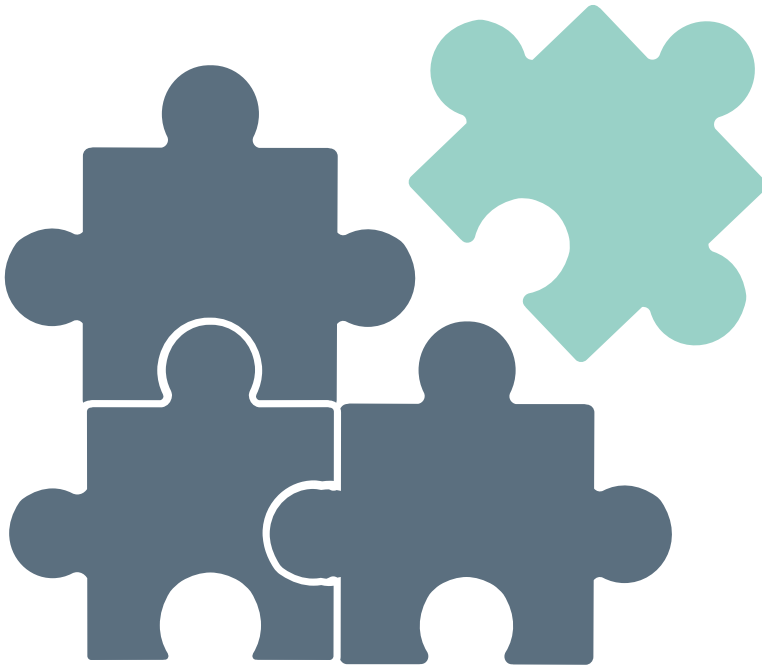


Coordinación
Emilio Álvarez-Arregui

Edición
Alejandro Rodríguez-Martín
Covadonga Rodríguez-Fernández
Carolina González-Melgar
David Menéndez Álvarez-Hevia

Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: retos, visiones y propuestas de mejora



Universidad de Oviedo

Organización y Gestión
de Edusistemas en Transformación:
retos, visiones y propuestas de mejora



Universidad de Oviedo

2023

Coordinación

Emilio Álvarez-Arregui

Edición

Alejandro Rodríguez-Martín

Covadonga Rodríguez-Fernández

Carolina González-Melgar

David Menéndez Álvarez-Hevia

Organización y Gestión
de Edusistemas en Transformación:
retos, visiones y propuestas de mejora



Universidad de Oviedo

2023



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd):
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciadore:

Álvarez-Arregui, E. (Coord.). *Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (2023). Universidad de Oviedo.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2023 Universidad de Oviedo

© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad. Consulte las condiciones de la licencia en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

ISNI: 0000 0004 8513 7929

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-96-0

DL AS AS 3134-2023

ÍNDICE

PRÓLOGO: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE EDUSISTEMAS EN TRANSFORMACIÓN	11
<i>Emilio Álