para mayor claridad y detalle. A lo largo de las iteraciones, la autonomía de los estudiantes creció con la reducción del apoyo docente.

Tabla 1.

Resumen de resultados.

Dimensiones de compromiso ("engagement")	Tareas analíticas	Tareas creativas
Cognitivo	Refuerzo gramatical (78% reporta mejoras)	Pensamiento crítico (85% mayor conexión)

Social	Interacción limitada (40%)	Incremento del 35% en interacciones
Emocional	Utilidad percibida (3.8/5)	Menor ansiedad, mayor disfrute (4.1/5)
Conductual	Respuesta rápida (72% en < 5 minutos)	Participación más reflexiva y sostenida

5. CONCLUSIONES

WhatsApp, cuando se utiliza estratégicamente y con un diseño iterativo, puede transformar el compromiso estudiantil en el aprendizaje de idiomas, equilibrando tareas estructuradas y creativas que motiven intrínseca y extrínsecamente a los estudiantes. Las características únicas de WhatsApp, como la mensajería instantánea y el intercambio multimedia, ofrecen oportunidades para crear un entorno de aprendizaje atractivo y colaborativo (Wang y Gunaban, 2023; Akkara et al., 2020). Este enfoque destaca la importancia de equilibrar tareas estructuradas con otras que fomenten la creatividad, motivar intrínseca y extrínsecamente a los estudiantes, y abordar las consideraciones prácticas para garantizar un aprendizaje efectivo (Ataeifar et al., 2019; Kukulska-Hulme y Shield, 2008). Futuros estudios podrían explorar su impacto en otros contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkara, S., Mallampalli, M. S., & Anumula, V. S. S. (2020). Improving second language speaking and pronunciation through smartphones. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(11), 280-287.
- Ataeifar, F., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Behjat, F. (2019). Iranian female students' perceptions of the impact of mobile-assisted instruction on their English speaking skill. *Cogent Education*, 6(1), 1662594
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bowden, J. L. (2019). Engaging students in higher education: A study of mobile-assisted learning. *Educational Technology & Society*, 22(1), 21-30.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2018). *Mobile language learning: A handbook for developers, educators and learners*. Routledge.
- Reeves, T. C. (2006). Design-based research. En J. V. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 59-80). Routledge.
- Wang, X., & Gunaban, M. G. B. (2023). Effectiveness of mobile-assisted language learning in enhancing the English proficiency. *Journal of Contemporary Educational Research*, 7(11), 140-146.
-

EL LABORATORIO DE INGENIERÍA QUÍMICA CON CHEMCAD: MODELO DE INMERSIÓN PROFESIONAL/VIRTUAL EN EL MÁSTER EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

Garrido Arias, Borja

bgarridoa@professional.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-7299-0184>

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la ingeniería industrial, la formación transversal entre los distintos tipos de disciplinas para cumplir con la legislación vigente (orden CIN/311/2009 para el ejercicio de la profesión de ingeniero industrial) requiere implementar la disciplina de ingeniería química. En el programa formativo se hace imprescindible la parte práctica de laboratorio, siendo plenamente obligatoria para la verificación del título independientemente de la modalidad docente establecida por la universidad. El laboratorio de ingeniería química debe a su vez conformar una transversalidad entre asignaturas, cumplir con los requisitos de verificación del título y adaptarse a una aplicabilidad real en el mundo empresarial. El uso de la herramienta Chemcad permite al alumnado y al programa académico alcanzar las correspondientes competencias académicas.

2. OBJETIVOS

Se pretende con la presente comunicación reflejar la metodología docente seguida en el máster universitario en ingeniería industrial de la Universidad Internacional de Valencia en cuanto a la asignatura Procesos Químicos en la Industria.

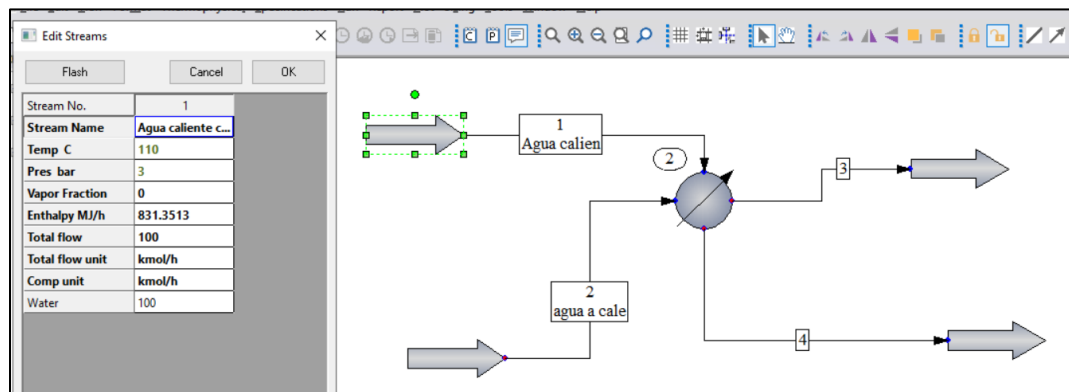
- Simular un laboratorio de prácticas 100% virtual cumpliendo con los estándares de la organización.
- Aplicar una transversalidad entre distintas asignaturas en cada práctica.
- Implementar un modelo de prácticas conceptuales y con aplicabilidad meramente profesional en el futuro inmediato.
- Verificar la adquisición de conceptos (entrega de trabajos grupales) usando el software mediante la evaluación multidisciplinar.
- Corroborar la sencillez del programa ChemCad en el aprendizaje colaborativo virtual del alumnado.

3. METODOLOGÍA

El cuaderno de prácticas es diseñado por el docente de la asignatura contemplando como premisas: la plena virtualidad de la actividad, el requisito de comprensión por parte del alumnado procedente de distintas disciplinas de grado, así como la transversalidad entre el resto de asignaturas que contemplan el máster habilitante.

Figura 1:

Interfaz práctica 6: diseño de un intercambiador de calor para limpieza CIP en industria alimentaria



Se diseña un cuaderno que es un compendio de once prácticas que se desarrollarán en cada una de las sesiones programadas en el calendario académico de la asignatura. Durante las sesiones se combina la clase magistral del temario curricular con el desarrollo de las correspondientes prácticas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La presente comunicación forma una primera fase en el modelo académico de la Universidad Internacional de Valencia con el objetivo de evaluar un modelo académico y paradigma en el diseño de laboratorios de ingeniería química plenamente virtuales. Se determinará en próximas fases del proyecto el grado de satisfacción y de superación de las pruebas relacionadas con la parte del laboratorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calleja Pardo, G., & García Herruzo, F. (2016). *Nueva introducción a la ingeniería química. Volumen II, Operaciones de separación, ingeniería de la reacción química y estudio de procesos químicos*. Síntesis.
- Cohen Mesonero, León., Trujillo Espinosa, F., & Universidad de Cádiz. (2001). *Balances de materia: problemas resueltos*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz.
- Toselli, L. A., Guerrero, M. P., Monesterolo, V. M., & Beltrán, R. A. (2009). Aplicación del Simulador ChemCAD TMen la Enseñanza en Carreras de Ingeniería. *Formación universitaria*, 2(3), 19-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062009000300004>

EDUCACIÓN SIN BARRERAS: IA AL SERVICIO DE LA ACCESIBILIDAD EN EL AULA

González, Verónica

veronica_tefl@yahoo.com

Examinadora de Cambridge, Socia educativa de las Naciones Unidas y embajadora en Uruguay y Brasil, entrenadora de profesores.

Martínez, Miguel

m099504838@gmail.com

Estudiante del CeRP del Norte en Uruguay, preparador de exámenes de Cambridge, profesor en colegios privados.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la inteligencia artificial (IA) ha revolucionado la manera en que se aborda la educación inclusiva. Esta comunicación aborda cómo herramientas basadas en IA como Google Read&Write, ChatGPT y Video GPT pueden asistir a estudiantes con diversas necesidades, como dislexia, TDAH, problemas de audición y discapacidades cognitivas, promoviendo un entorno de aprendizaje más accesible y equitativo.

2. OBJETIVOS

- Mostrar estrategias prácticas y probadas por docentes para integrar herramientas de IA que mejoren la accesibilidad y la inclusión en aulas diversas.
- Proveer ideas prácticas y aplicables que los educadores puedan implementar directamente para apoyar a diversos estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La experiencia se basa en casos prácticos observados en aulas y con estudiantes específicos:

Casos prácticos:

- **Caso de Ana (dislexia):** Utilización de Google Read&Write para facilitar la lectura. Por ejemplo, Ana reportó menor ansiedad al realizar tareas de lectura tras usar esta herramienta.
- **Caso de Juan (TDAH):** Uso de ChatGPT para presentar contenido de manera adaptativa. Durante las sesiones, se observó un aumento en su participación al discutir el contenido presentado.
- **Caso de María (problemas de audición):** Empleo de la función de dictado de Google Docs para mejorar la participación en clase, notando un incremento en la confianza al participar en discusiones grupales.
- **Caso de Sofía (discapacidad cognitiva):** Implementación de videos educativos personalizados usando Video GPT para reforzar conceptos clave. Por ejemplo, al utilizar plantillas simples, Sofía pudo comprender temas más rápidamente.

Metodología detallada:

- Introducción gradual de las herramientas: Para implementar Google Read&Write, comenzamos presentando la herramienta en grupos pequeños para que los estudiantes se familiarizaran con sus funciones. Se realizaron ajustes en función de las necesidades individuales.
- Adaptaciones específicas: Al usar VEED.IO, se proporcionaron plantillas para guiar a los estudiantes en la estructuración de sus videos.

4. RESULTADOS

Los casos presentados muestran un aumento en la comprensión y participación de los estudiantes al utilizar herramientas de inteligencia artificial. Estos resultados incluyen:

- **Caso de Ana (dislexia):** Gracias a Google Read&Write, Ana reportó una disminución en su ansiedad al completar tareas de lectura, mientras que su maestro observó un incremento en su autonomía.
- **Caso de Juan (TDAH):** El uso de ChatGPT permitió que Juan se involucrara más activamente en discusiones de contenido adaptativo. Su tiempo de atención mejoró, y expresó sentirse más motivado durante las actividades.
- **Caso de María (problemas de audición):** Al usar la función de dictado de Google Docs, María pudo participar en discusiones grupales con mayor confianza, lo que resultó en una interacción más fluida con sus compañeros.
- **Caso de Sofía (discapacidad cognitiva):** Los videos personalizados creados con Video GPT ayudaron a Sofía a comprender conceptos clave más rápidamente. Además, se observó una mayor retención de información durante evaluaciones posteriores.

Estos resultados subrayan el impacto positivo de las herramientas de IA para fomentar un aprendizaje más inclusivo y equitativo, adaptándose a las necesidades particulares de cada estudiante.

5. CONCLUSIONES

La IA representa un aliado poderoso en la creación de aulas inclusivas. Herramientas como Google Read&Write, ChatGPT y Video GPT permiten a los educadores diseñar estrategias más efectivas y adaptadas, empoderando a todos los estudiantes a participar y aprender de manera equitativa.

Esta experiencia resalta que las herramientas de IA, integradas de manera reflexiva, pueden mejorar significativamente la accesibilidad en el aula, inspirando a otros educadores a implementar estrategias similares.

Futuras investigaciones podrían enfocarse en recoger datos cuantitativos para evaluar el impacto a largo plazo de estas tecnologías en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN UNA ASIGNATURA UNIVERSITARIA

López-Noguero, Fernando

flopnoq@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-1124-8613>

Universidad Pablo de Olavide

Gallardo-López, José Alberto

josealberto.gallardo@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3243-1676>

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La integración de herramientas digitales en la educación universitaria es cada vez más relevante (Gallardo-López et al., 2021; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Gallardo-López et al., 2023; López-Noguero et al., 2023; López-Noguero y Gallardo-López, 2022). Estas aplicaciones proporcionan oportunidades de personalización, acceso ubicuo y experiencias interactivas, facilitando la participación y el aprendizaje colaborativo (Cotán et al., 2020; Cotán et al., 2021; Gallardo-López y López-Noguero, 2022; López-Noguero y Gallardo-López, 2023).

Desde la asignatura "Introducción a la Pedagogía Social" (dentro del Grado en Trabajo Social) se han utilizado herramientas como "Padlet" y "Mentimeter" para enriquecer la dinámica de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un entorno de formación activa y participativa adaptado a las competencias digitales del alumnado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la experiencia fue mejorar la participación y el aprendizaje colaborativo mediante la integración de herramientas digitales con una perspectiva didáctica.

Los objetivos específicos de esta iniciativa se concretan en:

- Utilizar "Padlet" y "Mentimeter" para fomentar la creación colaborativa y el debate en clase.
- Desarrollar competencias de gestión de información, trabajo en equipo y uso de tecnología.
- Promover la motivación y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El proyecto emplea una metodología activa y participativa, integrando "Padlet" y "Mentimeter" en las actividades de aula. Estas herramientas permiten a los estudiantes colaborar en tiempo real, participar en encuestas, y crear tableros interactivos. Durante la asignatura, el alumnado trabajó en actividades como debates, portafolios digitales y mapas conceptuales, utilizando asimismo Padlet como repositorio de recursos. Con Mentimeter, se evaluaron conocimientos previos y se fomentaron discusiones en clase a través de encuestas interactivas.

4. RESULTADOS

La implementación de estas herramientas aumentó la participación activa de los estudiantes, facilitando una retroalimentación inmediata que permitió al profesorado ajustar la enseñanza a las necesidades

detectadas en tiempo real. El uso de "Padlet" y "Mentimeter" también contribuyó al desarrollo de habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la colaboración y la alfabetización digital.

5. CONCLUSIONES

La integración de herramientas digitales en la asignatura "Introducción a la Pedagogía Social" representa una innovación educativa que promueve un aprendizaje activo y significativo, adaptado a los entornos digitales actuales. Esta propuesta innovadora fomenta habilidades esenciales para el siglo XXI y mejora la calidad de la Educación Superior, brindando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecida y preparándolos para enfrentar los retos profesionales del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cotán Fernández, A., García-Lázaro, I., y Gallardo-López, J. A. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.007>
- Cotán, A., Martínez, V., García, I., Gil-Mediavilla, M., & Gallardo-López, J.A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Pedrero-García, E. (2023). El smartphone en Educación Superior: un estudio descriptivo. En R. M. Jiménez Díaz y B. Macías Gómez-Estern (coords.). *Innovación en las universidades: Oportunidades para la transformación docente* (pp. 151-162). Octaedro.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Pedrero-García, E. (2021). El uso del smartphone en Enseñanza Superior ante nuevos escenarios sociales y digitales. Una investigación en tiempos de COVID-19. En L. Torres-Barzabal y J.A. Morón-Marchena (coords.). *Investigación e innovación en Educación Social. Estudios e investigaciones en tiempos de COVID-19* (pp. 41-54). Octaedro.
- Gallardo-López, J. A., y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, 15(2), 174-189.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Gallardo-López, J. A., y López-Noguero, J. A. (2022). Innovación docente y aprendizaje colaborativo en la Enseñanza Superior: análisis de una experiencia sobre el uso didáctico de Twitter. En R. M. Díaz Jiménez y B. Macías Gómez-Estern (coords.) *Innovación docente en tiempos de cambio* (pp. 189-200). Octaedro.
- López-Noguero, F. y Gallardo-López, J. A. (2023). Innovación educativa en la universidad a través de las redes sociales. Twitter como recurso para el aprendizaje colaborativo. En D. Cobos-Sanchiz et al., *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp.2608-2629). Dykinson.
- López-Noguero, F., Romero-Díaz, T., y Gallardo-López, J. A. (2023). Smartphone como herramienta de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior en Nicaragua. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 307-330. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34016>
- López-Noguero, F., y Gallardo-López, J. A. (2022). The Educational Use of the Smartphone by University Students of Social Education and Social Work. *Revista Fuentes*, 24(1), 39-53.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.16822>
-

CREACIÓN (Y CONFIGURACIÓN) DE UN CHATGPT EN DERECHO DEL TRABAJO: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Guillén Pajuelo, Ángel

angel.quillen@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-0226-1661>

Departamento de Economía Aplicada.

Universitat de València.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción (y disrupción) de la Inteligencia Artificial (IA), en particular, en el ámbito universitario y académico ha supuesto una revolución comparable con otros ámbitos (Tejada Fernández, 2002) y sectores. En consecuencia, los riesgos y oportunidades que se presentan ante el conjunto de la comunidad universitaria son mayúsculos (Castellanos Claramunt, 2020). En este sentido, y asumiendo las debilidades y las amenazas, debemos plantear la utilización de la IA como una cuestión positiva más aún si cabe ante posibles eventualidades (Gómez Hurtado, 2020) en materia de salud (pandemias) o de desastres naturales.

Es por ello por lo que la creación y configuración de la herramienta ChatGPT en su versión *premium* para que se convierta en un repositorio, base de datos y, en definitiva, un instrumento donde volcar conocimientos de distintos tipos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en la aplicación de esta tecnología en la asignatura de Derecho del Trabajo son los siguientes:

- Objetivo general:
 - Mejorar la capacidad de búsqueda, lectura y análisis de publicaciones científicas y jurisprudencia de la materia por parte del alumnado.
- Objetivos específicos:
 - Búsqueda de publicaciones científicas y jurisprudencia de interés en bases de datos en internet.
 - Lectura y análisis previo para la selección de los contenidos volcados en la herramienta.
 - Desarrollo y mejora de las competencias digitales (García – Valcárcel Muñoz – Repiso, 2007) y tecnológicas de los/as estudiantes.

3. METODOLOGÍA

El modo de implementación de esta tecnología emergente en un aula universitaria, concretamente, en la asignatura de Derecho del Trabajo del primer curso del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos ha sido el incluir este trabajo como la parte práctica de la asignatura con un valor total del 30% de la calificación final.

El alumnado debía buscar, leer, analizar y seleccionar diversas publicaciones científicas y sentencias en la materia para, posteriormente, introducir las en la herramienta previamente configurada por el profesorado a través del proyecto de innovación docente en derecho y nuevas tecnologías (DNT).

4. RESULTADOS

Los resultados que se observan tras la puesta en marcha de este elemento innovador es que los trabajos y las prácticas entregadas por parte del alumnado cuentan con un mayor grado de referencias bibliográficas y jurisprudenciales, lo que conlleva una notable mejora de su calificación.

5. CONCLUSIONES

Dos son las principales conclusiones del proyecto de innovación docente anteriormente expuesto: el primero de ellos es la consecución de que el alumnado busque, lea, estudie y analice publicaciones científicas y jurisprudencia; y, por otro lado, la segunda conclusión sería la elaboración de un repositorio de conocimiento en Derecho del Trabajo muy valioso para su consulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellanos Claramunt, J. (2020). Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 7 (2).

García – Valcárcel Muñoz – Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10 (2).

Gómez Hurtado, I. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9 (3).

Tejada Fernández, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Revista Acción Pedagógica*, núm. 2 (11).

COMPOSICIÓN MULTIMODAL CON IA GENERATIVA: EXPERIENCIA EN CURSOS INTRODUCTORIOS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

López Gil, Karen

karen.lopez.gil@correounivalle.edu.co

Universidad del Valle

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación actual demanda habilidades de composición que integren múltiples modos semióticos para responder a las exigencias retóricas y creativas en los medios digitales (Kalantzis et al., 2020). En el ámbito educativo, la multimodalidad es reconocida por su incidencia en el compromiso de los escritores, en la expresión creativa e identitaria (Tan et al., 2024) y en las conexiones entre las trayectorias letradas vernáculas y académicas de los estudiantes (Barton y Lee, 2013). En este contexto, la IA generativa emerge como un recurso innovador para facilitar la creación de contenido, ampliando las posibilidades de aprendizaje y producción textual en el aula.

2. OBJETIVOS

Integrar la IA generativa en la composición multimodal de estudiantes de primer semestre en una universidad colombiana, para favorecer la producción escrita y el aprendizaje en el aula.

3. METODOLOGÍA

Se diseñó una experiencia educativa en cinco grupos de un curso de escritura, en la que participaron 123 estudiantes de diversas disciplinas. La actividad consistió en la reconstrucción de autobiografías letradas mediante formatos como fotorrelatos (Dall.E-3), videorrelatos (Fliki) y álbumes musicales (Suno).

El proceso incluyó una introducción a la composición multimodal, planificación de la tarea, herramientas de IA generativa, revisión entre pares y reflexión sobre los alcances y limitaciones de las tecnologías empleadas. Se usaron planeaciones, rúbricas y 15 entrevistas semiestructuradas para evaluar los resultados de la experiencia.

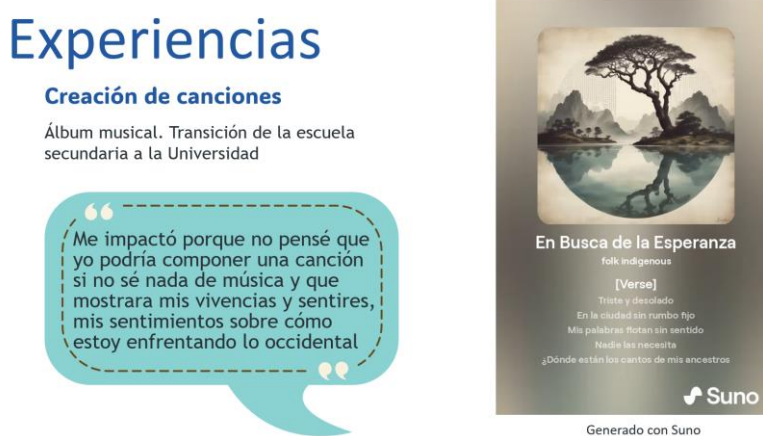
4. RESULTADOS

Los productos mostraron coherencia y progreso en la composición multimodal, aunque, inicialmente, los estudiantes enfrentaron incertidumbres sobre el uso de la IA generativa. A través de experimentación y reflexión, lograron una adecuada articulación entre los propósitos retóricos, comprensión de géneros digitales, conciencia de audiencia y manejo de las herramientas apoyadas en IA. En las entrevistas, los jóvenes resaltaron las posibilidades de expresión de una propia voz, singularidad y creatividad con el uso de las herramientas (ejemplo en figura 1), una mayor motivación en la tarea y facilidad y eficiencia en la generación de contenidos (ejemplo en figura 2).

Figura 1. Fragmento de entrevista sobre producción de fotorrelato.



Figura 2. Fragmento de entrevista sobre producción de álbum musical.



5. CONCLUSIONES

Esta experiencia destaca el potencial de la IA generativa para enriquecer los procesos de producción escrita y aprendizaje en cursos universitarios. Los resultados reflejaron mejoras en la calidad de los productos y el desarrollo de competencias digitales. Se identificaron desafíos relacionados con la apropiación de las herramientas y la necesidad de un andamiaje pedagógico sólido, que involucre tanto a estudiantes como a docentes en la transformación de sus prácticas y actitudes frente a la IA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro Editorial.
- Tan, X., Wu, X., & Wang, C. (2024). Purposeful remixing with generative AI: Constructing designer voice in multimodal composing. *ArXiv [cs.CY]*, 2403-19095. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.19095>

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS *POWER SKILLS* EN LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL TFG EN EL GRADO EN QUÍMICA

De La Fuente Ballesteros, Adrián

adrian.fuente.ballesteros@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-4150-4611>

Departamento de Química Analítica, Universidad de Valladolid, España

M. Ares Sacristán, Ana

ana.maria.ares@uva.es

<https://orcid.org/0000-0001-8371-3900>

Departamento de Química Analítica, Universidad de Valladolid, España

Valverde Bastardo, Silvia

silvia.valverde@uva.es

<https://orcid.org/0009-0006-4364-6874>

Departamento de Química Analítica, Universidad de Valladolid, España

Bernal del Nozal, José

jose.bernal@uva.es

<https://orcid.org/0000-0002-8618-3543>

Departamento de Química Analítica, Universidad de Valladolid, España

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado (TFG) en Química es una asignatura clave que requiere de habilidades comunicativas y de presentación, competencias en las que muchos estudiantes carecen de experiencia previa. Este proyecto de innovación docente se enfoca en fortalecer estas competencias mediante el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) y el desarrollo de *power skills*, con el objetivo de mejorar la calidad de la comunicación y la organización en los TFGs del Grado en Química.

2. OBJETIVOS

El proyecto tiene como objetivo general mejorar la comunicación escrita y oral en los TFGs de los estudiantes. Los objetivos específicos incluyen: (1) capacitar a los estudiantes en el uso de herramientas de IA para optimizar la redacción y presentación de sus TFGs; (2) desarrollar *power skills* clave como la redacción académica, la comunicación verbal y no verbal, y el diseño de presentaciones; y (3) proporcionar retroalimentación personalizada para potenciar áreas de mejora.

3. METODOLOGÍA

La metodología incluyó varias fases: análisis de la guía docente del TFG, identificación de las necesidades del alumnado, y capacitación mediante talleres prácticos en el uso de herramientas de IA para mejorar tanto la redacción como la preparación de presentaciones. Para asegurar el seguimiento del objetivo, se realizaron reuniones periódicas con los estudiantes y el equipo docente, donde se evaluaron los avances y se identificaron áreas de mejora. Además, se aplicaron encuestas pre y post intervención para medir

competencias iniciales y cambios percibidos en redacción y presentación tras la implementación del proyecto. Los estudiantes aplicaron estas herramientas en la elaboración de sus TFGs y recibieron retroalimentación continua mediante simulaciones de defensa

4. RESULTADOS

La implementación de IA y el enfoque en power skills resultaron en una notable mejora en las habilidades de comunicación de los estudiantes. Según los resultados de las encuestas aplicadas al inicio y al final del proyecto, se identificaron mejoras significativas en aspectos como la claridad y cohesión en la redacción, la estructura de los textos y el uso correcto de fuentes bibliográficas. En la redacción, los participantes lograron una mejora en la organización lógica de los textos, en la precisión gramatical y en la claridad expositiva. También adquirieron habilidades para estructurar de forma efectiva los párrafos y mejorar la calidad de las referencias. En cuanto a las presentaciones orales, se observó un incremento en la confianza, el uso adecuado de recursos visuales y una mayor fluidez en la exposición.

Los estudiantes valoraron positivamente el impacto de la IA en la eficiencia y calidad del trabajo, destacando la utilidad de herramientas como ChatGPT para optimizar la redacción y parafraseo.

5. CONCLUSIONES

Este proyecto muestra que la integración de IA y competencias transversales puede mejorar significativamente el proceso educativo en los TFGs. Además de facilitar la elaboración de documentos y presentaciones de alta calidad, fomenta un aprendizaje autónomo y crítico, crucial para el desarrollo profesional. No obstante, el proyecto enfrentó desafíos, como la limitada accesibilidad a herramientas premium de IA, lo que podría comprometer la equidad en el acceso a estos recursos. Además, la novedad de estas tecnologías supuso un esfuerzo adicional para garantizar su comprensión y uso ético por parte de los estudiantes. Este modelo educativo es aplicable a otras disciplinas y niveles educativos, promoviendo una formación integral y adaptable a las demandas del mercado actual

Este proyecto se ha llevado a cabo en el marco del PID nº 21 (Puesta en práctica de *power skills* para la mejora de la comunicación oral y la elaboración de documentos y presentaciones eficaces empleando herramientas de Inteligencia Artificial: una propuesta en el Trabajo Fin de Grado en Química) subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

VISUALIZAR PARA APRENDER: FISIOLÓGÍA HUMANA ONLINE PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

Alique Aguilar, Matilde

matilde.alique@uah.es

<https://orcid.org/0000-0002-7912-1133>

Departamento Biología de Sistemas (Unidad de Fisiología), Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España

Roza, Patricia

patrica_me@me.com

<https://orcid.org/0009-0003-6420-263X>

Departamento de Ecología. Facultad de Ciencias. Universidad de Málaga. Málaga, España

Roza, Carolina

carolina.roza@uah.es

<https://orcid.org/0000-0001-5757-9066>

Departamento Biología de Sistemas (Unidad de Fisiología), Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación en Ciencias de la Salud ha evolucionado hacia modelos centrados en el aprendizaje activo, fundamentales para asignaturas como la de Fisiología Humana. En esta disciplina, el aprendizaje teórico de las funciones del organismo se complementa significativamente con la realización de prácticas de laboratorio. Sin embargo, maximizar el aprovechamiento de estas actividades requiere una preparación previa adecuada y recursos que consoliden los conocimientos adquiridos. Para abordar esta necesidad, se desarrolló la plataforma "Fisiología Online" (<https://fisionline.web.uah.es/>), un recurso gratuito diseñado para optimizar el aprendizaje de competencias en Fisiología a través del uso de recursos multimedia.

2. OBJETIVOS

Potenciar la adquisición de competencias específicas en Fisiología a través de las prácticas de laboratorio y promover el aprendizaje autónomo y activo del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Adaptamos los guiones de dos prácticas del primer cuatrimestre incluyendo enlaces directos a videos contenidos en nuestra plataforma. El profesorado se encargó de seleccionar y validar herramientas TIC gratuitas, actualizar y organizar la plataforma, integrar el uso de herramientas TIC en los guiones de práctica y familiarizar a los estudiantes con la plataforma mostrando videos en las clases teóricas. Además, se propusieron en el guion, preguntas evaluables relacionadas con el resultado de la actividad práctica cuya contestación requiere que el estudiante haya hecho la práctica y visualizado los propios videos.

4. RESULTADOS

La visualización previa de los vídeos permitió reducir la necesidad de explicaciones detalladas por parte del profesorado, optimizando así el tiempo dedicado a las actividades experimentales en el laboratorio. Durante el desarrollo de las prácticas, se observó que los estudiantes no sólo consultaban al profesorado para resolver dudas, sino que también recurrían a los videos como referencia adicional y discutían entre ellos las mejores estrategias para abordar las tareas. Esta dinámica favoreció el trabajo colaborativo y también redujo la presión de realizar preguntas reiterativas al profesorado, promoviendo un ambiente de aprendizaje más cómodo y evitando posibles sentimientos de incomodidad o vergüenza al solicitar aclaraciones.

5. CONCLUSIONES

La integración de videos explicativos en la enseñanza práctica de Fisiología ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la preparación de los estudiantes y fomentar el autoaprendizaje y la colaboración. Este enfoque no sólo moderniza la enseñanza al incorporar recursos digitales, sino que también fortalece competencias transversales clave, como la organización del tiempo, la resolución de problemas y el análisis crítico, fundamentales en los futuros profesionales de la salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alique, M., Roza, P. y Roza, C. (2023): Aprendizaje Basado en Problemas: integración del conocimiento y adquisición de competencias transversales. [Problem-Based Learning: Integration of Knowledge and Acquisition of Cross-Cutting Competencies]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España. REDINE (Ed.). *Conference Proceedings CIVINEDU 2023*. Madrid, Spain: Adaya Press.
<https://doi.org/10.58909/ad23314866>
- Canabal García, C. Margalef García, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170.
- García, D.E. (2013). "Cómo elaborar una práctica de fisiología con un enfoque por competencias" en *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, issue 7, p. 168-170.
- Olmos, G. et al. (2014). "Elaboración y empleo de materiales didácticos para la mejora de la enseñanza práctica en la asignatura de Fisiología Humana en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Evaluación de resultados" en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 11, issue 1, p. 108-128.
- Patrick, F. (2011). *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*. Ireland: Information Science Reference.
- Roza, C., & Alique, M. (2023). Transformando la enseñanza en el Grado de Fisioterapia: una experiencia de aprendizaje basado en problemas en un trabajo tutelado en la asignatura de Fisiología Humana. *Edunovatic2023. Conference Proceedings: 8th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT November 29 - 30, 2023*, 80-83.
- Roza, C., & Alique, M. "Actividad de Fisiología integrada como experiencia de aprendizaje en Fisiología Humana". REDINE (Ed.). (2024). *Conference Proceedings CIVINEDU 2024*. Madrid, Spain: Adaya Press.
<https://doi.org/10.58909/adc24377766>
-

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL USO DE REALIDAD VIRTUAL Y REALIDAD AUMENTADA

Rute Pérez, Sandra

srute@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-8740-4256>

Universidad de Granada

Rivas García, Sandra

Sandra.rivas@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-2959-7886>

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en un recurso cada vez más eficaz para mejorar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos, incluida la educación primaria. La Realidad Virtual y la Realidad Aumentada son dos herramientas que permiten potenciar el aprendizaje práctico y la resolución de problemas. Su uso en el aula supone un importante compromiso por parte de los docentes con la innovación educativa.

2. OBJETIVOS

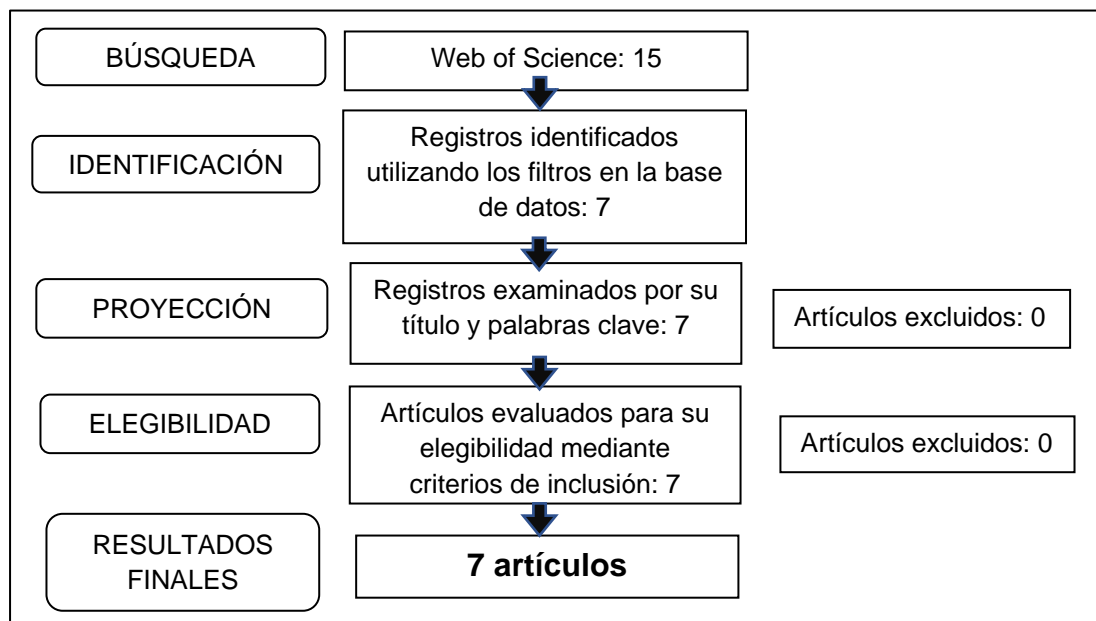
Realizar una revisión sistemática actualizada (2020-2024) para analizar el grado de motivación, satisfacción y rendimiento académico del alumnado de educación primaria por la enseñanza a través de herramientas como la Realidad Virtual y la Realidad Aumentada.

3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2021). Los criterios de inclusión fueron: a) uso de realidad virtual y/o realidad aumentada para el aprendizaje de contenido curricular; b) alumnado de educación primaria; c) publicaciones desde el año 2020. Los criterios de exclusión: a) etapa educativa distinta a la educación primaria. La base de datos consultada fue Scopus y la ecuación de búsqueda fue la siguiente: (("virtual reality" OR "augmented reality") AND ("academic performance" OR "academic achievement") AND "primary school"). Tras ello se obtuvieron 15 documentos. Posteriormente, se aplicaron los filtros: *year* (2020-2024), *document type* (article) y *area* (Social Sciences,). Tras el cribado, quedaron 7 artículos. Se examinó el título y el abstract y todos cumplían con los criterios de inclusión. Finalmente, se examinaron a texto completo y todos eran elegibles para su inclusión en la revisión, por lo que quedaron un total de 7 (Figura 1).

Figura 1

Procedimiento de búsqueda



4. RESULTADOS

Tres artículos versaban sobre Realidad Virtual (Akman & Çakır, 2023; Chen et al., 2024; Liu et al., 2022) y cuatro sobre Realidad Aumentada (Abdullah et al., 2022; Sökmen et al., 2024; Wen, Lai, et al., 2023; Wen, Wu, et al., 2023). Todos los estudios se centraban en materias de ciencias y matemáticas y, tras su análisis, se encontró que ambas herramientas mejoraban el rendimiento académico, la actitud y el interés por el contenido, y el compromiso cognitivo de los estudiantes. Además, se encontró que la Realidad Aumentada incrementaban las habilidades de pensamiento crítico y la creación de conocimiento de los estudiantes (Wen, Wu, et al., 2023), y que la Realidad Virtual disminuye la carga cognitiva (Liu et al., 2022) y aumenta la tendencia al aprendizaje autónomo (Chen et al., 2024).

5. CONCLUSIONES

En los artículos analizados, se concluye que la Realidad Virtual y la Realidad Aumentada son herramientas que brindan a los docentes de educación primaria la oportunidad de enriquecer el aprendizaje y aumentar la motivación, interés y rendimiento de los estudiantes, demostrando la aplicabilidad real de los contenidos impartidos mediante clases más innovadoras. Sin embargo, dado que su estudio es relativamente reciente se requiere mayor investigación en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdullah, N., Baskaran, V. L., Mustafa, Z., Ali, S. R., & Zaini, S. H. (2022). Augmented Reality: The Effect in Students' Achievement, Satisfaction and Interest in Science Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 326–350. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.17>

- Akman, E., & Çakır, R. (2023). The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1467–1484. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841800>
- Chen, Y.-T., Li, M., Cukurova, M., & Jong, M. S.-Y. (2024). Incorporation of peer-feedback into the pedagogical use of spherical video-based virtual reality in writing education. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 519–540. <https://doi.org/10.1111/bjet.13376>
- Liu, R., Wang, L., Koszalka, T. A., & Wan, K. (2022). Effects of immersive virtual reality classrooms on students' academic achievement, motivation and cognitive load in science lessons. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1422–1433. <https://doi.org/10.1111/jcal.12688>
- 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., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sökmen, Y., Sarikaya, İ., & Nalçacı, A. (2024). The Effect of Augmented Reality Technology on Primary School Students' Achievement, Attitudes Towards the Course, Attitudes Towards Technology, and Participation in Classroom Activities. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(15), 3936–3951. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2204270>
- Wen, Y., Lai, C., He, S., Cai, Y., Looi, C. K., & Wu, L. (2023). Investigating primary school students' epistemic beliefs in augmented reality-based inquiry learning. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2214182>
- Wen, Y., Wu, L., He, S., Ng, N. H.-E., Teo, B. C., Looi, C. K., & Cai, Y. (2023). Integrating augmented reality into inquiry-based learning approach in primary science classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 71(4), 1631–1651. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10235-y>
-

USO DE CHATBOT IA PARA EL APOYO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Villegas Dianta, Adrián

cvillegas@udla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6224-8974>

Universidad de las Américas (Chile)

López Aránguiz, Pablo

plopeza@udla.cl

Universidad de las Américas (Chile)

Hernández Díaz, José

jhernandez@udla.cl

Universidad de las Américas (Chile)

1. INTRODUCCIÓN

Una de las posibilidades de la IA, es el uso de chatbot o asistentes virtuales como un mecanismo para personalizar el aprendizaje a través de la tutorización, capaces de realizar explicaciones en distintos niveles de complejidad, plantear ejercicios, retroalimentación y otros, siendo clave en la automatización del aprendizaje y su personalización (Salmerón Moreira et al., 2023) ayudando a la adaptación del contenido, retroalimentación y atención en dificultades del aprendizaje (Michuy et al., 2024). En este marco se desarrolló una experiencia con estudiante de educación básica, en el área de ciencias, de Universidad de Las Américas, consistente en el uso de parte de los estudiantes de un chatbot creado para la ocasión, como complemento de su proceso de aprendizaje durante este segundo semestre 2024, como parte de la propuesta de creación de un ecosistema de asistencia virtuales para la formación inicial docente. Este asistente virtual es capaz de apoyar a los estudiantes en las diversas áreas descritas, adaptándose a su ritmo y estilo de aprendizaje (Estrada Molina, 2024).

2. OBJETIVOS

implementar un chatbot de inteligencia artificial (IA) para apoyar a los estudiantes de pedagogía en el área de ciencias, en su proceso de aprendizaje

3. METODOLOGÍA

La experiencia se desarrolló en el segundo semestre 2024 consintiendo en la implementación del chatbot como tutor de la asignatura con datos de contenidos, ejercicios y otros elementos de apoyo. Para evaluar la experiencia, se aplicó una encuesta, de ella se extrajeron datos mediante una encuesta que tuvo ítem cerrados y abiertos. Participaron 60 estudiantes de los cuales 51 contestaron la encuesta. LA experiencia consistió en general un chatbot en POE con el modelo de ChatGPT que funcionara como un asistente virtual capaz de responder dudas administrativas y académicos del curso, como explicaciones didácticas de los contenidos, generar y retroalimentar preguntas y ejercicios, informar sobre las evaluaciones y otros, para que fuera un asistente virtual durante todo el curso, el cual se usó tanto de forma autónoma de parte del estudiante como dentro de algunas actividades en clases, fundamentalmente ligadas a aclarar conceptos y resolver ejercicios.

4. RESULTADOS

Los participantes expresaron una percepción positiva sobre el uso del chatbot en su proceso de aprendizaje. La mayoría considera que el asistente virtual ayudará en la comprensión de los contenidos y desean utilizarlo en futuras asignaturas. Esto sugiere una alta aceptación de la tecnología como herramienta educativa. Algunos participantes indicaron que el chatbot podría ser más accesible y que las instrucciones podrían ser más claras. Además, hay un pequeño grupo que se mostró neutral o en desacuerdo respecto a la utilidad del chatbot, indicando que aún hay espacio para mejorar la integración y funcionalidad del asistente. El 39,2% se siente muy satisfecho sobre el uso del asistente virtual y un 11% se mantiene neutro, el 43,1% lo encuentra muy innovador y el 41,2% encuentra que sus respuestas son muy claras, sólo el 2% expresó insatisfacción al respecto. El 49% recomendaría su uso y un 92,2% dice que seguirá usando la herramienta.

5. CONCLUSIONES

Si bien, los datos evidencian una experiencia positiva en general para acceder a información del curso, sus contenidos y ejercitar, se debe atender para futuras experiencias un grupo minoritario que no aprovecha y/o no destaca las posibilidades de aprendizaje que le permite la experiencia, para determinar si tiene que ver con el uso, las barreras técnicas o simplemente el método de trabajo no les resulta atractivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estrada Molina, O. (2024). El uso educativo de chatbot de Inteligencia Artificial: Realidad o rechazo. *IPSA SCIENTIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1), 1-4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9411968>
- Michuy, C. M. N., Velasco, J. P. V., Guamán, B. A. C., & Quinatoa, J. M. G. (2024). Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en el proceso de aprendizaje en la educación universitaria. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(1), 92-109. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i1.3055>
- Salmerón Moreira, Y. M., Luna Alvarez, H. E., Murillo Encarnacion, W. G., & Pacheco Gómez, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Conrado*, 19(93), 27-34. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442023000400027&lng=es&nrm=iso&tlng=pt
-

NIVEL NEUROEDUCATIVO Y DESEMPEÑO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

García Sánchez, Irene

irenegs52000@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-3671-2734>

Universidad de Granada

Hortas Aliaga, Olga

hortasaliaga@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-4847-0936>

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Se ha demostrado que el cerebro aprende mejor cuando se involucra en actividades grupales, que fomentan la comprensión, aplicación y conexión entre conceptos. Esto incluye métodos como el Aprendizaje Basado en Problemas, Flipped Classroom, Gamificación, etc. Estas metodologías innovadoras no sólo son más efectivas para el aprendizaje a largo plazo, sino que también promueven habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo general analizar la relación entre el nivel neuroeducativo y el desempeño de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar el nivel de competencia neuroeducativa presente en dichos docentes.
- Evaluar el desempeño docente en función de las diferentes categorías de eficiencia establecidas.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación desde un enfoque cuantitativo, cuasi experimental, descriptivo y por encuesta. El procedimiento para la recogida de datos fue el muestreo por conveniencia centrado en un grupo focal de interés para el objetivo del estudio, sin emplear procedimientos de aleatorización.

3.1. Población y muestra

La población de sujetos está formada por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. Tras aplicar el cuestionario, esta quedó compuesta por un total de 35 participantes.

3.2. Técnica de recogida de datos

Los instrumentos para la recogida de información que se utilizaron en nuestra investigación están directamente relacionados con el objetivo general de nuestro estudio, es decir, los siguientes instrumentos permitirán captar el nivel neuroeducativo de dichos docentes. Por un lado, para la medición del nivel neuroeducativo, es decir, el grado de integración y comprensión de los principios neurocientíficos en la práctica educativa, se utilizará la Escala neuroeducativa para la Planeación y la Intervención Didáctica (ENEPID) de Díaz Cabrales (2023) de escala tipo Likert (1=Nunca; 2=A veces; 3=Con frecuencia; 4=Siempre). Este cuestionario consta de 74 ítems y 11 dimensiones, que abarcan aspectos esenciales para que la práctica docente esté alineada con la neurodidáctica: Atención, Curiosidad, Diseño Universal para el aprendizaje, Emociones, Funciones ejecutivas y cognitivas, Memorias, Neuroaprendizaje, Neuroeducador, Neuroevaluación, Periodos atencionales, Planeación neurodidáctica. Sin embargo, para llegar a cabo este estudio, solamente se incluyeron 53 ítems y 10 dimensiones, quedando excluida la dimensión "diseño universal para el aprendizaje". Según los estudios analizados (Valladares Romero, 2023; Díaz Cabrales, 2023; Villar Lopez, 2023), el cuestionario presenta una excelente consistencia interna, con un α de Cronbach entre .929 y .993. Asimismo, las dimensiones de dicho cuestionario presentan una excelente consistencia interna, con un α de Cronbach entre .977 y .982. En nuestro estudio, dicho cuestionario presenta una excelente consistencia interna, con un α de Cronbach de .958 que lo convierte en una herramienta válida y fiable para evaluar el nivel neuroeducativo.

Por otro lado, se utiliza la Escala de desempeño docente de Villar Lopez (2023) para evaluar el desempeño docente. Esta consta de una escala tipo Likert (1=Nunca; 2=A veces; 3=Con frecuencia; 4=Siempre). Según Villar Lopez (2023), dicho cuestionario presenta una excelente consistencia interna, con un α de Cronbach de .929. En nuestro estudio, el presente cuestionario presenta una buena consistencia interna, con un α de Cronbach de .911.

3.3. Técnica de análisis de datos

Por último, se utilizó el software estadístico SPSS® 24.0 para llevar a cabo el análisis de datos correspondiente.

4. RESULTADOS

La tabla 1 muestra las frecuencias y porcentajes de la variable referente a la categorización de los datos que hacen alusión al nivel neuroeducativo en los encuestados. Se observó que el 77.1% (n=27) de los docentes se clasificaron en "nivel neuroeducativo alto", lo que podría reflejar una tendencia positiva en la población evaluada. Sin embargo, el 20% (n=7), enfrenta retos moderados, según lo reflejado por la categoría " nivel neuroeducativo medio". Esto destaca la importancia de dirigir recursos y estrategias de formación continua para apoyar a estos/as docentes en el fortalecimiento de sus competencias neuroeducativas y asegurar que más profesionales alcancen un nivel elevado en sus prácticas didácticas.

Tabla 1

Categorización de los datos referentes a la sumatoria del nivel neuroeducativo de los sujetos.

Variable	Categorías	% (n)
ENEPID Categorizada	Nivel neuroeducativo medio	20% (n=7)
	Nivel neuroeducativo alto	77.1% (n=27)

La tabla 2 muestra las frecuencias y porcentajes de la variable referente a la categorización de los datos que hacen alusión al desempeño docente en los encuestados. En conclusión, los resultados revelan que, aunque un número considerable de docentes se clasifica como "Eficiente", 37.1% (n=13), más de la mitad se encuentra en un rango intermedio de "Poco eficiente", 54.3% (n=19), lo que resalta la necesidad de estrategias de formación y mejora para elevar el desempeño general en el entorno educativo.

Tabla 2

Categorización de los datos referentes a la sumatoria del desempeño docente de los sujetos.

Variable	Categorías	% (n)
DD Categorizada	Desempeño docente deficiente	2.9% (n=1)
	Desempeño docente poco deficiente	2.9% (n=1)
	Desempeño docente poco eficiente	54.3% (n=19)
	Desempeño docente eficiente	37.1% (n=13)

5. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados revelan que la mayoría de los docentes presentaban un nivel neuroeducativo alto y más de la mitad de los docentes se encuentran en un rango intermedio de desempeño docente. Por lo tanto, es importante reconocer el potencial de la neurodidáctica para promover un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y fomentar el aprendizaje significativo. La investigación destaca el potencial transformador de la neurodidáctica en la educación, al tiempo que señala la importancia de seguir avanzando en su desarrollo y aplicación para maximizar sus beneficios en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Cabriales, A. (2023). Escala neuroeducativa para la planeación y la intervención didáctica (ENEPID): Test para el nivel neuroeducativo. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(2), 93-105.
<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/>
- Valladares Romero, L. M. (2023). *Nivel neuroeducativo en la planificación y práctica docente en colaboradores de educación preescolar* [Proyecto de titulación, Universidad Indoamérica, Facultad de Ciencias de la Salud y Bienestar Humano, Maestría en Neurociencias con mención en Neurociencia y Educación]. Ambato, Ecuador. <https://acortar.link/9nyPkR>
- Villar Lopez, P. T. (2023). *Neuroeducación y desempeño profesional de las docentes de educación inicial de Instituciones Educativas Públicas de La Victoria - Chiclayo*, 2023. [Tesis para obtener el Grado Académico, Educación Infantil y Neuroeducación]. Lima, Perú. <https://n9.cl/rz4ud>
-

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL SERVICIO DE LA NEURODIVERSIDAD: UNA REVISIÓN NARRATIVA

Hortas Aliaga, Olga

hortasaliaga@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-4847-0936>

Universidad de Granada

García Sánchez, Irene

irenegs52000@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-3671-2734>

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La neurodiversidad, entendida como la variabilidad en el funcionamiento cognitivo humano, aboga por una educación inclusiva que valore por igual a individuos neurotípicos y neurodivergentes (Kapp, 2020). Desde esta perspectiva, la neurodidáctica emerge como una rama de la pedagogía que, integrando conocimientos de la neurociencia, busca optimizar los procesos de enseñanza para responder a las necesidades individuales y únicas de cada estudiante (Paniagua, 2013; Pinto, 2020). En este contexto, la Inteligencia Artificial (IA en adelante) se presenta como una herramienta transformadora en la personalización del aprendizaje, pues permite identificar patrones y diseñar estrategias educativas adaptadas a las capacidades individuales, fomentando la inclusión.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo fue describir los principales aspectos por los que la inteligencia artificial puede constituir una aliada en la atención a la neurodiversidad en las aulas. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Explicar cómo la IA puede contribuir de forma positiva a la atención a la neurodiversidad en las aulas.
- Especificar qué herramientas o sistemas concretos de IA pueden utilizarse en la atención a la neurodiversidad en el aula.
- Identificar los principales retos y desafíos para la introducción de la IA en la atención a la neurodiversidad.

3. METODOLOGÍA

Se presenta una revisión narrativa de la literatura, a través de la cual se expone la actualidad sobre la temática en cuestión sin adoptar un protocolo explícito y sistemático para identificar y seleccionar las fuentes bibliográficas (Aguilera, 2014). Para reducir el riesgo de sesgo, se especifica cómo se seleccionaron las referencias utilizadas. Los criterios de inclusión fueron: artículos en cuyo título o resumen se incluyeran algunos de los siguientes términos: (neurodiversidad O neurodidáctica O neurociencia O necesidades educativas especiales O educación especial O diversidad funcional O atención a la diversidad) Y (inteligencia artificial O tecnología) Y (inclusión O inclusiva/o) Y (educación O educativo/a); publicados en el periodo 2020-2024 en inglés o español. Para cribar los resultados de las búsquedas realizadas, se atendió a dichos criterios, revisando los títulos y resúmenes y eliminando aquellos artículos que no

atendían a los objetivos específicos de la revisión narrativa. Las fuentes utilizadas fueron las bases de datos Dialnet, Google Scholar, Scopus y ERIC. La estrategia bibliográfica utilizada fue la propuesta por Rizo (2015): planeación, recolección de la información, análisis de la información, redacción y presentación del artículo.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos quedaron concretados en 13 artículos:

Tabla 1

Referencias bibliográficas y objetivos de los estudios incluidos en la revisión

Referencias incluidas	Objetivos
Anchundia, M. A., Quishpe, A. E., Quishpe, G. V., Mendoza, L. A., y Paredes, D. R. (2024). Beneficios y riesgos de la Inteligencia Artificial para estudiantes con necesidades educativas especiales. <i>Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar</i> , 8(1), 5239-5258. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9856	Analizar las herramientas de IA utilizadas en el contexto de estudiantes con NEE.
Camarena-López, J., Trejo-García, N. P., y Uribe-Neria, Y. (2024). La Inteligencia Artificial para la educación equitativa, inclusiva y de calidad. <i>Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas</i> , 7(2), 42-46. https://doi.org/10.62452/bm4k4j93	Analizar las potencialidades de la IA para la educación equitativa, inclusiva y de calidad.
Dellepiane, P, y Guidi, P. (2023). La inteligencia artificial y la educación: retos y oportunidades desde una perspectiva ética. <i>Cuestión</i> , 3(76), e859. https://doi.org/10.24215/16696581e859	Conocer los alcances y limitaciones de la IA para diseñar estrategias, condiciones de posibilidad y desarrollos creativos desde múltiples perspectivas, y reflexionar sobre representaciones sociales de la relación humano-máquina.
Forero-Corba, W, y Negre-Bennasar, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. <i>RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i> , 27(1), 209-253. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491	Identificar las oportunidades de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa en todos los niveles del contexto educativo a través de la aplicación <i>Machine Learning</i> e inteligencia artificial.
Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. <i>RELIEVE</i> , 29(2). http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134	Examinar, desde una triple perspectiva (alumnado, profesorado y centro), las implicaciones éticas del uso de la IA en educación superior. Analizar su impacto en aspectos vinculados con la seguridad, accesibilidad, sostenibilidad y nuevas formas de plagio y fraude académico. Explorar posibilidades de integración de la IAG en las aulas universitarias, mediante prácticas pedagógicas que orienten al alumnado en su correcta utilización, y permitan al profesorado buscar nuevos enfoques educativos.

<p>García, V. R., Mora, A. B., y Ávila, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. <i>Dominio de las Ciencias</i>, 6(3), 648-666. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421</p>	<p>Proponer una metodología de uso de la IA en el sector educativo atendiendo a las categorías: procesos de supervisión, procesos de admisión y retención universitaria, detección temprana de problemas de conducta, estrategias metodológicas en el aprendizaje de personas con discapacidad.</p>
<p>González-González, C. S. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y aprender. <i>Revista Currículum</i>, 36, 51-60. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03</p>	<p>Explorar el impacto de la IA en educación y cómo está transformando el panorama educativo en todos los niveles. Identificar algunas de las aplicaciones de la IA en educación organizada por diferentes niveles, las tendencias actuales, sus potenciales problemas, y sus desafíos y oportunidades.</p>
<p>Ibarra, R. L., Pérez, M. N., y Caro, J. L. (2023). Inteligencia artificial en la educación. <i>Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas</i>, 7(1), 100-106. https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.136.100-106</p>	<p>Explorar la evolución histórica, las aplicaciones, el impacto en el aprendizaje y los desafíos éticos de la IA en educación. Explorar cómo se puede garantizar un uso equitativo y ético de la tecnología en la educación.</p>
<p>Parra-Sánchez, J. S. (2022). Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un enfoque desde la personalización. <i>Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0.</i>, 14(1), 19-27. https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.296</p>	<p>Analizar las potencialidades de las herramientas de IA en educación superior, teniendo en cuenta un enfoque desde la personalización del aprendizaje.</p>
<p>Proaño, P. A., y Marcillo, L. E. (2024). Inteligencia artificial y aprendizaje. <i>LATAM – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades</i>, 5(4), 4247. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2565</p>	<p>Realizar una revisión descriptiva sobre tendencias en constante evolución, con el tema principal “Inteligencia Artificial y Educación”.</p>
<p>Sierra, C. (2024). El papel de la Inteligencia Artificial en la evaluación de la investigación. 6ª Jornadas de Análisis de la Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC. <i>CSIC-Unidad de Recursos de Información Científica para la Investigación (URICI)</i>. https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/16379</p>	<p>Explorar el papel de la IA en la evaluación de la investigación. Identificar algunas de las potencialidades de la IA en educación. Identificar las posibles aplicaciones de la IA para el aprendizaje personalizado.</p>
<p>Zazueta-López, D. E., Morales-Avila, M. C., Romero-Rubio, S. A., y Zazueta-López, J. E. (2024). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación y en el mercado laboral. <i>Revista Pares – Ciencias Sociales</i>, 4(1), 9-28.</p>	<p>Identificar los desafíos y oportunidades que presentarán los sectores educativo y laboral en torno al uso de la IA.</p>

Dada la escasa extensión de la comunicación, las principales aportaciones de los estudios incluidos y, por tanto, los principales hallazgos obtenidos en la presente revisión narrativa de la literatura quedan concretados en el apartado de conclusiones.

5. CONCLUSIONES

La IA tiene el potencial de transformar las prácticas educativas al facilitar herramientas adaptativas que atiendan necesidades específicas de aprendizaje, contribuyendo a una innovación que posibilite que cada estudiante, independientemente de sus características cognitivas, alcance su máximo potencial (Anchundia et al., 2024; García et al., 2020; Pane et al., 2017). Ejemplo de ello son los sistemas de tutoría inteligente, que analizan el progreso del estudiantado en tiempo real y ajustan los contenidos y estrategias pedagógicas según el ritmo y estilo de aprendizaje (Ibarra et al., 2023). Asimismo, la IA facilita la creación de recursos personalizados para estimular áreas concretas del desarrollo cognitivo (Forero-Corba y Negre-Bennasar, 2024; Sierra, 2024). Por ejemplo, las aplicaciones basadas en el aprendizaje automático pueden generar actividades que refuercen habilidades específicas (Camarena-López et al., 2024; Ibarra et al., 2023). También destacan los asistentes virtuales, que proporcionan apoyo continuo en la resolución de tareas y fomentan la autonomía del alumnado (Proaño y Marcillo, 2024).

Para implementar ética y efectivamente estas herramientas hay que garantizar la accesibilidad universal, proteger los datos personales y evitar sesgos en los algoritmos. Esto exige la formación docente y el desarrollo de políticas inclusivas que regulen su implementación y su uso (Dellepiane y Guidi, 2023; Gallent-Torres et al., 2023; Parra-Sánchez, 2022). Entre los principales desafíos y retos identificados también se encuentra la necesidad de combinar estas tecnologías con enfoques pedagógicos inclusivos, complementando, no sustituyendo, el trabajo docente (Anchundia et al., 2024; Zazueta-López et al., 2024), como utilizar plataformas de IA para identificar patrones de aprendizaje que los/as docentes empleen para personalizar la interacción en el aula (González-González, 2023). Por último, se debe considerar la implementación de programas piloto para evaluar la eficacia de estas iniciativas y ajustarlas en función de las necesidades específicas de cada contexto e individuo (Anchundia et al., 2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Kapp, S. K. (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0>
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S., y Pane, J. D. (2017). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365>
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6), 72-77. <https://acortar.link/LBPphg>
- Pinto, C. (2021). La neurociencia para la inclusión en contextos pluriculturales. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.1>
-

MÁS ALLÁ DEL ESPACIO STEAM: TECNOLOGÍAS FEMINISTAS Y EDUCACIÓN

Luquin Calvo, Andrea

andrea.luquin@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-9930-1350>

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación expone, a través de los planteamientos de Paola Ricaurte, Yásnaya Aguilar y los principios del *Data Feminist –Data género*, posibles marcos de orientación feminista para la educación tecnológica. Estas propuestas buscan superar las actuales políticas educativas centradas en la incorporación de las mujeres a las disciplinas STEAM².

2. OBJETIVOS

1. Exponer la necesidad de una perspectiva feminista en la educación tecnológica.
2. Plantear la crítica a la neutralidad tecnológica y al binomio cultura/naturaleza, a través de textos feministas claves sobre tecnología.
3. Mostrar la diferencia entre la perspectiva de «las mujeres en la ciencia y la tecnología» y «la ciencia y tecnología en el feminismo» o «tecnología feminista», como formas de comprensión de la tecnología.
4. Evaluar las propuestas de Yásnaya Aguilar (*tequilogías*), Paola Ricuarte (*colonialismo de datos*) y Data Feminist-Género de datos (*justicia epistémica*) dentro de su posible implementación en la educación tecnológica feminista.

3. METODOLOGÍA

Análisis cualitativo-crítico de un corpus de textos de referencia sobre «tecnología feminista» desde perspectivas constructivistas, decoloniales y críticas.

4. RESULTADOS

Los sesgos algorítmicos de la ciencia de datos, la falta de perspectivas de género en los planes de estudio tecnológicos, así como las dinámicas de aprendizaje a través de la IA (García & Calvo, 2022; Vicente & Matute, 2023), hacen necesaria una perspectiva feminista sobre la educación tecnológica. Tanto el ciberfeminismo como el tecnofeminismo señalan el problema de falta de neutralidad de la tecnología y la ciencia, así como su papel en la performatividad social y de género (Haraway, 1995; Wajcman, 2006; Crawford, 2021). La pregunta sobre «¿Qué significa una tecnología-ciencia feminista?» (Harding, 1996; Johnson, 2010) lleva a la distinción entre la perspectiva de «las mujeres en la tecnología-ciencia» (Harding, 1996; Henwood, 2000) centrada en la «brecha de género» — enfoque vinculado en educación a la

² Este trabajo forma parte del proyecto «La filosofía iberoamericana del siglo XX y el desarrollo de una razón plural» (PID2022-138121NB-I00) financiado por MICIU/AEI y FEDER, UE.

incorporación de las mujeres al ámbito STEAM (Cobrerros; Galindo & Raigada 2024; Ministerio de Educación, formación Profesional y Deportes ,s.f) —, y entre las «tecnología – ciencia feminista» (Harding, 1996; Henwood, 2000; Fischetti & Torrano 2024). Esta última perspectiva cuestiona la propia construcción de la tecnología y sus efectos para buscar una transformación social profunda. A través de las propuestas de Yasnáya Aguilar (*tequilogías*, 2024, 2020), Paula Ricuarte (*colonialismo de datos*, 2022, 2023a, 2023b; Gómez-Cruz, Ricuarte & Siles, I. 2023) y Data Feminist-Data Género (*justicia epistémica-algorítmica*, D'Ignazio & Klein, 2020; Lee, Pimentel, Bhargava & D'Ignazio, 2022), se presentan ejemplos y perspectivas de trabajo útiles para abordar la ética de la educación tecnológica desde una perspectiva feminista.

5. CONCLUSIONES

A través de las propuestas de Yasnáya Aguilar, Paula Ricuarte y Data Feminist-Data Género, es posible desarrollar marcos educativos útiles para abordar la ética tecnológica desde una perspectiva feminista. Este enfoque se muestra necesariamente interseccional y decolonial, al vincular la tecnología a los sistemas sociotécnicos anclados en un modo de ser «capitalista/ occidental/moderno/patriarcal basado en la diferencia racial y sexual/de género y de clase» (Ricuarte, 2023b: 32).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Y. (6 de septiembre 2024) Tequilogías. Charla sobre tecnologías colaborativa en resistencia. *Revista 404*. <https://centroculturadigital.mx/revista/tequilogias>
- Aguilar, Y. (9 de diciembre 2020). *Una propuesta modesta para salvar al mundo*. Restofword. <https://restofworld.org/2020/saving-the-world-through-tequiology/>
- Cobrerros, Galindo, & Raigada (2024). *Mujeres en STEM. Desde la educación básica hasta la carrera laboral*. Madrid. ESADE.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Connecticut- Yale University Press.
- D'Ignazio, C & Klein, L. (2020). *Data feminism*. Massachusetts: MIT Press. [Traducido al español por DataGénero, 2023]. <https://data-feminism.mitpress.mit.edu/bienvenida>
- Fischetti N-& Torrano A. (2024). *Tecnologías feministas Tramas para la resistencia*. Buenos Aires. CLACSO.
- García, E. C. & Calvo, E. (2022). «Perspectiva de género en Inteligencia Artificial, una necesidad», *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (17), pp. 111–127. [doi: 10.18002/cg.i17.7200](https://doi.org/10.18002/cg.i17.7200).
- Gómez-Cruz, E., Ricuarte, P. & Siles, I. (2023). Descolonizando los métodos para estudiar la cultura digital: una propuesta desde Latinoamérica. *Cuadernos.info*, (54), 160-181. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.52605>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo*. Madrid. Morata.
- Henwood, F. (2000). From the Woman Question in Technology to the Technology Question in Feminism. *The European Journal of Women's Studies*, 7(2), 209-227.
- Johnson, D. (2010). Sorting out the question of feminist Technology. Layne, L; Vostral, S & Boyer. K (eds.), *Feminist Technology* (pp. 36-53). Illinois. University of Illinois Press.

- Lee, V; R, Pimentel, D; R, Bhargava, R; & D'Ignazio, C. (2022). Taking data feminism to school: A synthesis and review of pre-collegiate data science education projects. *British Journal of Educational Technology*, 53 (5), pp. 1096-1113. <https://doi.org/10.1111/bjet.13251>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y deporte (s.f), Niñas en Pie de ciencia. Alianza STEAM por el talento femenino. <https://alianzasteam.educacionfpydeportes.gob.es/inicio.html>
- Ricuarte P. (2022). *Descolonizar y despatriarcalizar las tecnologías*. México. Centro de Cultura Digital.
- Ricuarte, P. (2023a). *Epistemologías de datos, colonialidad de poder e resistência*. *Dispositiva*, v. 12, n. 22, pp. 6-26.
- Ricuarte P. (2023b). Resistencia como reexistencia: la defensa del cuerpo-territorio en la sociedad algorítmica. *Pléyade* 32, pp. 64-92
- Vicente, L &, Matute, H. (2023) Humans inherit artificial intelligence biases. *Sci Rep* 13, 15737. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42384-8>
- Wajcman J. (2006). *El tecnofeminismo*, Madrid. Cátedra.
-

PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE UN BREAK OUT EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZANDO LA HERRAMIENTA GENIAL.LY

Santos-Calero, Esther

esther.santos@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-2387-1226>

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid*

Zubillaga-Olague, Maite

maite.zubillaga@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid*

Cañadas, Laura

laura.cannadas@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid*

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son medios con un gran potencial para el desarrollo competencial del alumnado (Mangaña et al., 2020). Por su parte, la Educación Física es una asignatura propicia para su empleo y, así, responder a los retos que plantea la actual ley educativa (García-Pérez et al., 2024). Por ello, es fundamental generar experiencias en la formación inicial donde se incorporen las TIC dando recursos que emplear en el aula al futuro profesorado.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta es analizar la percepción de futuras docentes de Educación Primaria sobre el uso de TIC tras la implementación de un Break Out en el área de Educación Física utilizando la herramienta Genial.ly.

3. METODOLOGÍA

Participaron 28 estudiantes del 4º curso del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Se realizó un Break Out utilizando la herramienta Genial.ly al que debían acceder a través de un dispositivo (móvil y/o tablet). Se propusieron seis retos motrices que debían grabar y enviar a la docente, desbloqueando con sus respuestas candados digitales que daban acceso a códigos Qr. Tras la propuesta, se envió un formulario a través de Microsoft Forms. Se incluyeron preguntas como: ¿Qué aspectos positivos destacarías de la propuesta para desarrollar los aprendizajes requeridos como futuro/a maestro/a de Educación Física en la etapa de Educación Primaria? ¿Cómo puede influir en el alumnado de Educación Primaria incorporar las TIC para promover su aprendizaje en el área de Educación Física? Para

su análisis, se siguió un proceso de codificación inductiva, estableciendo códigos y categorías como: "nuevas tecnologías y aprendizaje en Educación Física".

4. RESULTADOS

Las participantes valoraron la experiencia como una propuesta innovadora, lúdica y dinámica que motiva e involucra al estudiantado en su aprendizaje, dándole autonomía. Destacan que, al vivir en una sociedad digitalizada, el empleo de las TIC de forma transversal en Educación Física puede facilitar el aprendizaje del alumnado en Educación Primaria, ya que puede mostrar mayor interés y predisposición. Así, lo consideran una forma novedosa de incorporar las nuevas tecnologías como herramientas favorecedoras de la práctica de actividad física, educando siempre en su uso responsable. Sin embargo, hay quienes consideran que pueden ser un elemento distractor ya que el alumnado puede perder el foco del aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

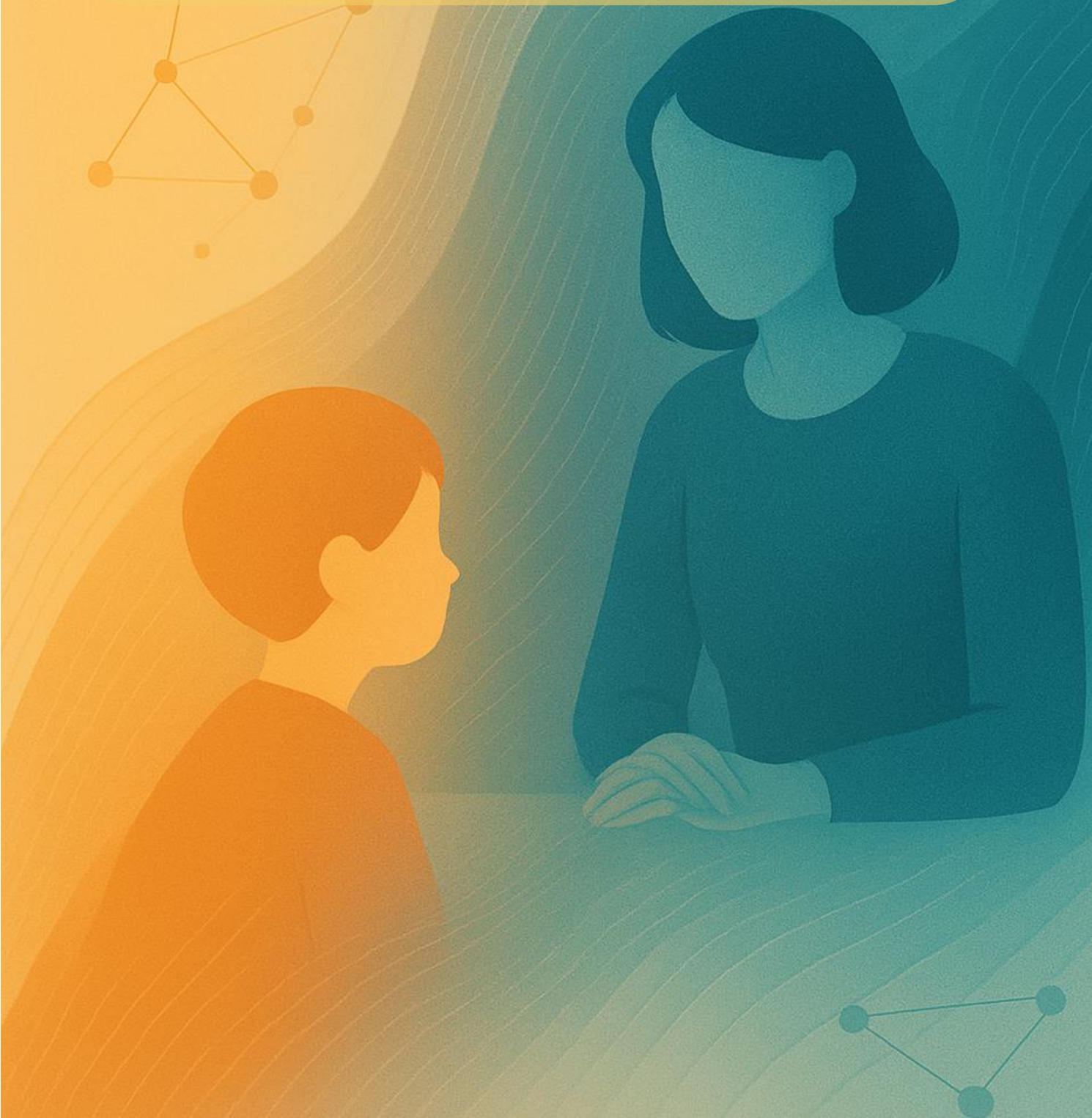
La formación inicial desde el área de Educación Física debe proporcionar experiencias variadas a los futuros docentes. En este caso, la incorporación de las TIC permite que vean no solo los beneficios que su uso puede tener, sino también las dificultades que pueden tener que enfrentar en su uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García-Pérez, A., Ramírez-Arrabal, V., Rojas-Cepero, I., & Caracuel-Cáliz, R. F. (2024). El alumnado de educación primaria promotor de salud a través de la investigación en el área de educación física. *Retos*, 55, 327–338. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.101545>
- Mangaña, E., Manrique, J. C., Manso, V., Ramos, M. A., & Fraile, J. (2020). La gamificación como herramienta motivacional para fomentar una actividad física saludable: ejemplificación de una propuesta en educación física. *Revista Digital de Educación Física*, (64), 30-45.
-

COMUNICACIONES

**Línea 3. Experiencias de gestión,
tutoría y orientación al alumnado**



ANÁLISIS TEÓRICO DEL MARKETING RELACIONAL Y SU APLICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Salas-Canales, Hugo Jesús
hsalas@cientifica.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2754-9514>
Universidad Científica del Sur (Lima-Perú)

1. INTRODUCCIÓN

El marketing relacional ha transformado las interacciones en instituciones educativas, fortaleciendo vínculos entre estudiantes, familias y la comunidad, y priorizando relaciones a largo plazo para mejorar la captación, retención y satisfacción estudiantil (Jain et al., 2022). Las instituciones adoptan estrategias de marketing relacional para atraer y retener estudiantes en un entorno competitivo (Assunção, 2024); además, la comunicación efectiva y el compromiso en redes sociales han sido cruciales para mantener relaciones, especialmente durante la pandemia (Espinosa-Vélez et al., 2024).

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial de este estudio fue analizar los principales enfoques teóricos y conceptuales del marketing relacional, así como sus implicancias en el contexto de las instituciones educativas, con el fin de comprender cómo este enfoque puede contribuir al fortalecimiento de los vínculos con estudiantes, familias y la comunidad.

3. METODOLOGÍA

Para esta revisión teórica se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura (RSL). Inicialmente, se identificaron 54 artículos potencialmente relevantes, extraídos de bases de datos académicas reconocidas como Scopus, EBSCOhost, ProQuest y SciELO, así como repositorios de acceso abierto como Zenodo y BASE, utilizando términos clave como "relationship marketing", "educational service" y "educational community". Posteriormente, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, seleccionando finalmente 11 artículos publicados entre 2017 y 2024, de lengua inglesa en su mayoría, que abordaban específicamente la aplicación del marketing relacional en instituciones educativas. Este proceso permitió asegurar la calidad y pertinencia de las fuentes utilizadas para fundamentar el desarrollo de la revisión teórica.

4. RESULTADOS

La transformación digital ha transformado el marketing relacional, ofreciendo nuevas oportunidades para el compromiso, pero también complicando las interacciones (Panchuk y Kononova, 2023). A pesar de los avances digitales, un enfoque humanista es esencial para nutrir relaciones y co-crear valor; ofrecer una excelente experiencia al cliente es crítico para la retención y el compromiso (Zainol et al., 2017). Las instituciones deben enfocarse en construir relaciones a largo plazo mediante un compromiso constante, lo que mejora la satisfacción y lealtad de los estudiantes (Tabrizi et al., 2019); asimismo, involucrar a docentes y administradores es clave para construir la identidad de la marca y fomentar la lealtad (Gómez-Bayona et al., 2024; Mogaji et al., 2023).

5. CONCLUSIONES

El marketing relacional en instituciones educativas fortalece el compromiso y la lealtad estudiantil, correlacionándose con la retención (Carvalho et al., 2023). Además, promueve una comunicación bidireccional que permite a las instituciones atender adecuadamente las necesidades de estudiantes y familias, lo que mejora la confianza y satisfacción (Rosário y Casaca, 2023); puesto que, involucrar a las familias y la comunidad en actividades fomenta la colaboración y fortalece la comunidad educativa (Macura y Elez, 2023). Aunque algunos sostienen que este enfoque podría afectar la calidad académica, su correcta implementación puede mejorar tanto los resultados académicos como los comunitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assunção, B. A. F. (2024). Estratégias de marketing de relacionamento para captação de alunos em instituições de ensino superior. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2024.562>
- Carvalho, B., Almeida, L. F. D., & Araujo, B. H. D. (2023). Students and higher education institutions relationship: emotional commitment, loyalty and love brand. *Retail Management Review*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.53946/rmr.v4i1.28>
- Espinosa-Vélez, M.P., Ortega-Vivanco, M., & Garcia-Tinisaray, D. (2023). *Relationship Marketing on Higher Education Institutions (HEI) in Times of Pandemic (Covid-19)*. En: Reis, J.L., Peter, M.K., Varela González, J.A., & Bogdanović, Z. (eds). *Marketing and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies*, (337). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9099-1_27
- Gómez-Bayona, L., Valencia-Arias, A., Orozco-Toro, J. A., Tabares-Penagos, A., & Moreno-López, G. (2024). Importance of relationship marketing in higher education management: the perspective of university teachers. *Cogent Education*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332858>
- Jain, V., Mogaji, E., Sharma, H., & Babbili, A. S. (2022). A multi-stakeholder perspective of relationship marketing in higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2034201>
- Macura, P., & Elez, N. (2023). Marketing influence on students loyalty and future intentions in higher education. *Acta Economica*, 21(38), 57-73. <https://doi.org/10.7251/ACE2338057M>
- Mogaji, E., Jain, V., Sharma, H., & Babbili, A. (2023). *Relationship Marketing in Higher Education in Uncertain Times: A Multi-stakeholder Perspective: An Abstract*. En: Jochims, B., Allen, J. (eds) *Optimistic Marketing in Challenging Times: Serving Ever-Shifting Customer Needs. AMSAC 2022. Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24687-6_126
- Panchuk, A., & Kononova, N. (2023). Theoretical basis of relationship marketing of ukrainian higher education institutions. *Economics & Education*, 8(4), 67-73. <https://doi.org/10.30525/2500-946X/2023-4-11>
- Rosário, A., & Casaca, J. A. (2023). Relationship marketing and customer retention - A systematic literature review. *Studies in Business and Economics*, 18(3), 44-66. <https://doi.org/10.2478/sbe-2023-0044>
- Tabrizi, W., Ackfeldt, A.-L., & Higson, H. (2019). Using relationship marketing strategies to recruit, retain and sustain long-term relationships with PG students. *Creativity, Criticality and Conformity in Higher Education*, Newport, United Kingdom. https://www.srhe.ac.uk/conference2019/downloads/SRHE_ARC_Abstracts_2019.pdf
- Zainol, Z., Yahaya, R., Osman, J., & Mohamed, M. (2017). Student engagement towards HEIs: Relationship marketing perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), 543-555. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i10/3408>
-

¿QUÉ SIGNIFICA SER UN BUEN TUTOR O UNA BUENA TUTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA? PERCEPCIÓN DEL FUTURO PROFESORADO

Serrano García, Jennifer

jenniserrano@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-2881-0131>

Universidad de Granada, España

Rakdani Arif Billah, Fátima Zahra

rakdani@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6302-163X>

Universidad de Granada, España

Roverselli, Carla

roverselli@lettere.uniroma2.it

<https://orcid.org/0000-0003-2967-1185>

Università degli Studi di Roma Tor Vergata: Roma, Italia

Expósito-López, Jorge

jorqeel@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9076-0377>

Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El panorama y las leyes educativas han ido evolucionando, reflejando las demandas del siglo XXI. La figura del tutor o tutora se muestra como una persona que orienta, ayuda y entiende al alumnado, desde una perspectiva íntegra. Por tanto, estos profesionales deben dominar contenidos curriculares y desarrollar habilidades blandas para atender a las necesidades y desafíos del estudiantado (Saballet-Lara, 2024). Este estudio busca comprender cómo percibe el futuro profesorado de Educación Primaria el rol de la tutorización actual y la importancia de desarrollar otro tipo de habilidades en el EEES.

2. METODOLOGÍA

Este estudio descriptivo, con un muestreo no probabilístico, incluye a 160 alumnos y alumnas de la asignatura "Acción Tutorial de Educación Primaria" y se estructuró en tres fases.

2.1. Fase 1: Experiencias personales

Se plantea la nueva conceptualización y funcionalidad de la figura del tutor o tutora desde una perspectiva epistemológica y normativa. Seguidamente, el estudiantado comparte sus experiencias, como estudiantes de Educación Primaria en su infancia y como docentes en prácticas, alcanzando un consenso sobre las acciones reales de los tutores o tutoras en la práctica educativa.

2.2. Fase 2: Práctica sobre el tutor o tutora ideal

Se plantea la pregunta reflexiva-crítica, ¿qué es ser un buen tutor o tutora? El estudiantado elige cinco adjetivos para describir las cualidades esenciales de un buen tutor o tutora, representadas en una nube de tags (ver figura 1).

ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES EN ESPAÑA EN LA ACTUALIDAD: MODELOS Y PERSPECTIVAS

Díaz-Romanillos, Esther

esther.diaz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-7824-1029>

Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación analiza los modelos de organización de la escuela rural en España, destacando su presencia en las legislaciones estatal y autonómica. Mediante una metodología hermenéutica, se examinan documentos legales y estadísticas oficiales para identificar las concepciones de escuela rural en cada comunidad autónoma. La investigación evidencia la diversidad de estas instituciones, históricamente invisibilizadas, y reflexiona sobre su creciente valorización en el contexto actual.

2. OBJETIVOS

- Identificar los modelos actuales de escuela rural en España.
- Analizar su tratamiento en la legislación autonómica.
- Estudiar las concepciones de escuela rural en cada comunidad autónoma.
- Resaltar la diversidad y riqueza de estas instituciones.

3. METODOLOGÍA

La investigación utiliza un enfoque cualitativo y utiliza una orientación metodológica hermenéutica, centrada en la revisión bibliográfica narrativa de la legislación estatal y autonómica. Para ello, se ha realizado un análisis exhaustivo de las leyes en vigor, así como de los informes oficiales y las bases de datos estadísticas tanto a nivel estatal como autonómico. Se ha revisado la legislación en las páginas web de las consejerías de educación y en fuentes oficiales como los informes del Consejo Escolar del Estado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), el Informe España 2023 (Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro), y las bases de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Se han seguido los pasos:

1. Análisis de legislación estatal y autonómica.
2. Consulta de fuentes oficiales y estadísticas educativas.
3. Agrupación de comunidades según modelos escolares predominantes.
4. Redacción de conclusiones basadas en criterios unificados.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran que el modelo de Centros Rurales Agrupados (CRA) predomina en 12 comunidades autónomas, mientras que otras optan por escuelas unitarias. Sin embargo, no existe una definición común de escuela rural en la legislación estatal.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio apuntan a que la escuela rural en España se caracteriza por su pluralidad y diversidad, dada la variabilidad de las estructuras educativas y la interpretación de lo que significa ser una "escuela rural". Esta falta de homogeneidad en la definición y la regulación de las escuelas rurales refleja una invisibilización histórica, ya que no existe legislación común que defina criterios claros para estas instituciones. Además, la organización de las escuelas rurales está profundamente influenciada por las características territoriales y sociales de cada comunidad autónoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Escolar del Estado. (2023). Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>

Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro. (2023). Informe España 2023. Universidad Pontificia Comillas. https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2023/11/Informe_Espana_2023_completo.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e INEE (2023). Bases de datos.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/bases-datos.html>

*Esta investigación se llevó a cabo bajo la financiación del contrato FPI-UAM disfrutado por la autora.

LA PROBABILIDAD DE SER PERFECCIONISTA EN BASE A LA METACOGNICIÓN

Fuster Rico, Andrea

andrea.fuster@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-2119-1451>

Universidad de Alicante

Pérez-Marco, María

mperez.marco@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-1857-9415>

Universidad de Alicante

Lorenzo Rumbo, Alba

alba.lorenzo@ua.es

<https://orcid.org/00009-0009-5763-0410>

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Por un lado, el perfeccionismo se entiende como un rasgo de la personalidad multidimensional caracterizado por la búsqueda de la perfección, el establecimiento de estándares extremadamente alto y el desarrollo de creencias sobre las demandas perfeccionistas del entorno (Vicent et al, 2019). Por otro lado, la metacognición se refiere a la capacidad de pensar o reflexionar sobre el pensamiento (Flavell, 1979). Pese que tanto el perfeccionismo como la metacognición comienzan a desarrollarse durante la infancia, no existen estudios previos que analicen su posible influencia en infantes (e.g., Gonzales et al., 2018; Vecchione y Marsicano, 2024).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio reside en esclarecer la capacidad predictiva de la metacognición en base a desarrollar rasgos perfeccionistas en población infantil siguiendo un enfoque centrado en la persona.

3. METODOLOGÍA

495 estudiantes ($M = 10.02$; $DT = 1.01$) cumplieron, de forma colectiva y anónima, el *Metacognition Questionnaire for Children* (MCQ-C) y la *Child and Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS).

4. RESULTADOS

Se empleó el análisis de *K-medias* para reportar cuatro perfiles perfeccionistas en función de la combinación de las puntuaciones obtenidas en Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP) y el Perfeccionismo Auto-Orientado (PAO): Perfeccionismo Mixto, Puro PSP, Puro PAO y No perfeccionismo. Todas las dimensiones del MCQ-C predijeron significativamente el hecho de clasificarse en el grupo con Perfeccionismo mixto. La proporción de casos correctamente clasificados osciló entre 72.9% y el 73.99%, mientras que los valores de ajuste para la R^2 de Nagelkerke lo hicieron entre .029 y .050. Para la Meta-

preocupación positiva y Orientación cognitiva se alcanzó un nivel de *OR* de 1.10 por lo que la probabilidad de que el alumnado pertenezca al grupo con Perfeccionismo mixto es un 10% mayor cada punto que aumentan las puntuaciones en ambas dimensiones. Para la Meta-preocupación negativa y la Superstición, castigo y responsabilidad se alcanzó un nivel de *OR* de 1.12 y 1.09, respectivamente, por lo que la probabilidad de que el alumnado forme parte del grupo con Perfeccionismo Mixto es un 12% y un 9% mayor por cada punto que aumentan sus puntuaciones en dichas dimensiones.

5. CONCLUSIONES

Una posible explicación puede ser que los infantes con Perfeccionismo mixto normalicen el sentirse preocupados y esto les ayude a esforzarse. Sin embargo, esto a su vez puede que sea un arma de doble filo y los lleve a rumiar en exceso e intentar controlar sus pensamientos, sobre todo, si les causan angustia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gonzales, C. R., Fabricius, W. V. y Kupfer, A. S. (2018). Introspection plays an early role in children’s explicit theory of mind development. *Child Development*, 89(5), 1545-1552. <https://doi.org/10.1111/cdev.12876>
- Vecchione, M. y Marsicano, G. (2024). Mean-level change of perfectionism in late childhood: A 2-year longitudinal investigation. *Current Psychology*, 43, 12321-12334. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05317-2>
- Vicent, M., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2019). *El niño perfeccionista: Más allá de la excelencia*. Pirámide.
-

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA CON LAS FAMILIAS EN LA ENTREVISTA TUTORIAL

Aguirre Ocaña, Ana María

anamaria.aguirre@unir.net

<https://orcid.org/0000-0003-1517-441X>

Universidad Internacional de la Rioja

Martín García, Noelia

noelia.martin@unir.net

<https://orcid.org/0009-0002-6149-8036>

Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración familia-escuela, es esencial para un buen desarrollo integral del niño/as y adolescente. Hay varios canales de comunicación con las familias, como, por ejemplo, la reunión informativa, la entrevista, la web, el blog, un taller de familias, etc. En esta comunicación se va a realizar especial mención a la entrevista que se establece entre el tutor y la familia, y a la incorporación del orientador familiar, como apoyo y mediador, para que el alumno siga un buen proceso psicoevolutivo, académico y social. Como indican Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos-Vacas, (2019), es importante que haya esos contactos familia-escuela, para atender los aspectos de progreso, pero también los aspectos positivos de sus hijos. Cano y Casado (2015) hablan de una función del docente y del orientador familiar, como práctica orientadora. Tanto el tutor como el orientador tienen que saber realizar una comunicación eficaz con las familias, colaborando al máximo en ese encuentro.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación, es abordar la importancia de una buena comunicación con las familias en la entrevista, con el tutor, e implicando al orientador familiar, como mediador en la prevención o/y especificación de un plan de acción.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta comunicación está asentada en un estudio bibliográfico de la importancia de la entrevista tutorial, para llevar a cabo una comunicación efectiva con las familias.

4. RESULTADOS

Se va a definir a continuación los dos aspectos significativos de una comunicación eficaz en la entrevista tutorial con las familias.

4.1. Aspectos y habilidades relacionados con el tutor

Hay que partir de su buena disposición como persona, de tener un espacio, hablar de un tema central a lo largo de la entrevista, establecer acuerdos consensuados (López 2013), mantener un respeto mutuo, un tono constructivo y positivo. Hay que tener escucha activa (saber escuchar) y ser empático, y dirigir la

conversación de forma personalizada. Además, hay que aportar diversos canales de comunicación (Garreta-Bochaca,2015).

4.2. La incorporación de la figura del orientador familiar

Esta figura representativa del orientador educativo familiar, es necesaria para apoyar a las familias y a las propuestas del Tutor, siendo mediador en los casos de prevención o de dificultades que surjan en la familia o en el alumno. Todo ello encauzado a fortalecer la colaboración familia-escuela y a lograr un buen asesoramiento de cara al estudiante.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se llega, es que para que haya unas entrevistas con comunicación efectiva entre el tutor y las familias, no sólo es importante que el tutor disponga de unas características personales y habilidades sociales, sino que también se incorpore la figura del orientador familiar como refuerzo en el asesoramiento a las familias, repercutiendo positivamente en el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, Rufino & Casado, Mónica. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Garreta-Bochaca, Jordi (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
https://www.researchgate.net/publication/283071318_Garreta_J_2015_La_comunicacion_familia-escuela_en_educacion_infantil_y_primaria_Revista_de_la_Asiociacion_de_Sociologia_de_la_Educacion_RASE_n_8_vol_1_pp_71-85
- López, S. (2013). La entrevista con las familias. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (336), 12–16. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1145>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Ceballos-Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31–43.
<https://doi.org/10.6018/reifop.389351>
-

MODELO DE ORIENTACIÓN POR PROGRAMAS COMO MÉTODO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN ADOLESCENTES

Amat Seller, Ángel

Angel.amat@ua.es

<https://orcid.org/0009-0009-1435-8082>

Universidad de Alicante

De los Santos Álvarez, Diamela Belén

dbdl2@gcloud.ua.es

<https://orcid.org/0009-0007-8720-9614>

Universidad de Alicante

Bernabé Gallardo, Carlos

carlosberqall@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9409-2693>

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Las agresiones y el acoso en grupo son consecuencia de múltiples factores sociales y personales. Cikara (2015) establece el término *Intergroup Schadenfreude* para referirse al concepto de "sentir placer al observar el dolor ajeno" aplicado a las dinámicas de grupos (por ejemplo, los hinchas de un equipo de fútbol), en los cuales se diluye la responsabilidad individual y los estándares morales pierden importancia con respecto a los del grupo.

Por otro lado, se ha demostrado que tanto los adolescentes víctimas como agresores en estas situaciones presentaban un bajo nivel de inteligencia emocional (Garaigordobil & Oñederra, 2010), por lo que se considera necesario trabajar esta dimensión en ambos grupos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta es diseñar un programa de prevención para trabajar los aspectos emocionales necesarios para la gestión de las situaciones de violencia tanto a nivel individual como grupal.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar un programa preventivo útil nos basamos en el estudio de Nation et al. (2003), que plantea las siguientes características para un modelo de este tipo: debe ser integral, atacando el problema desde diferentes enfoques, con métodos de aprendizaje variados; dedicarle el tiempo suficiente, no escatimar en sesiones; usar la fundamentación teórica como base; y establecer relaciones positivas entre los integrantes del programa.

Además, tomamos como referencias el "cubo de las 36 caras" de Morril, Oetting y Hurst (1974), para establecer los destinatarios (el grupo asociativo de la clase), el método de intervención (directa, el orientador ejecuta el programa) y la finalidad (prevención).

4. RESULTADOS

De este modo, se desarrolla un programa dividido en 11 sesiones en el que se tratan los temas de manera progresiva: las primeras cuatro sesiones consistirán en comprender la teoría básica de las emociones; las sesiones 5 y 6 tratarán el efecto de las emociones en nuestra conducta; y las sesiones de la 7 en adelante trabajarán la regulación emocional mediante diferentes estrategias de aplicación en contextos diversos de la vida del alumnado.

5. CONCLUSIONES

Los programas de prevención para este tipo de conductas tienen un impacto significativo en factores referidos a la diversidad y la violencia (Carpio & Tejero, 2012), siendo especialmente eficaces para tratar variables como la justificación de dicha violencia o las creencias sexistas, así como mejorando la convivencia general del aula, integrando al alumnado que se siente diferente o en situación de debilidad, los cuales tienen un mayor riesgo de convertirse en víctimas (Díaz-Aguado, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carpio, C. & Tejero, J.M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(2), 123-138. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11453>
- Cikara, M. (2015). Intergroup Schadenfreude: motivating participation in collective violence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 12-17. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.007>
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. INJUVE.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>
- Morril, W.H., Oeting, E.R., & Hurst, J.C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Journal of Counseling & Development*, 52(6), 354-359. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1974.tb04041.x>
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What Works in prevention: Principles of Effective Prevention Programs. *American Psychologist*, 58(6), 449-456. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.58.6-7.449>
-

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR COMO CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN COLABORATIVA Y TRANSFORMADORA

Rodríguez Payo, Cristina

cristina.rodriguezpayo@unir.net

<https://orcid.org/0009-0004-5213-5246>

UNIR Universidad Internacional de La Rioja

Martínez-Conde, Carmen María

carmen.martinezconde@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-9951-6258>

UNIR Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación analiza la utilidad de las metodologías activas para que el orientador educativo familiar involucre a las familias en la educación. Se reflexiona sobre cómo estas metodologías permiten a las familias y escuelas trabajar juntas hacia objetivos comunes, afrontando desafíos y consolidando una comunidad educativa inclusiva.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se presentan son los siguientes:

- Fomentar el interés por analizar el impacto de la implicación familiar en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los menores a través de metodologías activas.
- Reflexionar sobre la importancia de empoderar a las familias, a través de la orientación familiar, fomentando su participación en las escuelas para fortalecer sus competencias parentales.
- Resaltar la importancia del orientador educativo familiar como un vínculo entre las escuelas y las familias.

3. METODOLOGÍA

Las metodologías activas surgen como una alternativa para fomentar un aprendizaje significativo y participativo, alejándose de enfoques tradicionales centrados únicamente en el docente (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021). Han ganado relevancia por su capacidad de optimizar el aprendizaje y responder a las demandas sociales actuales (Neira y Pulgarín, 2021).

Las familias son recursos clave para apoyar en las escuelas. Sus conocimientos y experiencias complementan el trabajo docente, ayudando a ajustar las prácticas educativas y a identificar barreras. Su implicación fortalece la planificación e innovación educativa, mejorando la calidad de vida y convirtiendo a la escuela en motor de desarrollo local (Simón y Barrios, 2019).

La orientación familiar se basa en un marco teórico sustentado en estudios científicos. Su enfoque se centra en la relación de ayuda, promoviendo la prevención y el desarrollo integral de la persona (Latre, 2022). Los orientadores educativos familiares son claves para incluir a las familias en las escuelas, utilizando metodologías activas que fomentan la colaboración en el proceso educativo.

4. RESULTADOS

A través de metodologías activas e innovadoras, los orientadores educativos familiares, pueden fortalecer la comunicación y la colaboración entre las familias y la escuela. Su labor no solo fomenta el desarrollo de competencias parentales, sino que también impulsa una relación más estrecha y significativa entre ambas partes.

5. CONCLUSIONES

La implicación de las familias mediante metodologías activas fortalece la colaboración entre la escuela y el hogar, mejorando el rendimiento académico y el desarrollo social y emocional de los alumnos. Prueba de ello son las comunidades de aprendizaje. Construir una implica desarrollar la capacidad de aprender de manera colectiva, lo que representa un cambio significativo en la concepción del aprendizaje. En este sentido, una comunidad de aprendizaje abarca a educadores, estudiantes, padres y miembros de la comunidad que colaboran para mejorar la escuela y ampliar las oportunidades educativas de los alumnos (Sackney, Walker y Mitchell, 2023). La interacción entre las familias y el centro educativo es esencial para crear un sistema de vínculos que favorezca el aprendizaje en comunidad. Los resultados de estas comunidades han demostrado que pueden alcanzar una educación de calidad y equidad, garantizando que todo el alumnado logre sus objetivos de aprendizaje. La premisa central de este enfoque es que la calidad educativa solo se logra cuando va de la mano con la equidad (Domínguez, 2017). Los orientadores educativos familiares pueden transformar las escuelas en espacios de colaboración activa al fomentar el diálogo abierto y la participación conjunta entre familias y docentes, creando una comunidad educativa comprometida y cohesionada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domínguez, F. J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 2(2), 81–109. <https://doi.org/10.15366/reps2017.2.2.005>
- Galván, A., & Siado, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Latre, Y. (2022). La orientación familiar como herramienta de resolución y prevención de conflictos. *Quaderns de Polítiques Familiars*, 8, 64-77. <https://dx.doi.org/10.34810/quadernsn8id413606>
- Neira, M., & Pulgarín, E. (2021). La innovación educativa como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia de la Unidad Educativa Fiscal José Jesús Ocampo Salazar. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 96-120. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.425>
- Sackney, L., Walker, K., & Mitchell, C. (2023). Desarrollo de capacidades para comunidades de aprendizaje: escuelas que funcionan. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(1). <https://doi.org/10.15366/reice2005.3.1.002>
- Simón, C., & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
-

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA POR PARTE DEL ORIENTADOR EDUCATIVO ANTE LA IDEACIÓN SUICIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lorenzo Rumbo, Alba

alba.lorenzo@ua.es

<https://orcid.org/0009-0009-5763-0410>

Universidad de Alicante

Pérez Marco, María

mperez.marco@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-1857-9415>

Universidad de Alicante

Amat Seller, Ángel

angel.amat@ua.es

<https://orcid.org/0009-0009-1435-8082>

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El suicidio es un problema crítico de salud pública prevenible, según la OMS (2023), mediante intervenciones oportunas, basadas en evidencia y de bajo costo. En España, constituye la segunda causa de muerte en adolescentes de 15-19 años y la principal causa externa de mortalidad en esta franja (FSME, 2023).

La adolescencia, una etapa de desarrollo físico, cognitivo y psicosocial, requiere educación integral y herramientas protectoras que promuevan un desarrollo saludable (OMS, 2021).

2. OBJETIVOS

El proyecto tiene como objetivo prevenir el suicidio en el alumnado a través de acciones realizadas en el centro educativo:

- Prevenir la ideación y conducta suicida en el alumnado trabajando en educación emocional, habilidades sociales y competencias como la resiliencia y la resolución de problemas. Además, se busca capacitar al personal escolar con formación y recursos para identificar señales de alarma y promover la búsqueda de ayuda.
- Sensibilizar y educar a la comunidad escolar sobre salud mental.
- Establecer un protocolo de seguimiento para casos identificados, involucrando a las familias.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se basa en un enfoque participativo y socioafectivo, utilizando diferentes técnicas como psicoeducación, reflexión grupal, estudio de casos o *role-playing*, dirigidas a alumnado y profesorado. La propuesta está basada en las directrices aportadas por la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana en su Instrucción del 9 de septiembre del 2021 y se integra, entre otros, en el Plan de Atención a la Diversidad.

Además, se empleará una combinación de evaluación cuantitativa (medición de asistencia y participación en las actividades y, por otra parte, se administrará la Escala SENTIA; Díez-Gómez, 2020) y cualitativa (análisis de las sesiones y éxito de las intervenciones) para comprobar la eficacia de la propuesta.

4. PROPUESTA EDUCATIVA

La propuesta de prevención incluye acciones para el aula, lideradas por tutores durante sus sesiones de tutoría, enfocadas en psicoeducación emocional y sobre salud mental y detección de señales de alarma del suicidio, empleando programas validados. Además, se describen formaciones dirigidas al profesorado en esta materia.

En casos de ideación suicida, se seguirán protocolos específicos de seguimiento, que incluyen entrevistas con las familias por parte del tutor y orientador, derivaciones a servicios especializados y medidas de inclusión educativa.

El orientador actúa como consultor e interventor. En casos activos, realiza reuniones de seguimiento, coordina intervenciones y colabora con el profesorado. En prevención, forma a tutores, apoya la implementación de programas y evalúa su eficacia.

5. CONCLUSIONES

El presente proyecto se trata de una propuesta teórica que aplica las técnicas y herramientas de programas validados empíricamente a las directrices diseñadas por la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana. Por tanto, no se ha podido comprobar su eficacia real. Sin embargo, diversos estudios demuestran que los programas de prevención del suicidio en adolescentes en el contexto escolar son eficaces para reducir conductas suicidas, minimizar factores de riesgo y fortalecer factores protectores (Ormaza y Muela, 2023; Villalobos-Galvis et al. 2023).

Por ello, es prioritario desarrollar propuestas de este tipo para abordar el suicidio en escuelas e institutos, donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo y se pueden implementar estrategias preventivas efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E. (2020). *SENTIA: An Adolescent Suicidal Behavior Assessment Scale*. *Psicothema* 2020, 32(3), 382-389.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2020.27>

Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2023). *Observatorio del Suicidio en España 2022*. Obtenido de FSME. Fundación Española para la Prevención del Suicidio. Spanish Foundation for Suicide Prevention.

Instrucción del 9 de septiembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, para la intervención en autolesiones y conductas de suicidio.

OMS. Organización Mundial de la Salud (2023). *Suicidio*. Obtenido de World Health Organization: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

OMS. Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud del adolescente*. Obtenido de World Health Organization: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

Ormaza, J. G., y Muela, A. (2023). Prevención del suicidio con base en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 324, 35-39.

Villalobos-Galvis, F. H., Ceballos-Mora, A. K., Luna-Tascón, E. G., Araujo-Rosero, L., Muñoz-Muñoz, D. F., y Solarte-Tobar, M. C. (2023). Prevención de la conducta suicida en contextos escolares. Una revisión de los tipos de intervención. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 43(143), 217-236.
<https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352023000100012>

COMUNICACIONES

Línea 4. Buenas prácticas de inclusión educativa



DIVERSIDAD COMPARTIDA

Jáimez Ortiz, Francisco Custodio
mrmicgxxi@icloud.com

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la diversidad en el aula exige metodologías inclusivas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades cognitivas, lingüísticas o neurodivergencias (Mesas, 2023; Pérez-Cañado, 2024). El enfoque metodológico MRMIC (Método Multidimensional de Enseñanza y Aprendizaje Inclusivo en el Siglo XXI) se plantea como un cambio de paradigma para la enseñanza bilingüe, en el que el currículum adaptado evoluciona hacia un currículum compartido. En este modelo, las necesidades y potencialidades del alumno neurodivergente son el punto de partida, mientras que el alumno neurotípico se adapta y participa en un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de la metodología MRMIC es crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y personalizado, donde todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial. Este enfoque se centra en:

1. Fomentar la empatía, el respeto y la comprensión mutua entre alumnos neurotípicos y neurodivergentes.
2. Transformar la enseñanza a través de un currículum compartido que parte de las necesidades del alumno neurodivergente, promoviendo así un aprendizaje colectivo y creativo.
3. Alinear la enseñanza con los ODS, en particular el objetivo #4 "Una educación inclusiva, equitativa y de calidad" (Naciones Unidas, 2015).

3. METODOLOGÍA

La metodología MRMIC, se basa en un modelo de enseñanza multidimensional que enfatiza la resolución de metas en cada situación de aprendizaje. Esto implica construir un currículum compartido donde las estrategias parten de los estudiantes neurodivergentes, fomentando una intervención colaborativa donde los estudiantes se apoyan mutuamente. Los docentes ajustan sus estrategias de forma flexible, transversal y holística.

4. RESULTADOS

Los resultados reflejan una mayor integración y logro entre estudiantes neurotípicos y neurodivergentes. Los alumnos crecen en empatía, respeto y apoyo mutuo, y mejoran el rendimiento académico.

5. CONCLUSIONES

El enfoque MRMIC representa un cambio de paradigma en la enseñanza bilingüe. Al integrar a alumnos neurotípicos y neurodivergentes en un entorno donde todos participan, se crea un espacio inclusivo y enriquecedor en el que cada estudiante puede alcanzar sus metas personales y académicas, cumpliendo así con el compromiso de una educación de calidad para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mesas Jiménez, R. (2023). AICLE: Metodologías activas para el éxito de la inclusión educativa. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 22, e2212.
<https://doi.org/10.30972/ct.227308>.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pérez Cañado, M.L. (2024). Attaining inclusion in bilingual programs: key factors for success. *Revista de Educación*, 403, 109-140.
-

SALUD SIN LÍMITES: INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Cubillo León, Rodrigo

Rodrigo.cubillo@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0001-5970-2048>

Universidad Isabel I (UI1)

1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de Down (SD), También conocido como trisomía 21, es una condición genética causada por la presencia de una copia extra, completa o parcial, del cromosoma 21 (Doicela, 2024) y se presenta como la primera causa de discapacidad intelectual (Luna Barrón et al., 2017). Las personas con SD presentan distintas comorbilidades que favorecen la aparición de rutinas sedentarias y una tendencia a la obesidad (Esparza-Ocampo et al., 2022). Esto repercute de forma directa en la su calidad de vida, al igual que en la de su entorno cercano (Campos-Campos et al., 2021). En este sentido, es necesaria una adecuada prevención y seguimiento a través de aprendizajes transversales y competencias (Luna Barrón et al., 2017).

2. OBJETIVOS

De este modo, se vuelve fundamental promover hábitos saludables mediante un enfoque integral y multidisciplinario, donde el desarrollo de habilidades y la autonomía del alumnado sean aspectos centrales. El objetivo principal de esta comunicación es "exponer las virtudes de la innovación educativa en torno a la salud, mental y física, a partir de experiencias implementadas en usuarios con SD"

3. DESARROLLO

La gamificación, el uso de TIC y el material autoconstruido son herramientas especialmente útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con SD porque favorecen una mayor motivación, interacción y personalización.

La gamificación convierte el aprendizaje en una experiencia divertida y dinámica, lo que mejora la atención y el compromiso. Algunos de sus elementos como, por ejemplo, las insignias, con un sistema de escalado y degradado, pueden convertirse en un medio ideal para la consecución de hábitos saludables.

Las TIC, por su parte, facilitan el acceso a contenidos adaptados y permiten un aprendizaje más visual y práctico, que se ajusta a sus necesidades individuales. Por ejemplo, el uso de juegos o vídeos interactivos sobre nutrición o higiene postural favorece la comprensión e interiorización de los contenidos.

Por último, el material autoconstruido promueve la creatividad y la autonomía, brindando a los estudiantes la oportunidad de involucrarse activamente en su aprendizaje, así como en la creación de materiales deportivos.

En conjunto, estas estrategias innovadoras contribuyen a una educación más inclusiva, potenciando sus habilidades y mejorando su calidad de vida.

4. CONCLUSIONES

La innovación educativa para personas con SD fomenta una enseñanza inclusiva que potencia su autonomía, motivación y habilidades, adaptándose a sus necesidades individuales. Además, el enfoque integral en el desarrollo de hábitos saludables es fundamental para contrarrestar riesgos de sedentarismo y obesidad, mejorando su calidad de vida y la de su entorno. De este modo, la innovación educativa se posiciona como una estrategia clave para su bienestar físico, mental y social, promoviendo su participación activa en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos-Campos, K., Monsalves Cruces, G., Macías Paredes, M., Alarcón Segura, K., Castelli, L.F. y Luarte Rocha, C. (2021). Importancia de la estimulación temprana para el desarrollo motor en niños con síndrome de Down: Una Revisión Sistemática. *Revista Peruana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8(3) 1210-1219. <https://doi.org/10.53820/rpcafd.v8i3.152>
- Doicela, Y. L. (2024). La actividad física y sus beneficios en niños con síndrome de Down: revisión sistemática. *Revista científica especializada en Ciencias de la Cultura Física y del Deporte*, 21(59), 1-18.
- Esparza-Ocampo, K., Chaidez-Fernández, Y., Magaña-Ordorica, D., Angulo-Rojo, C., Guadrón-Llanos, A., Castro-Apodaca, F., y Magaña-Gómez, J. (2022). Principales características fenotípicas crónico degenerativas asociadas al síndrome de Down: Una revisión narrativa. *Revista Médica de la Universidad Autónoma de Sinaloa REVMEUAS*, 12(Esp), 3-22. <http://dx.doi.org/10.28960/revmeduas.2007-8013.v12.se.002>
- Luna Barrón, B., Taboada López, G., Queiroz de Tejerina, M. S., Aillón López, V., Arce Quint, I., Barreda Luján, E. M., ... y Salinas Salmón, C. (2017). Comorbilidades en personas con síndrome de Down, habitantes de La Paz-Bolivia, 2015. *Revista Médica La Paz*, 23(1), 5-11.
-

EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO; TRABAJO EN INCLUSIÓN EDUCATIVA CON EXPERIENCIAS REALES

Álvarez Alonso, María José

malvaalo@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-3600-1772>

Universidad Alfonso X el Sabio

García Aparicio, Virgilio

vgarcapa@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-4390-3889>

Universidad Alfonso X el Sabio

Martín Guitart, Rocío

rmartgui@uax.es

<https://orcid.org/0009-0003-5044-2376>

Universidad Alfonso X el Sabio

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Alfonso X el Sabio (UAX) y la Fundación Achalay han desarrollado una iniciativa innovadora de inclusión educativa para jóvenes con discapacidad intelectual, enmarcada en la metodología UAX Maker.

Este proyecto interdisciplinar involucra a estudiantes del Máster en Psicopedagogía y de los grados de Veterinaria y Odontología, junto con alumnos del Diploma Liceo Achalay de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

2. OBJETIVO

El objetivo principal es crear entornos formativos verdaderamente inclusivos, donde los estudiantes con discapacidad intelectual puedan adquirir conocimientos y habilidades en ámbitos profesionales específicos, mientras que los alumnos de la UAX desarrollan competencias en atención a la diversidad y prácticas inclusivas. La iniciativa se estructura en dos proyectos principales:

1. Formación en cuidado de animales con estudiantes de Veterinaria
2. Formación en salud bucal con estudiantes de Odontología.

3. METODOLOGÍA

Los alumnos del Máster en Psicopedagogía, bajo la supervisión de sus docentes, desempeñan un papel crucial en la adaptación de materiales didácticos y en la formación y sensibilización de los estudiantes de grado sobre las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual.

Este enfoque multidisciplinar no solo beneficia a los estudiantes del Liceo Achalay, ofreciéndoles oportunidades formativas en entornos inclusivos y posibilidades de prácticas en su área vocacional, sino que también enriquece la formación de los estudiantes de la UAX, mejorando sus habilidades personales y competencias profesionales para su futura práctica laboral.

La iniciativa se alinea con las tendencias actuales en educación inclusiva, que enfatizan la importancia de la formación docente y la colaboración interdisciplinar para atender eficazmente la diversidad en el aula (Hornby, 2015). Además, responde a la necesidad de desarrollar programas de transición efectivos para estudiantes con discapacidad intelectual hacia la vida adulta y laboral (Pallisera et al., 2018).

4. RESULTADOS

Este proyecto demuestra que la sensibilización y formación en inclusión pueden integrarse de manera efectiva en la educación superior, beneficiando a todos los participantes. Como señalan Moriña y Carballo (2018), las experiencias de inclusión en la universidad no solo mejoran las oportunidades para estudiantes con discapacidad, sino que también enriquecen el entorno educativo para todos.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, esta iniciativa UAX-Achalay representa un modelo innovador de colaboración universidad-sociedad que promueve la inclusión real de personas con discapacidad intelectual, al tiempo que prepara a futuros profesionales para crear una sociedad más inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Moriña, A., Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., Vilà, M. (2018). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and postschool services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 792-805. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.938032>
-

PERCEPCIÓN DE FUTUROS EDUCADORES SOCIALES DE ITALIA SOBRE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Serrano García, Jennifer

jenniserrano@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-2881-0131>

Universidad de Granada

Rakdani Arif Billah, Fátima Zahra

rakdani@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6302-163X>

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Turín, se distingue por su población multicultural, integrada, entre otros, por migrantes en situación irregular, entre los que se encuentran niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados (NNAMNA). Esta realidad representa un desafío importante para las políticas educativas y para la investigación científica en el ámbito social (Sánchez-Fernández et al., 2017). Es fundamental que los profesionales que mantienen contacto directo y continuo con estos menores estén sensibilizados y conozcan en profundidad a esta población y sus derechos, según la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989).

2. OBJETIVOS

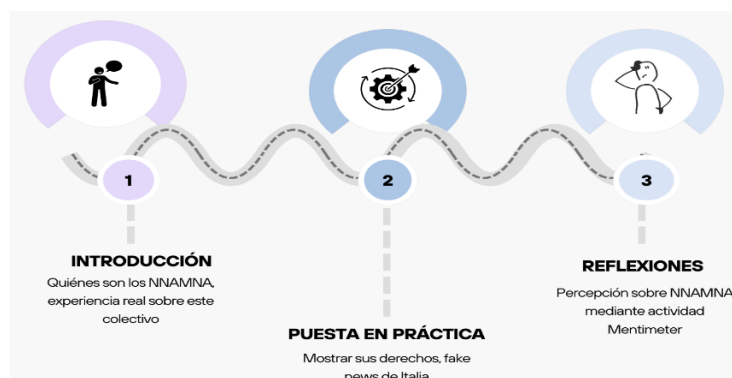
En el contexto de esta experiencia internacional, se pretendió informar a los estudiantes universitarios sobre este colectivo, promover el desarrollo de su capacidad crítica ante las noticias falsas relacionadas con estos menores y, finalmente, sensibilizarlos, propiciando una reflexión profunda sobre su situación.

3. METODOLOGÍA

En esta experiencia descriptiva y transversal participaron 30 estudiantes de Educación Social de la Universidad de Turín. La actividad se desarrolló en tres fases (Figura 1): 1) introducción a los menores no acompañados (NNAMNA) y una experiencia vivencial con esta población; 2) análisis de sus derechos fundamentales y práctica sobre fake news en Italia sobre el colectivo; y 3) reflexión individual para identificar tres atributos que describen a los NNAMNA, seguida de reflexiones grupales.

Figura 1

Proceso de la experiencia



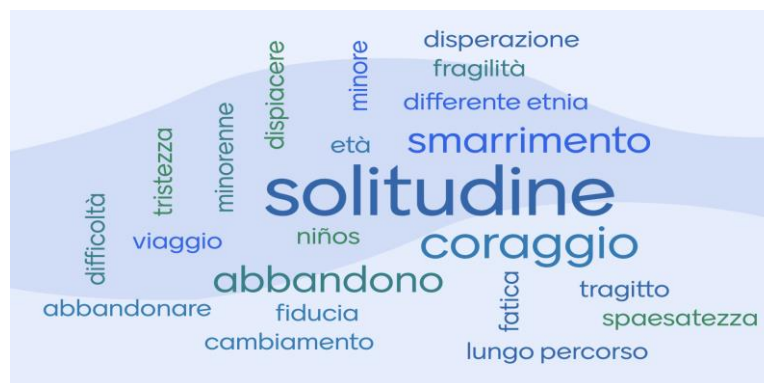
Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los resultados de la Fase 1 revelaron un notable desconocimiento de los universitarios sobre este colectivo. En la Fase 2, comenzaron a desarrollar su capacidad crítica, detectando lagunas informativas y analizando noticias falsas dirigidas a los NNAMNA. En la Fase 3, se identificaron desafíos y emociones asociadas al proceso migratorio, destacando términos como soledad y desorientación que reflejan vulnerabilidad, así como, coraje y confianza que resaltan su resiliencia.

Figura 2

Nube de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Este análisis léxico también sugiere que la percepción de una etnia distinta puede afectar su integración, provocando sentimientos de desconcierto y fragilidad. En conjunto, los hallazgos subrayan la complejidad de la experiencia migratoria y la necesidad de intervenciones educativas y de orientación que aborden tanto las necesidades emocionales como sociales de esta población.

5. CONCLUSIONES

Este taller evidencia la existencia de la falta de información y formación para sensibilizar a futuros profesionales sobre los NNAMNA, un grupo vulnerable y frecuentemente invisibilizado (Matera & Serrano-García, 2022). Su implementación amplió el conocimiento de los participantes sobre esta población y despertó un mayor interés en el tema. Representa un primer paso para fomentar en el estudiantado una comprensión empática y sólida de los derechos y necesidades de estos menores, promoviendo su compromiso hacia la inclusión y prácticas educativas respetuosas de los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Matera, F., & Serrano-García, J. (2022). Unaccompanied foreign minors and the perceptions of undergraduate students in Primary Education. A study on the influence of the media. *Zeszyty Naukowe PUNO*, (1), 159-174.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed-Abdelkader, N., & Mohamed-Mohamed Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 121–142. <https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6444>.

SINERGIAS ENTRE MÚSICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Retamero García, Inmaculada

inma.rgarcia@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-4293-6934>

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Botella Nicolás, Ana María

Ana.maria.botella@uv.es

<http://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En un modelo educativo inclusivo es crucial que el estudiantado se sienta adaptado sin importar sus diferencias. Para ello debe producirse un buen desarrollo emocional del entorno escolar. El objetivo de la investigación fue explorar si existe relación entre el aprendizaje musical, la dimensión emocional, y la inclusión educativa. Los resultados mostraron importantes sinergias entre estos tres factores.

2. OBJETIVO

Establecer sinergias entre el estudio de la música y la inclusión educativa por medio de factores emocionales que inciden en el ámbito académico.

3. METODOLOGÍA

Revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

Existen importantes sinergias entre la formación musical y las emociones. También se encontró que un buen desarrollo emocional facilita un entorno académico inclusivo.

Según Saarikallio (2011), la música establece una conexión profunda con las emociones facilitando la expresión, comprensión y regulación emocional. De hecho, los adolescentes estudiantes de la ESO³ que realizan estudios reglados de música, presentan mayor nivel de claridad emocional que aquellos sin formación musical. Además, ese efecto significativo incide de igual manera en los chicos y en las chicas, concediendo unos beneficios universales a todos los jóvenes que la practican (Botella-Nicolás y Retamero-García, 2024). Fernández-Berrocal y Extremera (2005), consideran que una persona no puede manejar ni reparar de manera eficaz sus emociones si antes no las saben identificar. Por tanto, la claridad emocional se presenta indispensable en el reconocimiento emocional propio y ajeno. Así mismo, la música potencia las habilidades intrapersonales y favorece el control emocional, ya sea de forma grupal o individual (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017).

³ Enseñanza Secundaria Obligatoria

No en vano, el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO en España, considera que la música no solo permite la expresión de emociones, sino que también contribuye activamente a desarrollarlas mejorando la sensibilidad y el control emocional. Por ello, la práctica musical desempeña un papel esencial en el contexto educativo debido a su conexión intrínseca con las emociones (Bisquerra, 2015).

Finalmente, destacar que los programas educativos que combinan la inteligencia emocional con actividades artísticas como la música, tienen un impacto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes. Estas actividades mejoran sus habilidades para afrontar dificultades académicas, elevan su rendimiento y fomentan la cohesión social (Puertas-Molero et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

Un buen desarrollo emocional intercede en la cohesión social del contexto académico y favorece la inclusión educativa. Si la música está profundamente vinculada con estos procesos, su aprendizaje podría ser una herramienta eficaz de inclusión escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Botella-Nicolás, A. M.^a, y Retamero-García, I. (2024). Contribución de la educación musical en el desarrollo de la IE de los adolescentes y su efecto en la variable género [*Music education's contribution to the development of EI in adolescents and its effect on the gender variable*]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (287), 65. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3927>
- Campayo-Muñoz, E. A., y Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education [El papel de las competencias emocionales en la educación musical]. *British Journal of Music Education*, 34 (3), 243-258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. ISSN 0213-8646
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, núm. 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulations through adulthood [La música como autorregulación emocional en la edad adulta]. *Psychology of Music*, 39(3), 307-327. <https://doi.org/10.1177/0305735610374>
-

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PUENTE DE SOCIALIZACIÓN: CREENCIAS DE LOS MAESTROS

Bernabé Gallardo, Carlos

carlosbergall@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9409-2693>

Universidad de Alicante

Amat Seller, Ángel

angel.amat@ua.es

<https://orcid.org/0009-0009-1435-8082>

Universidad de Alicante

De los Santos Álvarez, Diamela

dbdl2@gcloud.ua.es

<https://orcid.org/0009-0007-8720-9614>

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Artística es una asignatura de gran carga emocional, debido a la expresión de sentimientos que el autor puede desprender en sus obras (Farrington et al., 2019), así como también lo es por el desarrollo de habilidades sociales (Liang, 2022), tanto por las temáticas que pueden ser abordadas como por el trabajo cooperativo que puede trabajarse desde la materia (Bonilla-Meneses y Posada-Benedetti, 2019). No obstante, en muchas ocasiones se le ofrece un peso relativo al área, en tanto en cuanto que se limita a trabajos manuales carentes de sentido y de objetivos reales.

2. OBJETIVOS

El objetivo del estudio fue observar las creencias de los maestros de Educación Primaria (EP) sobre si la Educación Artística permite el desarrollo de la socialización en el alumnado.

3. METODOLOGÍA

La muestra se compuso por 45 maestros de EP (71% mujeres y 29%), de entre 24 y 52 años, a los que se les realizó una entrevista semiestructurada. Se analizaron las narrativas a través del programa Atlas.ti.

4. RESULTADOS

Como se observa en la Tabla 1 los maestros consideraron la Educación Artística como fuente de expresión de sentimientos (9.7%) y reivindicación (16.36%), pudiendo trabajar temas como la equidad de género (10.3%) y la atención a la diversidad (12.72%). También apuntaron a ideas como el fomento de la capacidad crítica tras trabajar con artes plásticas (11.51%), siendo estas una fuente visual y manipulativa (17.5%), creativa (20%) y de rápido alcance para el alumnado (1.82%).

Tabla 1

Creencias maestros sobre socialización en Educación Artística

Código	Metacódigo	F	%
Expresión	Sentimientos	16	9.7
26.06%	Reivindicación	27	16.36
Metodología	Rápido	3	1.82
39.32%	Visual	29	17.5
	Creativo	33	20
Temáticas	Equidad género	17	10.3
23.02%	Atención diversidad	21	12.72
Fomento	Capacidad crítica	19	11.51
11.51%			

*Nota: F=Frecuencia; %=Porcentaje

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de creencias de los maestros sobre cómo la Educación Artística puede aportar beneficios sociales, se concluye con la idea de que esta asignatura permite aumentar el desarrollo social del alumnado, así como su creatividad y capacidad crítica. No obstante, se debe trabajar en el estudio y la difusión de metodologías concretas sobre la materia que favorezcan este desarrollo de habilidades sociales, y, a su vez, la frecuencia de maestros que considera que la Educación Artística puede contribuir al desarrollo integral y, en este caso, a la socialización del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla-Meneses, P.E. & Posada-Benedetti, C.P. (2019). El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades sociales en niños pertenecientes a la fundación Cultivarte. *Cuidado y Ocupación Humana*, 8(2), 37-47.
- Farrington, C.A., Maurer, J., McBride, M.R.A., Nagaoka, J., Puller, J.S., Shewfelt, S., Weiss, E., & Wright, L. (2019). *Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: developing a theory of action*. Uchicago Consortium on School Research.
- Liang, W. (2022). The application of knowledge management thinking in college art education management. *Frontiers in Art Research*, 4(1), 66-69. <https://doi.org/10.25236/FAR.2022.040114>

COMPORTAMIENTO DE RECHAZO ESCOLAR Y DIFICULTADES EN LAS RELACIONES CON EL OTRO SEXO: DIFERENCIAS ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES

Pérez Marco, María

mperez.marco@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-1857-9415>

Universidad de Alicante

Fuster, Andrea

andrea.fuster@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-2119-1451>

Universidad de Alicante

Lorenzo Rumbo, Alba

alba.lorenzo@ua.es

<https://orcid.org/0009-0009-5763-0410>

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El rechazo escolar, entendido como negativa hacia la asistencia escolar (Kearney, 2016), es mantenido por: FI) Evitar estímulos negativos; FII) Escapar de situaciones aversivas; FIII) Buscar atención de referentes; FIV) Buscar refuerzo tangible externo. En la adolescencia, se comienza una socialización más íntima con sus iguales, pudiendo surgir problemas con el otro sexo (Løkkeberg et al., 2024) y, a su vez, afectar a la asistencia escolar (González et al., 2019).

2. OBJETIVOS

Se pretende analizar las diferencias entre las cuatro causas anteriores y la dificultad relacional con iguales del otro sexo en adolescentes.

3. METODOLOGÍA

847 estudiantes (15–18 años; $M = 16.8$; $DT = 1.17$) respondieron: *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R, Kearney, 2002) y los ítems del factor "Relaciones con el otro sexo" (2, 9, 12, 22, 28, 35) del *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia* (CEDIA; Inglés-Saura et al., 2000). Se dicotomizó la variable de rechazo escolar en altas puntuaciones (\geq al centil 75) o bajas (\leq al centil 25). Se halló la diferencia inter-clase de "Relaciones con el otro sexo" mediante el análisis de varianza (ANOVA). Se realizaron las pruebas *post hoc* y el tamaño del efecto mediante índice d de Cohen (1988) (pequeño, .20–.49; moderado, .50–.79, y grande, >.80).

4. RESULTADOS

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en "Relaciones con el otro sexo" entre las altas puntuaciones y bajas en cada factor de la SRAS-R. Los tamaños del efecto fueron pequeños (.36, .34, .49) para FII, FIII, FIV, respectivamente, y moderados para FI ($d = .50$).

Tabla 1.

Diferencias sobre las relaciones con el otro sexo en bajas y altas puntuaciones en los factores de la SRAS-R.

Dimensiones	Prueba de Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación Estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l.	p	d
FISRAS-R	5.23	.023	17.89	6.61	21.41	7.29	-5.74	509.77	<.001	.50
FIISRAS-R	.26	.607	18.34	6.98	20.84	7.02	-4.04	511	<.001	.36
FIISRAS-R	3.97	.047	18.77	6.84	21.13	7.26	-3.58	492	<.001	.34
FIVSRAS-R	.03	.856	20.96	7.32	18.42	7.02	2.14	470	.033	.49

5. CONCLUSIONES

En conclusión, se confirma que, a mayor rechazo escolar, puntuaciones medias más altas en dificultades relacionales, excepto para el FIV con un desarrollo contradictorio (González et al., 2023). Esto se debe a las dificultades interpersonales presentes en el alumnado rechazador y, por ende, no sentirse involucrado en la escuela (González et al., 2019; Raufelder y Kulakow, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M. P., & García-Fernández, J. M. (2023). Typologies of Spanish youth with school refusal behavior and their relationship with aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 97*, 1779–1797. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2234840>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Sanmartín, R., Vicent, M. y García-Fernández, J. M. (2019a). Relación entre el comportamiento de rechazo a la escuela y el funcionamiento social: un enfoque de análisis de clúster. *European Journal of Education and Psychology, 12*(1), 17–29. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.238>
- Inglés-Saura, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema, 12*(3), 390–398.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24*, 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Løkkeberg, S., Ihlebæk, C., Brottveit, G. y Del Busso, L. (2024). Digital Violence and Abuse: A Scoping Review of Adverse Experiences Within Adolescent Intimate Partner Relationships. *Trauma, violence & abuse, 25*(3), 1954–1965. <https://doi.org/10.1177/15248380231201816>
- Raufelder, D. y Kulakow, S. (2021). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher–student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Educational Psychology, https://doi.org/10.1111/bjep.12438*

PERSONALIZACIÓN DE LA FIRMA COMO MUESTRA DE INCLUSIÓN EN LA CORRESPONDENCIA UNIVERSITARIA *ONLINE*: CINCO RASGOS ESENCIALES

Vargas-Hernández, Yadirnaci

Yadirnacinay.vargas@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0002-5710-7760>

Universidad Isabel I

Ruiz Pérez, Sergio

Sergio.ruiz.perez@ui1.es

<https://orcid.org/0009-0004-3327-3862>

Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro correo electrónico puede convertirse en una herramienta poderosa para transmitir valores y fomentar un ambiente inclusivo en la docencia *online*. Un mensaje inclusivo al final de nuestra firma puede crear una conexión con nuestros estudiantes y transmitir un sentimiento de seguridad y respeto.

2. OBJETIVO

Fomentar el uso del lenguaje inclusivo en la comunicación académica *online*.

3. EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA

El siguiente mensaje, con cinco rasgos esenciales, representa un ejemplo de cómo podemos personalizar nuestra firma de una manera inclusiva:

"Este es un espacio seguro para ti. En este espacio se valora y respeta la diversidad. Estoy aquí para apoyarte y asegurar que te sientas bienvenido/a/e y respetado/a/e."

3.1. Espacio seguro

Declarar explícitamente ser un espacio seguro comunica a los estudiantes de forma continuada que pueden expresar sus identidades, opiniones y necesidades sin miedo a juicios o discriminación. Esto es especialmente valioso en entornos *online*, donde la distancia física puede dificultar la percepción de apoyo (Mistretta, 2021).

3.2. Personalización

Presentar el mensaje en primera persona y dirigirse en segunda persona refuerza la cercanía y compromiso como docente. Asimismo, usar frases cálidas y un lenguaje que invite al diálogo muestra empatía e interés por el bienestar de los estudiantes (Báez-Pérez y Vargas-Caicedo, 2022).

3.3. Diversidad

Incluir un mensaje que valore la diversidad transmite un reconocimiento explícito de las distintas experiencias, culturas y realidades. A través de la personalización, podemos hacer una declaración de

intenciones de nuestra responsabilidad social, en contra de las normas hegemónicas y los sesgos implícitos para promover una mayor equidad (Lagneaux, 2018).

3.4. Inclusividad

El uso de lenguaje inclusivo, como "bienvenido/a/e", refleja sensibilidad hacia las distintas identidades de género y asegura que todos los estudiantes se sientan reconocidos. Este enfoque promueve un entorno accesible para todos y evita la perpetuación de estereotipos o exclusiones (Guerrero-Salazar, 2021).

3.5. Aspectos visuales

El mensaje puede complementarse con elementos visuales como colores, iconos o gráficos que refuercen los valores comunicados en sintonía con la personalidad del docente. Por ejemplo, resaltar en un color corporativo, agregar un pequeño logotipo que indique que el curso es un espacio seguro para la comunidad LGBTQ+, o un diseño limpio y profesional que facilite su lectura.

4. CONCLUSIONES

Personalizar nuestra firma refuerza nuestro compromiso con la equidad, justicia social y el respeto. Ofrece un tono positivo que puede modelar el comportamiento personal y profesional de nuestros estudiantes. Es un gesto simple, pero significativo, que demuestra nuestra disposición para crear un entorno de mejora para todos/as/es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez-Pérez, B. M., & Vargas-Caicedo, C. J. (2022). La comunicación en el proceso de educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 585-595.
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: La reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-30.
<https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Lagneaux, M. A. (2018). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de periodismo y comunicación*, 4(1).
- Mistretta, S. (2021). The new netiquette: Choosing civility in an age of online teaching and learning. *International Journal on E-Learning*, 20(03), 323-345.
-

PROGRAMAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO UNIVERSITARIO CON ALTAS CAPACIDADES

Rodrigues de Souza Colozio, Amanda

amanda.rodriguesdesouza@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-3788-4084>

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Santos de Oliveira, Ana Paula

anapaulasantosoliveira@estudante.ufscar.br

<https://orcid.org/0000-0001-5881-2595>

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de respuesta educativa al alumnado con altas capacidades, nos parece evidente que debe ocurrir en los centros escolares, visto que es un derecho del niño identificado (Marina, 2014, 2013; Jiménez Fernández y García Perales, 2013, Jiménez Fernández, 2002). A pesar de que muchas evidencias científicas nos afirman que mismo siendo un derecho, pocos son los niños que disfrutan del enriquecimiento curricular, adaptación del currículo, flexibilización curricular o de otras respuestas educativas adecuadas (Tourón, 2020; Sanz Chacón, 2016). Nos preguntamos entonces, ¿y el alumnado universitario con altas capacidades? ¿Cuáles son las respuestas educativas a que tienen derecho y lo que están haciendo las universidades españolas?

2. OBJETIVOS

En este contexto, la presente investigación pretende analizar cuáles son los derechos educativos de los jóvenes y adultos universitarios con altas capacidades, y también, verificar cuáles programas de atención a las altas capacidades existen actualmente en España para este público.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica de las leyes educativas españolas pertinentes, analizando los textos originales y extrayendo la información relevante relacionada con las altas capacidades en universitarios. También, se ha realizado un levantamiento de programas de atención educativa al público universitario. Para la revisión de las leyes se buscó en Google, utilizando las palabras clave: leyes españolas, altas capacidades. Las leyes encontradas fueron analizadas y tras el análisis, se consideraron aptas las leyes que exponían específicamente el público universitario. Y para la revisión de los programas de atención educativa, también se realizó la búsqueda en Google, utilizando las palabras clave: programas de atención educativa, universitarios, altas capacidades. Así, se analizó los resultados encontrados teniendo como criterios de inclusión: que fuera un programa/acción destinada a alumnos universitarios y que el programa siguiera activo (con edición en este curso). Los resultados se organizaron en dos categorías: A. Análisis legislativo y B. Programas de atención educativa.

4. RESULTADOS

Con relación a la categoría A, lo primero que se constata es que no hay una legislación específica en España para la atención al alumnado universitario con altas capacidades. Pero sí que existen normativas y políticas educativas que incluyen a estudiantes con altas capacidades en todos los niveles educativos,

aunque suelen centrarse más en la educación obligatoria (primaria y secundaria). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y su modificación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establecen las bases para la detección y atención de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, incluidas las altas capacidades, aunque no mencionan específicamente el nivel universitario. Por otro lado, el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, que regula los procedimientos de admisión a la universidad, menciona la posibilidad de incluir criterios de admisión específicos para estudiantes con características excepcionales, lo que podría incluir a estudiantes con altas capacidades. También, los Planes de atención a la diversidad de muchas comunidades autónomas en España, vienen implementando planes específicos de atención a la diversidad, incluyendo las altas capacidades. Sin embargo, estos, suelen estar orientados a la educación primaria y secundaria, y no abordan de manera específica la universidad (Jiménez Fernández, 2002).

Con relación a la categoría B, en el contexto universitario, la atención a los estudiantes con altas capacidades queda a menudo en manos de cada universidad, a través de programas de excelencia o becas de talento que pueden favorecer la flexibilidad en los estudios, el acceso a recursos adicionales, y el desarrollo de competencias avanzadas (Tourón, 2020). Del levantamiento realizado, se ha podido destacar seis universidades y una fundación que presentan algún tipo de respuesta educativa para este público, los resultados se encuentran en la tabla 1.

Tabla 1

Universidades que presentan programas de atención educativa al alumnado universitario con altas capacidades

Universidad	Programa / Servicio	Descripción
Fundación Avanza	Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad (DACIU)	Se trata de una propuesta innovadora que une a universidades, profesorado y estudiantado en un proyecto que apuesta por el desarrollo del talento a través de la realización de actividades centradas en la investigación.
Universidad de Jaén (UJA)	Programa HYPATIA	Implementar la atención específica de apoyo educativo del alumnado universitario de AACC mediante la implantación y difusión de las adaptaciones curriculares y/o materiales y también la investigación.
Universidad de Granada (UGR)	Programa PEACI (Programa para Estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales)	Este programa pretende acompañar al estudiante durante la vida universitaria y, por último, el asesoramiento y facilitación de su integración en el mercado laboral.
Universidad de Alicante (UA)	Centro de Apoyo al Estudiante (CAE)	Se ofrece un Plan de Actuación Personalizado (PAP) para asesorar en la integración social, rendimiento académico y carrera profesional.
Universidad Politécnica de Valencia (UPV)	Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante (PIAE+)	Les ofrece el apoyo académico y personal, para que desarrollen sus capacidades y logren una buena adaptación afectiva y social.
Universidad Nebrija	Beca alumnos Altas capacidades	Facilita el acceso universitario con una beca que puede llegar a cubrir el 80% de los gastos académicos.
Universidad de La Laguna (ULL)	Programa de atención para el alumnado universitario de altas capacidades (Atenea ULL)	Ofrece actividades que incluyen talleres y seminarios breves, cursos de formación, introducción a la investigación, así como visitas a centros culturales

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

A pesar de los avances legislativos en España, la atención a las altas capacidades en el sistema educativo se enfrenta a desafíos significativos (Barrenetxea-Mínguez et al., 2024). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en centros escolares es un derecho garantizado en las leyes españolas, pero en estas mismas leyes, poco se habla de la respuesta al alumnado universitario. Es importante decir que la respuesta educativa a este alumnado aún es incipiente, cabiendo a cada universidad adoptar medidas que más les parezcan adecuadas (Tourón, 2020). Dentro de estas respuestas, se ha podido visualizar que algunas universidades españolas desarrollan propuestas de enriquecimiento, agrupamiento, investigación, orientación y de formación a estos alumnos. Tales propuestas son relevantes, visto que alumnos con altas capacidades necesitan que sus talentos y habilidades sean direccionados e incentivados (Sanz Chacón, 2014). Cabe también la discusión si la falta de una legislación específica podría estar apoyando a que existan tan pocos programas de atención a nivel universitario, también se cuestiona si la no obligatoriedad de esta atención y la apertura a que las universidades adopten medidas que les parezcan mejores, direccionan a que estos alumnos sean verdaderamente atendidos dentro de sus potenciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrenetxea-Mínguez, L., Galindo-Domínguez, H., y Yániz, C. (2024). Las Actitudes educativas del profesorado hacia las altas capacidades: Validación de la escala AEPAC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 101-124.
- Jiménez Fernández, C. (2002). Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación. *Revista de Educación*, 329, 161-180.
- Jiménez Fernández, C., & García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes: Cómo se aprende*. Ariel.
- Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *Real Decreto 412/2014*, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. BOE, 138, 43307.
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Sanz Chacón, C. (2014). *La maldición de la inteligencia: Cómo lograr que ser superdotado sea una ventaja y no un problema*. Ed. Plataforma Actual.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
-

FORMACIÓN E INCLUSIÓN: RETOS DEL FUTURO PROFESORADO

Martínez Navarro, Miriam
miriammartinez@sasanteforma.com

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado recibe formación pedagógica, pero persisten carencias en atención a la diversidad. Aunque la inclusión avanza, muchas diversidades, como la funcional auditiva, siguen siendo invisibles, dificultando su adecuada atención en el aula. La formación docente es clave para identificar necesidades y utilizar recursos que garanticen la accesibilidad del currículo. Por ello, es fundamental que la educación superior prepare a los futuros docentes para enfrentar escenarios educativos diversos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en esta práctica educativa son:

- Identificar las ideas previas y generales del futuro profesorado sobre diversidad funcional auditiva.
- Analizar su nivel de satisfacción con la formación académica que han recibido para trabajar con alumnado sordo.
- Desmontar ideas preconcebidas sobre el alumnado con diversidad funcional auditiva.

3. METODOLOGÍA

Esta práctica, de diseño transversal y descriptivo no probabilístico, se realizó con 80 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Utilizando el software Mentimeter, los estudiantes respondieron preguntas desde sus dispositivos móviles, generando una nube de palabras anónima y visual. Entre las preguntas destacaron: "¿Qué es la diversidad funcional?" y "Sordo = ¿?".

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la nube de palabras generada para la definición revelan una notable carencia de formación e información en el futuro profesorado sobre la atención al alumnado con diversidad funcional, especialmente en lo relativo al alumnado sordo. Estos resultados destacan la limitada comprensión sobre aspectos clave, como los cambios legislativos, la evolución de la terminología, la identificación de las necesidades específicas de este colectivo y, en consecuencia, el conocimiento de los recursos necesarios para garantizar su inclusión efectiva en el aula.

APRENDIZAJE BASADO EN INVESTIGACIÓN (ABI): ESTRATEGIA INNOVADORA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

Zarzuelo Prieto, Daniel

dzarzuelprietop@professional.universidadviu.com

<https://orcid.org/0009-0009-4202-6544>

Universidad Internacional de Valencia

Da Costa Pimenta, Clayson Cosme

cdacostap@professional.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0003-3169-3519>

Universidad Internacional de Valencia

Rodríguez Primo, Luis

docente40@fpaspasia.com

Escuela Europea-FP Aspasia

Rabanal Fernández, Luis Ángel

luis.rabanal@fpaspasia.com

Escuela Europea-FP Aspasia

1. INTRODUCCIÓN

Las metodologías activas se pueden definir como aquel proceso interactivo y participativo enfocado a conseguir una mayor motivación de los estudiantes y que, de forma activa, estos construyan su conocimiento (Zapata-Lascano et al., 2024). Con ello, se pretende dar una educación de calidad al alumnado, inclusiva y equitativa, así como mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a) de esta (Naciones Unidas, 2015). Para ello, el aprendizaje por investigación será una de las metodologías en auge más apropiadas para ello, ya que esta consiste en la aplicación de estrategias de e-a basada en métodos científicos bajo la supervisión del docente, como puede ser la búsqueda de empresas para la realización de las prácticas del alumnado en la Formación Profesional Dual (FP Dual) (Instituto para el futuro de la educación, 2024).

2. OBJETIVOS

Dar a conocer el uso de nuevas metodologías activas como el Aprendizaje Basado en la Investigación y sus beneficios en el alumnado de los Ciclos Formativos de FP Dual.

3. METODOLOGÍA

Se ha dotado al alumnado de aquellos elementos necesarios como un ordenador e internet donde puedan acceder a realizar posteriormente la búsqueda de empresas.

Previamente a esta puesta en marcha, se ha entregado un protocolo de actuación sobre cómo poder llevar a cabo este proceso; en un primer lugar, se les ha indicado cómo se crea una cuenta de correo electrónico y cómo se crea un correo (uso del lenguaje académico/profesional adecuado, organización de la información en las diferentes partes del mensaje, como la presentación personal, el cuerpo y causa del correo y la despedida formal, así como a la configuración de la firma de la persona).

Posteriormente, se les ha indicado cuáles son las partes necesarias en un Curriculum Vitae (CV), su composición y su correcta organización.

Por último, se les ha dotado de diversos portales de búsqueda de ofertas de trabajo donde las empresas se sitúan como demandantes de empleo y cómo se podrá realizar el envío de las solicitudes.

4. RESULTADOS

Como resultado principal del proyecto, el 75% del alumnado que ha participado en el proyecto ha adquirido una empresa para realizar sus prácticas, en función de sus preferencias y gustos del sector escogido.

5. CONCLUSIONES

El ABI se ha visto posibilitada como una metodología activa crucial en la FP Dual, potenciando competencias de investigación en el alumnado y favoreciendo la consecución de los objetivos propuestos del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candela-Munoz, JL, y Rodríguez-Gámez, M. (2023). Metodologías activas en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Internacional de Física y Matemáticas*, 6(1), 45-52.
<https://doi.org/10.21744/ijpm.v6n1.2226>
- Instituto para el futuro de la educación. (2024). *Glosario de Innovación educativa 2024*. Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2024/06/E-Book_Glosario-2024_V7.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/desarrollosustainable/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Zapata-Lascano, W. A., Merino-López, F., J., Moreno-Jarrín, E. N., Ana Graciela Moposita-Moposita, A., G., y Escobar-Vinueza, V., A. (2024). Metodologías activas para impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje. Otros horizontes, otros desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 1-25. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11454
-

IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS SENSORIALES SUJETOS CON ALZHEIMER AVANZADO

Goergen González, Claudia

claudiaq1q@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0009-0002-4452-444X>

Universidad de Granada

Arenas Carranza, Sara

sarenas@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0009-0009-4001-8882>

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El alzhéimer es uno de los mayores retos de salud pública a nivel mundial, afectando a un número creciente de personas y sus familias (Amador et al., 2003). Aunque los tratamientos farmacológicos disponibles solo ralentizan su progresión, las intervenciones no farmacológicas son fundamentales para mejorar la calidad de vida, especialmente en etapas avanzadas. Entre estas, la pedagogía sensorial se presenta como un enfoque innovador para promover la percepción, la interacción y la dignificación de los pacientes, facilitando su participación activa en actividades adaptadas a sus necesidades específicas (Montoya, 2022).

2. OBJETIVOS

Destacar la importancia de implementar intervenciones psicopedagógicas sensoriales en personas con alzhéimer avanzado para mejorar su calidad de vida y dignificar su experiencia.

- Analizar los beneficios de las intervenciones sensoriales en las áreas emocional, social y cognitiva de las personas con alzhéimer avanzado.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta teórica aborda la importancia de la estimulación sensorial como herramienta para mejorar la calidad de vida en pacientes con alzheimer avanzado. Desde un enfoque pedagógico, se plantea el uso de estímulos individuales y combinados que permitan reforzar la percepción y fomentar la integración multisensorial, facilitando así la conexión con el entorno y la expresión emocional. Basada en una revisión conceptual y en experiencias previas, la propuesta destaca cómo la personalización de las intervenciones sensoriales, ajustadas a las características y preferencias de los pacientes, puede dignificar su experiencia y promover su bienestar integral.

4. RESULTADOS

Los estímulos sensoriales son esenciales para procesar información del entorno, siendo una herramienta clave para fortalecer la identidad y la percepción espacial en personas con Alzheimer avanzado. Según Bonany (2019), la estimulación sensorial beneficia el desarrollo cognitivo a través de los sentidos, promoviendo el aprendizaje y las respuestas emocionales y sociales.

La integración sensorial, definida por Mora y Tinjacá (2020) como el proceso neurológico de organizar la información sensorial para responder al ambiente, es la base de la pedagogía sensorial. Esta metodología permite potenciar los sentidos, favoreciendo la percepción y la memoria, y sirviendo como puente entre los estímulos y las respuestas emocionales y cognitivas. Así, se fomenta la interacción social y el aprendizaje a través de la estimulación de sensaciones que podrían haberse olvidado (Espino y Martínez, 2021).

5. CONCLUSIONES

La estimulación sensorial es una estrategia esencial para mejorar la calidad de vida de las personas con Alzheimer avanzado. A pesar de las limitaciones cognitivas en estas etapas, las intervenciones sensoriales, adaptadas a sus necesidades, favorecen la percepción, la atención y la expresión emocional, además de rehabilitar funciones cognitivas en desuso. Según Julián (2005), estas intervenciones promueven actividades que mejoran la calidad de vida y la interacción social.

Desde un marco pedagógico, la estimulación sensorial no solo potencia la percepción emocional y la conexión con el entorno, sino que también dignifica la experiencia de las personas con Alzheimer, ayudándolas a redescubrir sensaciones y a mantenerse activas y participativas (Montoya, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, M. C., De Ávila, Y., Matorel, L., y Villalobos, O. (2003). Aproximación a la evaluación neuropsicológica de demencia tipo Alzheimer. [Corporación Universitaria, Universidad Tecnológica de Bolívar]. <https://hdl.handle.net/20.500.12585/2044>
- Bonany, T. (2019). La estimulación sensorial como elemento fundamental de inclusión. *Acción Motriz*, 23(1), 50-53. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/137>
- Espino, Y. E., y Martínez, A. E. P., (2021). "La pedagogía de los sentidos". *Revista Científica Tecnológica*, 4(2), 84-86 <https://revistarecientec.unan.edu.ni/index.php/recientec/article/view/142>
- Julián, V. A. (2005). Estimulación cognitiva con enfermos de Alzheimer. In *Envejecimiento, salud y dependencia* (pp. 153-172). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165494>
- Montoya Cueva, A. V. (2022). Beneficios de la estimulación sensorial para potenciar y mantener la atención y concentración en adultos mayores con Alzheimer [Trabajo de Titulación, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/28948>
- Mora, Y. P. C., y Tinjacá, M. E. M. (2020). Estrategias de integración sensorial en la educación infantil. *Foro educativo*, (34), 53-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516999>
-

RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS MIGRANTES SOBRE SU INCLUSIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Rakdani Arif Billah, Fátima Zahra

rakdani@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6302-163X>

Universidad de Granada, España

Serrano García, Jennifer

jenniserrano@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-2881-0131>

Universidad de Granada, España

Roverselli, Carla

roverselli@lettere.uniroma2.it

<https://orcid.org/0000-0003-2967-1185>

Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Roma, Italia

Expósito López, Jorge

jorqeel@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9076-0377>

Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

Los flujos migratorios en España han aumentado significativamente en los últimos años, influyendo en diversos ámbitos de la vida cotidiana, incluida la convivencia escolar. Esta realidad social ha supuesto un enriquecimiento de la diversidad étnica, cultural, lingüística y religiosa del país, así como también han planteado nuevos desafíos sociales, políticos y económicos, incluido el incremento de las tensiones y conflictos sociales. Por otro lado, la convivencia forma parte de las necesidades del ser humano. Particularmente, en el ámbito educativo, la convivencia escolar es un conjunto de relaciones establecidas por todos los agentes educativos que conforman la comunidad educativa, siendo los más destacados el estudiantado, profesorado y familias. En este sentido, tanto los centros educativos como los profesionales se enfrentan a un reto para la gestión de la multiculturalidad en sus aulas (Hernández-Prados et al., 2016). No obstante, respecto a las familias inmigrantes, son numerosas las investigaciones (Gigli et al., 2019) que han puesto de manifiesto el desconocimiento de éstas en lo que respecta la dinámica del centro, aspecto que no sólo dificulta la participación e implicación de las familias en el centro, sino también en el rendimiento académico de sus miembros. Por ello, el objetivo del presente estudio consiste en la elaboración de un cuestionario que mida la percepción que tienen las familias de alumnado de origen extranjero sobre su inclusión e integración en la escuela.

2. METODOLOGÍA

La metodología del estudio se basa en la elaboración de un cuestionario orientado, diseñado específicamente para recoger datos significativos y representativos de las familias.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta el cuestionario elaborado que pretende medir la percepción que tienen las familias de alumnado de origen extranjero sobre su inclusión e integración en la escuela.

Figura 1.

Cuestionario para las familias de origen extranjero

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	La escuela me facilita la interacción con las demás familias en las reuniones de clase.					
2	La escuela me ayuda a sentirme integrada, incluida y acogida por todos los profesionales del centro.					
3	La escuela me permite sentirme identificada con sus valores y actitudes (respeto, tolerancia, inclusión, integración...).					
4	La escuela me ofrece participar en las actividades que se desarrollan en el aula acompañada de otras familias.					
5	La escuela me ofrece recursos (aulas de apoyo, aulas ATAL...) para ayudar a mis hijos en su aprendizaje.					
6	El centro educativo me facilita la integración con el resto de las personas (familias, profesorado...) a través de actividades multiculturales (Día de la Paz, Igualdad...).					
7	La escuela me incluye en la evaluación de la enseñanza y los recursos, entre otros, a través de entrevistas y cuestionarios.					
8	El centro educativo me permite acceder a la información sobre actividades extraescolares (actividades deportivas, musicales, refuerzo educativo...).					
9	La escuela contribuye a mi formación en valores multiculturales que favorecen mi inclusión y convivencia en el centro (tolerancia, respeto...).					
10	El centro educativo me da posibilidades para participar e implicarme en las actividades extraescolares (excursión a la Alhambra, museos históricos...).					
11	La escuela realiza encuentros para fomentar la interacción intercultural (desayunos, fiesta navideña, fiesta fin de curso...).					
12	La escuela prepara actividades adaptadas a mi nivel educativo para poder implicarme en el proceso de aprendizaje de mis hijos.					
13	El centro educativo me facilita el acceso al AMPA a través de actividades acordes a mi nivel educativo y lingüístico.					
14	La escuela me ofrece apoyo lingüístico cuando tengo reuniones con el tutor de mis hijos u otros profesionales (orientadores, director...).					
15	El centro educativo me ofrece oportunidades para denunciar situaciones de discriminación y exclusión por parte de los profesionales (racismo, xenofobia...).					

4. CONCLUSIONES

Teniendo en consideración los argumentos expuestos anteriormente, resulta imprescindible profundizar en las percepciones existentes hacia la convivencia escolar en relación a la diversidad cultural con el fin de evaluar la situación e identificar las dificultades y retos no resueltos para poder llevar a cabo programas de prevención e integración que fomenten el respeto y la tolerancia hacia multiculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.389271>
- Hernández Prados, M.A., Gomáriz Vicente, M.A., Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Revista Educación XX1*. 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
-

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Rakdani Arif Billah, Fátima Zahra

rakdani@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-6302-163X>

Universidad de Granada, España

Serrano García, Jennifer

jenniserrano@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-2881-0131>

Universidad de Granada, España

1. INTRODUCCIÓN

La promoción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la atención a los estilos y ritmos de aprendizaje individuales resaltan un compromiso con la inclusión. Al adaptar el currículo para satisfacer diversas necesidades, la Educación Primaria se convierte en un espacio donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Esta estrategia no solo beneficia a aquellos y aquellas con necesidades educativas especiales, sino que enriquece el entorno de aprendizaje para todos y todas, promoviendo una comprensión más profunda y empática entre los estudiantes. La inclusión social en el currículo no solo enriquece la educación, sino que también fomenta un sentido de identidad y pertenencia. Este enfoque ayuda a los estudiantes a comprender y valorar su propia cultura y la de otros, promoviendo el respeto mutuo y la diversidad (Expósito-López, 2014).

2. METODOLOGÍA

Se trata de una propuesta de situación aprendizaje donde se han organizado actividades para el alumnado con el objetivo de desarrollar sus habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos mediante juegos de rol y discusiones guiadas.

3. RESULTADOS

La actividad se organiza en sesiones donde se pretende que el alumnado de Educación Primaria aprenda de manera activa. Así pues, a continuación, se especifica la situación de aprendizaje.

- **Procedimiento**
 - Introducción (10 minutos): Presentar los objetivos del taller y discutir la importancia de las habilidades sociales en la vida diaria.
 - Juegos de Roles (30 minutos): Dividir a los estudiantes en pequeños grupos y distribuir tarjetas con diferentes escenarios de conflictos comunes (p.ej., desacuerdos en grupo, malentendidos, etc.). Los estudiantes deberán actuar cómo manejaría la situación.
 - Discusión guiada (20 minutos): Reunir a todos los estudiantes y discutir cada representación. Enfocarse en qué se hizo bien, qué se podría mejorar y cómo diferentes enfoques pueden llevar a diferentes resultados.
 - Reflexión Individual (10 minutos): Permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido y escriban cómo podrían aplicar estas habilidades en su vida cotidiana.

- Cierre (10 minutos): Resumir los puntos clave aprendidos durante el taller y responder a cualquier pregunta residual.

- **Materiales**
 - Tarjetas con escenarios de roles
 - Guía de discusión para moderadores
 - Espacio adecuado para realizar actividades en grupo

- **Sesiones**
 - 2 sesiones

- **Evaluación**
 - Observación de las interacciones durante los juegos de roles
 - Revisión de las reflexiones escritas para evaluar la comprensión y la internalización de las habilidades.

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta de situación de aprendizaje pretende contribuir a una educación integral que prepara a los estudiantes no solo para enfrentar los retos académicos, sino también para desarrollar una personalidad equilibrada, capaz de interactuar de manera efectiva y empática en su comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Expósito J. (2014). *Aproximación conceptual a la acción tutorial*. Síntesis

COMUNICACIONES

Línea 5. Procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado



LA PERCEPCIÓN DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES DEL MAES FRENTE A LOS ODS Y LA AGENDA 2030: HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Martín-Espinosa, Inmaculada

inmaculada.martin@uca.es

<https://orcid.org/0000-0001-5614-6891>

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades son conscientes de su responsabilidad en promover el desarrollo sostenible en los futuros ciudadanos (De la Rosa et al., 2019; Serrate et al., 2019). Para ello, también deben formar a los futuros docentes (Avelar et al., 2019). En consecuencia, es fundamental conocer sus consideraciones previas en torno a los ODS para establecer criterios claros en su formación inicial.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de esta comunicación es analizar la percepción del alumnado que cursa el Máster Universitario de Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) sobre la incorporación de los ODS en los planes de estudio universitarios.

3. METODOLOGÍA

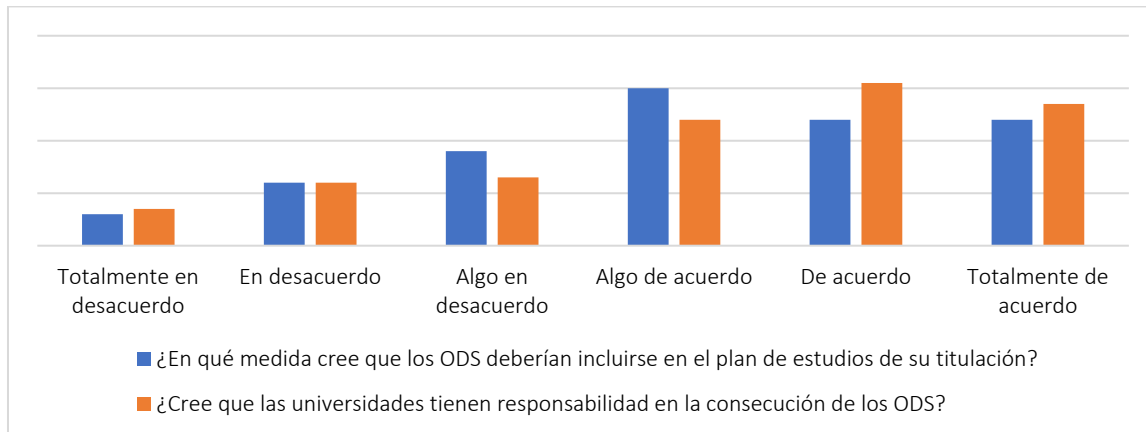
Se ha empleado un enfoque cuantitativo y descriptivo tipo encuesta mediante la adaptación del cuestionario validado por López et al. (2024). Los participantes fueron los estudiantes universitarios matriculados en el MAES en la Universidad de Cádiz (N=208, n=114, MDE=±6%) durante el curso 2024/2025.

4. RESULTADOS

Los resultados (Figura 1) indican que la mayoría del alumnado considera que los ODS deben integrarse en los planes de estudio del MAES y que las universidades tienen un papel clave en su logro. Sin embargo, también hay estudiantes que expresan su desacuerdo con esta inclusión.

Figura 1

Grado de acuerdo de los estudiantes sobre la inclusión de los ODS en los planes de estudio universitarios



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos

5. CONCLUSIONES

A través de los resultados obtenidos, se precisa que desde las universidades se continúe concienciando al alumnado sobre su rol en la transformación educativa venidera, para la cual necesitan adquirir y desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la capacidad para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso. Al conocer los ODS y reflexionar sobre la Agenda 2030, se les motiva a adoptar un enfoque pedagógico que inspire a comprender y actuar en favor de los desafíos de la sostenibilidad. Finalmente, es importante que los futuros docentes sean multiplicadores de un cambio educativo que impacte a nivel social, ya que tendrán la oportunidad de formar a generaciones más conscientes y comprometidas con el planeta y la sociedad, superando así el nivel de conciencia y compromiso de las generaciones anteriores. En este sentido, prepararlos en torno a los ODS se convierte en el primer paso hacia una educación de calidad que logre esa transformación educativa y empodere a ciudadanos activos y responsables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avelar, A. B. A., Silva-Oliveira, K. D. d., & Silva Pereira, R. D. (2019). Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100322>
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179–202. <https://revistaprimasocial.es/article/view/2709>
- López Secanell, I., López Requena, E. & Renovell-Rico, S. (2024). Estudiantes del Máster de Profesorado como agentes de cambio: percepción y conocimiento sobre los ODS. *Educar*, 60(1), 83-101. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1876>
- Serrate, S. Lucas, J., Caballero, D. & Muñoz-Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183-196.

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

Escorihuela Carbonell, Guillem

guillem.escorihuela@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-5735-3841>

Universitat de València

Martínez Bayona, Tíscar

tiscar.martinez@professional.universidadviu.com

<https://orcid.org/0009-0004-9175-7953>

Conservatori Superior de Música "Salvador Seguí"

Marzal Raga, Lluís

lluismarzal.lm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9969-9899>

Conservatori Superior de Música "Joaquín Rodrigo"

1. INTRODUCCIÓN

El Decreto 48/2011 del Consell regula las enseñanzas artísticas superiores en la Comunitat Valenciana, estableciendo que la evaluación debe centrarse en la adquisición de competencias y ser integradora. Esta investigación analiza cómo el profesorado aplica estos criterios en la práctica educativa, combinando encuestas y entrevistas para identificar desafíos y buenas prácticas. Se concluye que es necesario fortalecer el alineamiento entre normativa, prácticas y competencias.

2. OBJETIVOS

El estudio busca responder cómo el profesorado interpreta y aplica el Decreto 48/2011 sobre evaluación por competencias, las metodologías empleadas y los desafíos enfrentados. Su fin último es proponer mejoras que optimicen la implementación del marco competencial, fomentando una evaluación alineada con las competencias definidas en las enseñanzas artísticas superiores de música.

3. METODOLOGÍA

La investigación utiliza un enfoque mixto, trabajando con un grupo piloto de tres docentes en cada uno de los tres conservatorios públicos de la Comunitat Valenciana. Se recopilan datos cuantitativos mediante cuestionarios sobre prácticas evaluativas y percepción de la evaluación por competencias, mientras que entrevistas en profundidad exploran experiencias y desafíos. Asimismo, se analizan documentos oficiales para verificar su coherencia con el Decreto 48/2011, logrando una visión integral de su implementación.

4. RESULTADOS

Se identificaron prácticas comunes, como el uso de metodologías tradicionales que dificultan la adaptación al modelo competencial, así como discrepancias en la comprensión de los principios normativos. Entre los desafíos destacan la falta de formación específica y la resistencia al cambio, mientras que las oportunidades incluyen la posibilidad de innovar estrategias evaluativas y promover una mayor coherencia curricular.

5. CONCLUSIONES

Aunque el Decreto 48/2011 establece un marco normativo claro, persisten variaciones significativas en su implementación. Las principales dificultades incluyen la falta de formación específica en evaluación por competencias, resistencia al cambio y recursos pedagógicos limitados. Estas carencias subrayan la urgencia de programas de formación continua en metodologías competenciales y diseño de herramientas de evaluación. Además, es necesario ajustar la normativa en guías docentes y documentos institucionales para garantizar su coherencia y efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Generalitat Valenciana. (2011). Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (DOCV)*, 6514. https://dogv.gva.es/es/resultat-dogv?L=1&sig=005404%2F2011&url_lista=

LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TDAH EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Flores Tena, María José

Marياجose.flores.t@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0001-8293-9043>

Universidad Internacional de Valencia

Gil Sánchez, José Luis

jluiss.gil@ucavila.es

<https://orcid.org/0009-0003-9094-8929>

UCAV

1. INTRODUCCIÓN

En el área específica de Educación Física indican que el ejercicio físico durante la etapa escolar ofrece beneficios en los ámbitos cognitivo, conductual y social (Lomas & Clemente, 2017). El ejercicio físico mejora la función cognitiva en niños con dificultades (Velázquez, 2015).

Finalmente, Díaz del Cueto, M. (2009) señala una clara relación entre los síntomas de las dificultades y la falta de ejercicio físico.

2. OBJETIVOS

Esta investigación examina la formación en atención a la diversidad que han recibido los estudiantes del Grado en Educación Física. El objetivo es explorar la percepción del futuro profesorado de Educación Física para valorar si hay diferencias significativas en la implementación de actividades inclusivas en el área de Educación Física.

3. METODOLOGÍA

En este estudio participaron 150 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 25 años, matriculados en el Grado de Educación Física.

El cuestionario abordó las siguientes dimensiones:

- Formación sobre necesidades educativas especiales en los Grados de Educación Física.
- Capacitación práctica para atender las dificultades en el aprendizaje en la formación del profesorado de Educación Física.

5. CONCLUSIONES

La investigación recoge la percepción de los estudiantes de Grado sobre la formación recibida en atención a las dificultades del aprendizaje destacando la calidad de esta preparación durante sus años de estudio. A partir de este análisis, se extrae la conclusión de que se necesita atención personalizada, dado que el aprendizaje es un proceso único y diverso para cada persona (Rivas-Martínez & Bailey-Moreno, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.

Merino Fernández, M., Brito, C. J., Miarka, B., & Díaz-de-Durana, A. L. (2020). Anxiety and Emotional Intelligence: Comparisons Between Combat Sports, Gender and Levels Using the Trait Meta-Mood Scale and the Inventory of Situations and Anxiety Response. *Frontiers in Psychology*, 11, 130.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

MENTORÍA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS

González-Miguel, Sandra
sandra.gonzalez1@professor.universidadviu.com
<https://orcid.org/0000-0001-5904-4583>
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad urgente de fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente se hace evidente ante los cambios socioeconómicos, educativos y culturales actuales. La educación es un pilar fundamental para el progreso de las naciones y adquiere una relevancia especial en República Dominicana, donde la profesión docente enfrenta desafíos significativos. Entre ellos, destacan la baja motivación y condiciones laborales desfavorables, incluyendo estructuras inadecuadas en los centros educativos, salarios insuficientes y la ausencia de incentivos efectivos. Este trabajo examina el papel crucial del mentor de docentes principiantes como facilitador en el proceso de inducción profesional a través de la estrategia del asesoramiento. En palabras de Maturana (2018), se justifica que "los diversos sistemas de inducción comparten un vaso comunicante y punto de unión: la figura del mentor" (p. 146). En este sentido, Vaillant (2009), mantiene que "la inducción está a cargo de docentes experimentados que actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad" (p. 37). El mentor se configura como una figura clave que orienta, apoya y supervisa a los docentes noveles, especialmente en la etapa inicial de su desarrollo profesional, un periodo crítico en el que se establecen competencias pedagógicas y hábitos de trabajo.

2. OBJETIVOS

La investigación tiene como objetivo general identificar los obstáculos que enfrentan los mentores durante el proceso de asesoramiento a docentes principiantes asignados. En cuanto a objetivos específicos se destaca: analizar las respuestas y estrategias adoptadas ante dichas barreras y conocer los procesos de asesoramiento desde el rol del mentor principiante.

3. METODOLOGÍA

Mediante una metodología cualitativa que emplea el análisis de fotografías y metáforas, se identifican barreras críticas que limitan la efectividad del asesoramiento. Ambos instrumentos aportan datos para el análisis de contenido, de tipo descriptivo y exploratorio, fomentando un ambiente relajado y afín a la puesta en práctica de los mismos.

4. RESULTADOS

Los resultados subrayan la importancia del mentor en la orientación de los docentes noveles hacia una mayor autonomía profesional, promoviendo prácticas pedagógicas efectivas que repercuten positivamente en el aula. Este acompañamiento es fundamental para el desarrollo de buenas prácticas docentes y para la mejora continua de la calidad educativa.

5. CONCLUSIONES

Asimismo, se concluye que la toma de conciencia y el compromiso de los mentores en el proceso de asesoramiento juegan un papel fundamental en el desarrollo profesional de los docentes principiantes y en la construcción de una educación de calidad que responda a los desafíos del contexto dominicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Maras, K., Cumming, T. M., & Lee, H. M. (2024). Supporting early-career teachers with external mentoring: a scoping review. *Teachers and Teaching*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2382785>
- Maturana, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24(30), 145-160. <https://bit.ly/3giLBMk>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-45. <https://bit.ly/3jYCvF3>
-

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN ALTAS CAPACIDADES

De Los Santos Álvarez, Diamela Belén

dbdl2@gcloud.ua.es

<https://orcid.org/0009-0007-8720-9614>

Universidad de Alicante

Fuster Rico, Andrea

andrea.fuster@gcloud.ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-2119-1451>

Universidad de Alicante

Bernabé Gallardo, Carlos

carlosbergall@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9409-2693>

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Las Altas Capacidades (AACC) no tienen la misma presencia en los itinerarios de formación docente que otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), lo que se traduce en mayores dificultades para diagnosticar y atender a estos estudiantes.

Barreta-Algarín et al. (2021) analizaron planes de estudio de grado y posgrado y el porcentaje de créditos dedicado a las AACC no superaba el 1.5%. Incluso profesorado con formación específica aún se adhiere a estereotipos asociados a las AACC (García-Barrera y De la Flor, 2016), lo que hace reflexionar sobre la formación inicial.

Resulta fundamental la formación docente en AACC para garantizar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de este alumnado.

2. OBJETIVOS

Se realizó una formación con profesorado que consistió en ofrecer conceptualización teórica, criterios diagnósticos, alertar sobre barreras y dificultades, brindar recursos, medidas de trabajo y disminuir los estereotipos asociados a los AACC. La formación fue reflexiva y colaborativa, puesto que involucró la participación del profesorado en diferentes debates y tareas grupales.

El objetivo del estudio fue observar el grado de satisfacción del profesorado participante con la formación recibida.

3. METODOLOGÍA

La formación se realizó en un centro educativo público a 40 maestros de varios centros (67.5% mujeres de entre 25 y 49 años). Posteriormente se administró una escala Likert con 15 ítems (5 por dimensión), con 5 opciones de respuesta. Los datos se analizaron a través de frecuencias y porcentajes.

4. RESULTADOS

El 100% de los participantes valoraron la formación como excelente y se logró elevar notablemente el grado de conocimientos en AACC de los participantes, que originalmente la situaban como insuficiente (60%) o suficiente (35%), y posteriormente el 100% la perciben como buena o excelente.

Tabla 1. Valoración de la sesión de formación

Dimensiones	N Puntuación*/%				
	1	2	3	4	5
Valoración global de la sesión	0/0	0/0	0/0	0/0	40/100
Conocimientos previos	0/0	24/60	14/35	0/0	2/5
Conocimientos posteriores	0/0	0/0	0/0	30/75	10/25

*Nota:5=Excelente; 4=Buena; 3=Suficiente; 2 =Insuficiente; 1=Nula.

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La formación cumplió con los objetivos fijados para la misma y la satisfacción con el curso fue máxima, observando que la totalidad de los participantes consideró que había ampliado sus conocimientos. Integrar las NEAE en la formación básica del profesorado es una necesidad cada vez más acusada. Esto se observa desde estudios previos que así lo confirman y desde el presente estudio en el cual el profesorado demanda una capacitación más extensa en la atención a las ACC y otras NEAE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera-Algarín, E., Sarasola Sánchez-Serrano, J.L., Fernández-Reyes, T. y García-González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.422431>
- García-Barrera, A. y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>

LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LOS LIBROS DE TEXTO: ANÁLISIS MANUALÍSTICO DEL LIBRO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CASALS 4º ESO CON LOS ODS

Fontaneda, Carmen⁴

carmen.fontaneda@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-7082-3120>

Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto son una fuente de investigación muy valiosa que se ha empezado a emplear y valorar en las últimas décadas para comprender la caja negra de la escuela (Escolano, 2000; Viñao, 2001). Conscientes de su valor como objeto de estudio, se ha pretendido observar cómo se materializa el enfoque competencial de la LOMLOE (2020) utilizando el libro de Lengua y Literatura de 4ºESO de la editorial Casals.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es analizar cómo se manifiesta el enfoque competencial en el libro de texto de Lengua y Literatura.

A partir de este objetivo general se han elaborado los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los temas de la Agenda 2030
- Analizar la estructuración de las situaciones de aprendizaje
- Delimitar y sistematizar los procedimientos que se requieren en las actividades

3. METODOLOGÍA

La manualística destaca por el objeto de estudio común: el libro de texto, pero los métodos son diversos (Ossenbach, 2010). Se ha empleado una metodología hermenéutica para el análisis de; (i) la agenda educativa; y (ii) el tipo de actividades. En la agenda educativa se revisan las competencias clave y los temas de Agenda 2030. Para las actividades se revisan los verbos empleados y categorizamos si son fácticas o de proceso (Pérez *et al.*, 2019).

4. RESULTADOS

En relación con la Agenda educativa, en el libro aparecen los ODS 5 y 6 de forma explícita, en dos unidades (la dos y la cinco). Muchas de las situaciones de aprendizaje no tienen relación directa con los ODS, pero algunas de ellas se pueden relacionar con metas específicas (4 y 10). También incluyen otros temas sociales y la dimensión emocional.

En relación con los procesos, se analizaron un total de 1212 actividades que fueron categorizadas de la siguiente manera:

⁴ Financiación: Contrato Personal Investigador Predoctoral en Formación de la Comunidad de Madrid (20239)

Tabla 1

Análisis de preguntas fácticas

Nº total	Subcategoría
74	Enunciar
243	Clasificar/Identificar
246	De reproducción

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Análisis de preguntas de proceso

Nº total	Subcategoría
127	Razonar o explicar mediante argumentos
314	De comprensión oral/escrita
25	De investigación
91	De relacionar ideas
80	De creación
12	Resolución de problemas

Nota. Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Existe una gran diversidad de actividades, competencias y ODS implícitos en los contenidos de los manuales escolares. Sin embargo, esto se debe contrastar con *lo impartido* (Ossenbach, 2010); con los ejercicios que manda el docente como deberes y los recursos que utiliza de los libros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 201-218.
- Escolano, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach y M. Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 35-47). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. 15
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones. En J. Mainer Baqué (coord.), *con-ciencia social* (pp. 27-47). Fedicaria. pp. 7-183.

AFECTACIÓN DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA GENERAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER

Abellán-Roselló, Laura

labellan@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Universitat Jaume I. Facultat de Ciències de la Salut.

Fernández-Rodicio, Clara

clara.fernandez@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-8419-0670>

UNIR. Facultat de Educació.

Requejo-Fernández, Esperanza

esperanza.requejo@uvigo.gal

<https://orcid.org/0000-0001-6914-5484>

Universidade de Vigo. Facultat de Ciències de la Educació y Treball Social.

1. INTRODUCCIÓN

Los conocimientos previos y la autoeficacia académica general son dos variables relevantes en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1997). Conseguir mejorar los conocimientos previos hace que aumente la percepción de autoeficacia académica (Ramudo et al. 2017).

2. OBJETIVOS

Analizar si el nivel de Autoeficacia Académica General percibido por el alumnado (alto/bajo) puede estar condicionado por su grado de conocimientos previos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Participaron 125 estudiantes (15 a 18 años). Cursan ESO (18.4% primero, 0.8% segundo, 32.8% tercero, 29.6% cuarto) o bachiller (18.4% primero, 18.4% segundo). Muestreo por conveniencia.

3.2 Instrumentos

Cuestionario de proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el profesor (MOCSE-PRO4D: Profesor) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .73$).

Escala de Autoeficacia Académica General (MOCSE-SGASE) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .86$).

3.3 Análisis de datos

Estudio cuantitativo no experimental, transversal y diseño descriptivo. Alfa de Cronbach evalúa la consistencia interna del cuestionario (paquete SPSS 25.00, IBM SPSS, 2018).

Diferencias entre las variables medidas a través de la prueba t de Student. Se calculó la d de Cohen y el tamaño del efecto. Significación estadística de $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas.

4. RESULTADOS

Prueba T de Student para 2 muestras independientes con el objetivo de identificar si existen diferencias significativas entre las variables de percepción de conocimientos previos y el nivel de Autoeficacia Académica General (dividido en Alta y Baja). Tamaño del efecto destaca la V1. ($d=.55$). Ver Tabla 1.

Tabla 1

Resultados de la prueba t de muestras independientes para las diferencias en la percepción de conocimientos previos teniendo en cuenta el nivel de autoeficacia académica general

Dimensiones	Nivel autoeficacia	Media	DT t	t-test	
				p	Cohen d
V1. Seguir Clase	Alta	3.75	0.57	.001	.55
	Baja	2.52	0.74		
V2. Mala base	Alta	3.61	0.65	.003	.14
	Baja	2.95	0.87		
V3. Notas	Alta	3.25	0.35	.002	.49
	Baja	2.98	0.51		
V4. Conocimiento pobre	Alta	3.36	0.91	.001	.22
	Baja	2.87	0.77		
V5. Conocimiento adecuado	Alta	3.31	0.45	.000	.44
	Baja	3.29	0.35		
V6. Seguimiento	Alta	3.14	0.47	.001	.37
	Baja	2.98	0.67		
V7. Examen	Alta	3.31	0.89	.003	.18
	Baja	2.57	0.44		

** $p < .01$

5. CONCLUSIONES

Existen diferencias significativas entre las variables de percepción de conocimientos previos dependiendo del nivel de Autoeficacia Académica General (Alta y Baja) en todas las variables, destacando V1. Seguir la clase, es decir, cuantos más conocimientos previos posee el alumnado, mayor percepción del grado de Autoeficacia Académica General se posee.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Doménech-Betoret, F. y Abellán-Roselló, L. (2021). The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. *Col.lecció Psique*, 25
- IBM Corp. Released (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ramudo, I., Brenlla, J.C., Barca, E. y Peralbo, M. (2017). Autoeficacia, metas académicas y género: su impacto en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 2386-7418.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2432>
-

¿LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER PUEDEN PREDECIR SU AUTOEFICACIA ACADÉMICA GENERAL?

Fernández-Rodicio, Clara

clara.fernandez@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-8419-0670>

UNIR. Facultad de Educación.

Requejo-Fernández, Esperanza

esperanza.requejo@uvigo.gal

<https://orcid.org/0000-0001-6914-5484>

Universidade de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y Trabajo Social.

Abellán-Roselló, Laura

labellan@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias de la Salud.

1. INTRODUCCIÓN

Ausubel en 1963 en su teoría aprendizaje significativo explica que el conocimiento previo es relevante en el proceso de aprendizaje y es debido a que el conocimiento previo es el anclaje de los nuevos conocimientos (Leliwa et al., 2016). A mayor nivel de conocimiento del estudiante, mejor es su comprensión y aprendizaje (Fox, 2009).

La Autoeficacia es la confianza que tiene una persona para alcanzar una meta difícil que requiere de sus capacidades y competencias (Bandura, 1977). Por ello se evidencia un efecto positivo de la autoeficacia académica en el rendimiento académico y procesos de aprendizaje (Honicke & Broadbent, 2016). Las personas que se marcan metas y objetivos altos, tienen una alta autoeficacia, alta motivación y llevan a cabo tareas más desafiantes (Bandura, 1977; Sanjuán et al., 2000).

2. OBJETIVO

Demostrar si los conocimientos previos pueden actuar sobre la autoeficacia académica general del alumnado matriculado en educación secundaria obligatoria y bachiller.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Son 125 estudiantes (de 15 a 18 años de edad). Todos cursaban ESO (18.4% primero, 0.8% segundo, 32.8% tercero, 29.6% cuarto curso) o bachiller (18.4% primero, 18.4% segundo curso). Muestreo por conveniencia.

3.2 Instrumentos

Cuestionario de proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el profesor (MOCSE-PRO4D: Profesor) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). El coeficiente alfa de Cronbach valora la consistencia interna de esta variable con resultados aceptables ($\alpha = .73$).

Escala de Autoeficacia Académica General (MOCSE-SGASE) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). El coeficiente alfa de Cronbach valora la consistencia interna de esta variable con resultados aceptables ($\alpha = .86$).

3.3 Análisis de datos

Estudio cuantitativo no experimental, transversal y diseño descriptivo correlacional. El alfa de Cronbach evalúa la consistencia interna del cuestionario. El análisis de regresión lineal simple examina si la autoeficacia académica general se puede predecir a través de los conocimientos previos (paquete SPSS 25.00, IBM SPSS, 2018). Significación estadística de $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas.

4. RESULTADOS

Se predice la autoeficacia académica general a través de los conocimientos previos ($F(3.229)$, $\Delta R^2 = .213$) siendo la recta de regresión $y = 1.227x + .201 + .142 + .011$. Variables significativas son V1, V3 y V6. Ver Tabla 1.

Tabla 1.
Resultados del análisis de regresión.

Procesos/Predictores	F	R2	ΔR^2	β
Autoeficacia Académica general	3.229**	.213	.213	
V1 Seguir Clase				.201
V3 Notas				.142
V6 Seguimiento				.011

** $p < .01$

5. CONCLUSIONES

Los conocimientos previos predicen la autoeficacia académica general del alumnado matriculado en educación secundaria obligatoria y bachiller.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Doménech-Betoret, F. y Abellán-Roselló, L. (2021). The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. *Col.lecció Psique*, 25
- Fox, R. (2009). The role of reader characteristics in processing and learning from informational text. *Review of Educational Research*, 79, 197-261. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308324654>
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- IBM Corp. Released (2019). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Leliwa, S., Scangarello, J. I. y Ferreyra, Y. (2016). *Psicología y educación* (3.ª ed.). Brujas.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M.ª. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Paredes Galiana, Laura

laura.paredes1@professor.universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-4801-0588>

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Formar en materia de Educación Emocional es importante, debido a que nuestra sociedad es diversa, cambiante y compleja, y hacer que el alumnado se sienta bien en el centro educativo, debe ser una tarea primordial del profesorado. Así, algunos autores (Pérez- López et al., 2017) aluden, además, a la importancia de utilizar estrategias de gamificación para mejorar la motivación y el compromiso del alumnado.

Hablar de Educación Emocional en el currículo escolar es ya una realidad tras la entrada en vigor e implantación de la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que ya contempla para la etapa de Educación Secundaria, de forma transversal, "la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad" (p.8). Así pues, es importante que nuestro alumnado sea capaz de reconocer, gestionar y regular sus emociones de forma natural, y para ello, debemos empezar por formar al profesorado en que sean el espejo donde mirarse.

El hecho de trabajar la Educación Emocional en el aula está sustentado en la idea principal de que la educación es algo más que la transmisión de conocimientos académicos, por lo tanto, la sociedad nos reclama que nuestra educación se capaz de "desarrollar habilidades emocionales que permitan a los individuos enfrentar los desafíos de la vida de manera saludable y equilibrada" (Sanmartín y Tapia, 2023, p.1400).

2. OBJETIVOS

El objetivo es formar al Profesorado de Educación Secundaria en materia de Educación Emocional, a través del uso de herramientas tecnológicas y actividades dinámicas.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en las sesiones es participativa, de trabajo grupal y cooperativa. El papel protagonista lo tiene el alumnado, de manera que puedan trabajar de forma introspectiva. En las sesiones teórico-prácticas de la asignatura "Educación Emocional y Habilidades Sociales. La empatía" del Máster de Formación del Profesorado, se desarrollan actividades con el alumnado para que se trabajen sus emociones y habilidades sociales y a su vez, le sirvan para poder poner en práctica en su día a día en el aula.

4. RESULTADOS

Se espera que el profesorado adquiera herramientas (visualizaciones guiadas, juegos cooperativos, Podcast...) para poner en marcha en sus clases diarias actividades y dinámicas que fomenten la Educación Emocional en su alumnado. Esto, va de la mano con lo que algunos (Bisquerra, 2011; Salvo-Garrido, 2021; Sanmartín y Tapia, 2023) ponen de manifiesto, en relación con los beneficios que tiene el implantar la Educación Emocional en el aula: por un lado, se desarrollan habilidades emocionales, de forma que el alumnado reconoce, comprende y gestiona sus emociones. De otro lado, promueve el desarrollo de habilidades sociales y empáticas, lo que fomenta un mejor clima de aula, desarrollando principios como la empatía, la solidaridad y la cooperación. Además, mejora el rendimiento académico, favoreciendo la concentración y atención.

5. CONCLUSIONES

Poner en marcha en el aula estrategias de Educación Emocional mejora nuestro clima escolar, favorece la concentración del alumnado y por lo tanto se hace efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto, para la puesta en marcha de todos estos beneficios que nos aporta es importante que el profesorado esté formado en dicha materia. Hay que apostar por la formación del profesorado: dar herramientas eficaces que usar en su día a día; hacer entender que el hecho de destinar 15 minutos al autoconocimiento y gestión emocional no es tiempo perdido, es tiempo invertido ya que el alumnado se sentirá así parte esencial de la educación y su conducta, así como predisposición a aprender, mejorará, reduciendo el estrés y los posibles conflictos futuros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Padres y maestros.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Pérez-López, I.J., Rivera, E. y Delgado-Fernández, M. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición hospitalaria*, 34(4), 942-951. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.669>
- Salvo-Garrido, S. I., Gálvez-Nieto, J. L., y Martín-Parihuén, S. S. (2021). Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 365-382. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- San Martín, R.C. y Tapia, S.R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
-

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA. LA IMPORTANCIA DE FORMAR AL PROFESORADO EN COMPETENCIAS EMOCIONALES

Cabello-Sanz, Sandra

scabello47@alumno.uned.es

<https://orcid.org/0000-0001-7589-8159>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado en competencias emocionales es esencial para implementar programas de educación emocional que promuevan el bienestar del alumnado. Esto no solo mejora habilidades como la empatía y la autoconciencia, sino que también permite a los docentes modelar comportamientos positivos y gestionar conflictos, favoreciendo un entorno de aprendizaje socioemocional que prepara a los estudiantes para desafíos futuros. Es crucial reconocer que el desarrollo integral del alumnado no depende únicamente de su capacidad cognitiva, sino también de su bienestar emocional (Acosta Faneite, 2023; Bisquerra, 2011; Duncan-Villareal, 2022; Guerrero-Guillén et al., 2023). Los docentes, como figuras clave en la vida de los estudiantes, necesitan herramientas que les permitan gestionar sus propias emociones y comprender las de los demás, facilitando un ambiente que promueva el aprendizaje socioemocional.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es analizar la formación del profesorado en competencias emocionales como una herramienta esencial para facilitar la implementación de programas de educación emocional en el aula a partir de la revisión de la literatura existente.

3. METODOLOGÍA

La metodología consistió en una revisión sistemática de literatura científica. Para ello, se realizaron búsquedas en bases de datos como Dialnet y Google Académico durante el período comprendido entre 2010 y 2024. Se emplearon términos clave como "educación emocional", "competencias emocionales en docentes" y "programas de aprendizaje socioemocional". El proceso de selección siguió las directrices del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses): 1) Identificación (350 artículos encontrados), 2) Cribado (230 artículos tras eliminar duplicados y lecturas iniciales), 3) Selección detallada (80 artículos tras aplicar los criterios de inclusión/exclusión) y 4) Muestra final (30 artículos).

4. RESULTADOS

La revisión sistemática evidenció patrones relevantes sobre la formación del profesorado en competencias emocionales, estructurados según las fuentes analizadas y las tendencias temporales.

Con respecto a las fuentes empleadas, en primer lugar, Google Académico donde la mayoría de los estudios encontrados (70%) enfatizaron la relación entre la formación docente y la mejora del clima escolar, destacando programas internacionales como *RULER* (Yale University) y *PATHS*, aplicados en Educación Primaria e Infantil respectivamente. También se identificaron tendencias recientes hacia la

personalización de programas de aprendizaje socioemocional en función de las necesidades específicas del alumnado (Dávila y Reis, 2023; Mora Miranda et al., 2022). Y, en segundo lugar, Dialnet, donde los estudios disponibles (30%) se centraron mayoritariamente en el contexto hispanohablante, abordando iniciativas como el programa *SECURE* (Bisquerra y García, 2018) y experiencias prácticas en centros educativos.

Teniendo en cuenta las tendencias temporales se acotaron dos periodos. En primer lugar, entre 2010 y 2015, donde los estudios se orientaron hacia la sensibilización sobre la importancia del aprendizaje socioemocional, con un enfoque en la autorregulación emocional y la empatía (Extremera y Fernández-Berrocal, 2016). Y, en segundo lugar, desde 2016 hasta la actualidad (2024), donde los artículos evidencian una proliferación de investigaciones empíricas que vinculan la formación docente en competencias emocionales con mejoras en el rendimiento académico del alumnado (Barrientos Fernández et al., 2019; Cejudo y López-Delgado, 2017; Díaz Barriga Arceo, 2023). Además, los estudios recientes destacan el diseño de programas adaptados a diferentes etapas educativas, promoviendo una formación específica para Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

A continuación, se presenta un resumen en tabla de los principales indicadores identificados en los estudios revisados (Tabla 1).

Tabla 1

Principales indicadores y estudios relevantes

Indicador	Estudios relevantes	Resultados clave
Mejora del clima escolar	Barrientos Fernández et al. (2019), Dávila y Reis (2023)	Incremento de la cohesión grupal y disminución de conflictos en el aula.
Regulación emocional del docente	Bisquerra (2011), Extremera y Fernández-Berrocal (2016)	Mayor capacidad del profesorado para gestionar situaciones emocionalmente complejas.
Impacto en el alumnado	Cejudo y López-Delgado (2017), Mora Miranda et al. (2022)	Mejora en habilidades de autorregulación, empatía y rendimiento académico.

Estos patrones sugieren que la formación docente en competencias emocionales no solo beneficia el desarrollo del profesorado, sino que también tiene un impacto directo en el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

5. CONCLUSIONES

La revisión destaca que la formación del profesorado en competencias emocionales es clave para el desarrollo integral del alumnado y la mejora del clima escolar. Entre los 30 estudios analizados, se identifica consenso sobre la necesidad de integrar estrategias socioemocionales en la formación docente, con impactos positivos en la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos. Aunque se citan programas como *RULER* y *PATHS*, estos no constituyen la muestra directa del estudio, sino ejemplos representativos. Se concluye que es esencial profundizar en la adaptación y efectividad de estas estrategias en diversos contextos educativos. Finalmente, se concluye que, aunque los artículos revisados ofrecen evidencias sólidas, se requieren estudios futuros que profundicen en las características específicas de los programas efectivos y su adaptación a diferentes contextos y etapas educativas. Esto permitirá avanzar hacia una implementación más uniforme y basada en evidencia en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, 1(12), 53-71.
<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Barrientos Fernández, A., Sánchez Cabrero, R. y Arigita García, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141.
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 15-27.
- Cejudo, J. y López Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Dávila, M. y Reis, P. (2023). Competencia emocional y autoeficacia: consecuencias para la educación científica. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18(1).
<https://doi.org/10.14483/23464712.17105>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2023). Pedagogía de la educación emocional: enfoques, experiencias y debates. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 9-14.
<https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.50>
- Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141.
<https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo 5.
- Guerrero-Guillén, R., Montenegro-Robelo, G. y Pereira-Martín, T. (2023). Educación emocional en la formación y evaluación docente: Emotional education in teacher training and evaluation. *Revista Científica De Estudios Sociales*, 2(2), 63-75.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S. y Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
-

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA ACTITUD HACIA LA INNOVACIÓN: EL CASO DEL NORTE DE CHILE

Dueñas-Zorrilla, Mario

mduenasz@academicos.uta.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6402-1255>

Universidad de Tarapacá

Tapia-Silva, Hugo

hgtapia@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2800-034X>

Universidad Católica del Maule

1. INTRODUCCIÓN

El éxito de los sistemas educativos del siglo XXI radica en su capacidad de adaptación e innovación orientada a propiciar las condiciones y entornos de aprendizaje que consideren los desafíos de una sociedad cada vez más dinámica. El constante avance de las tecnologías, su impacto en diferentes áreas de desarrollo humano y las necesidades evidenciadas por la crisis mundial por COVID-19 han confirmado la relevancia de atender al desarrollo de la Competencia Digital Docente (CDD) y la actitud del profesorado hacia la integración de las TIC para transformar las prácticas educativas y la innovación.

2. OBJETIVOS

Identificar la relación entre el nivel de dominio de la CDD y la actitud hacia la innovación del profesorado en servicio de educación pública en el norte de Chile.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en un estudio más amplio de tipo explicativo secuencial CUAN-CUAL (Creswell & Creswell, 2022; Leavy, 2017). Se construyó y validó una escala de autoevaluación de la CDD y la actitud hacia la innovación educativa (Dueñas-Zorrilla et al., 2024), basándose en el Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC (UNESCO, 2019).

Bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra se constituye de 244 profesores del sistema educativo público del norte de Chile (38,1% hombres; 61,9% mujeres), quienes desarrollan su labor en Educación Básica (17,2%), Humanista-Científico (41,0%) y Técnico-Profesional (41,8%).

4. RESULTADOS

Se observa una relación positiva muy fuerte ($r=,959$) entre las Subescalas Digital y de Actitud hacia la Innovación, identificando una mayor correlación del componente de Acción de la CDD ($r=,726$), que los componentes de Conocimiento de la CDD ($r=,678$) y la Valoración de esta ($r=,669$).

Tabla 1

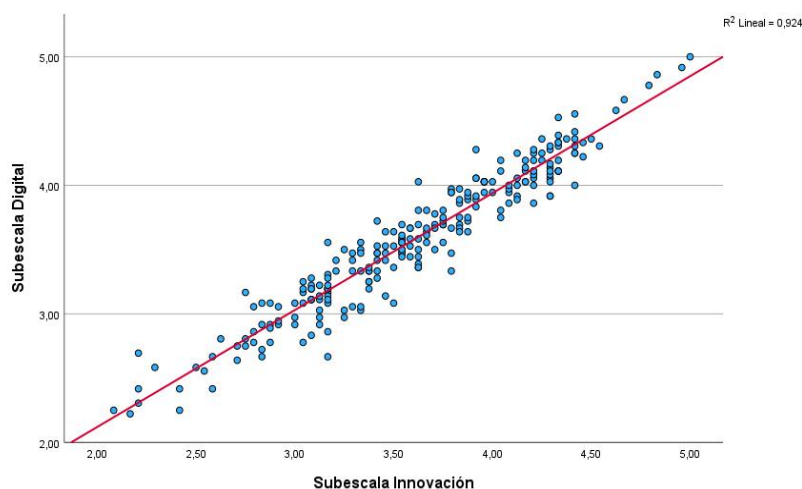
Rho Spearman entre subescalas y componentes n=244

Escalas	Sig. (Bilateral)	Rho Spearman Subescala Innovación
Subescala Digital	<,001	,959
Conocimiento Digital	<,001	,678
Valoración Digital	<,001	,699
Acción Digital	<,001	,726

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1

Dispersión entre subescalas



Fuente: Dueñas-Zorrilla (2024).

5. CONCLUSIONES

Se observa una correlación positiva muy fuerte entre la subescala Digital y la subescala de Innovación (,959), existiendo una relación directamente proporcional entre ambas variables ($R^2=,924$).

Estos resultados podrían indicar que, a mayor nivel de CDD del profesorado, más favorable es la actitud hacia la innovación educativa con TIC; y una actitud favorable hacia la innovación educativa se relacionaría con un mayor nivel de CDD. Por lo tanto, las instancias formativas de desarrollo de la CDD resultarían relevantes para la innovación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (6th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Dueñas-Zorrilla, M. (2024). *Competencia Digital Docente y Actitud hacia la Innovación Educativa con TIC: Autovaloraciones y Percepciones del Profesorado de Educación Secundaria Pública del Norte de Chile*. [Tesis doctoral no publicada] Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dueñas-Zorrilla, M., Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. V. (2024). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de la competencia digital docente y actitud hacia la innovación educativa del profesorado en servicio. *Revista Complutense De Educación*, 35(2), 239–252.
<https://doi.org/10.5209/rced.85257>
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
-

PROGRAMA INTERNACIONAL Y A DISTANCIA, DE FORMACIÓN DOCENTE EN GUATEMALA. COMPETENCIAS DIGITALES EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA

Henríquez Peñailillo, Juan Alejandro
profesorjuanhenriquez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5904-8218>
Universidad de las Américas (Chile)
Universidad Internacional de Valencia (España)

Villegas Dianta, Adrián
cvillegas@udla.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6224-8974>
Universidad de las Américas (Chile)

Borba Franco, Domingo Walter
domingo.borba@docente.ceibal.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0003-2576-2848>
Centro Universitario Trilingüe

Bustamante-Olivares, Beatriz
bbustamante@udla.cl
Universidad de Las Américas

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 exacerbó las desigualdades en el acceso a la educación, evidenciando la urgencia de fortalecer las competencias digitales en los docentes. La exclusión digital afectó particularmente a los estudiantes de Latinoamérica, donde el cierre prolongado de escuelas dejó a millones sin acceso al aprendizaje. Frente a esto, el Laboratorio de Educación Hospitalidad Digital (Chile, Uruguay y Brasil) junto a Comparte Onlus (Italia) y a la Escuela de Educación de la Universidad de las Américas (Chile), desarrolló (2021-2022) un programa educativo en línea con Guatemala, donde las dificultades históricas y estructurales en educación se vieron agravadas por la falta de acceso a herramientas tecnológicas y de conectividad, destacando la necesidad de estrategias educativas innovadoras y colaborativas.

2. OBJETIVOS

Diseñar e implementar un programa de formación dirigido al profesorado del Centro Universitario del Petén, mediante el desarrollo de sesiones síncronas y asíncronas, con el fin de fomentar el desarrollo de sus competencias digitales docentes.

3. METODOLOGÍA

El programa combinó talleres teórico-prácticos, así como mentorías personalizadas y contó con la participación de 76 docentes. Los participantes recibieron formación en el uso de plataformas digitales, diseño de contenidos pedagógicos y evaluación de sus propuestas. Este enfoque les permitió integrar las TIC en su labor educativa. En la primera fase, los talleres abordaron estrategias para la educación a distancia y el manejo de herramientas tecnológicas, mientras que en la segunda se promovió la integración de modelos híbridos mediante la planificación pedagógica con recursos digitales. El proceso

incluyó el uso de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) para compartir avances, promover el intercambio de ideas y asegurar un aprendizaje colaborativo.

4. RESULTADOS

Los datos recogidos evidenciaron un incremento significativo en las competencias digitales del profesorado. A pesar de limitaciones, como problemas de conectividad y falta de recursos en el centro universitario por el contexto de pandemia, el 86% de los participantes destacó la utilidad de las sesiones prácticas y la mentoría. Más del 50% logró implementar actividades innovadoras con sus estudiantes, impactando no solo a su labor pedagógica sino también al empoderamiento digital de aquellos.

5. CONCLUSIONES

Al combinar acciones interdisciplinarias con tutorías personalizadas, el proyecto permitió que los docentes fortalecieran sus competencias digitales. Este enfoque abordó directamente los desafíos derivados de la desigualdad en el acceso a tecnologías educativas, promoviendo el uso crítico de las herramientas digitales y contribuyó a la creación de comunidades virtuales de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Castaño Garrido, C. (2015) Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. @TIC Revista de innovación educativa Universidad de Valencia, 14, 13-22. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- COPADEF -Comisión Presidencial por la Paz y los Derechos Humanos del Gobierno de Guatemala (2022). Informe sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en el disfrute en pie de igualdad por todas las niñas del derecho a la educación. https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-05/guatemala_annex.pdf
- Culcasi, I., Galicia, V., & Pesce, A. (2021). Dal Globale al Locale, un'educazione inclusiva e di qualità: Comparte Universidad. *Cultori dell'incontro Scholas Chairs' Journal*, 3(3), 183-194. <https://cultoridellincontro.org/it/anno-3-numero-3/>
- Henriquez, J. A. (2021). Hospitalidad digital: un concepto para la educación del siglo XXI. *EDU REVIEW. Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 9(1), pp. 55–65. <https://edulab.es/revEDU/article/view/2839>
- ITU (2022) Measuring digital development: Facts and Figures 2022. Public ations of International Communication Union (ITU), Geneva, Switzerland. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>
- Prioste, C. D. (2019). Tecnología y educación: en busca de una pedagogía liberadora frente a la neocolonización digital. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 24(51), 9–29. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1300>
- UNESCO (2021). Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Paris, France https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_EN.pdf

I CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

**INNOVANDO HOY,
EDUCANDO PARA EL
FUTURO**



**Universidad
Internacional
de Valencia**

* Imágenes libres de derechos generadas con Inteligencia Artificial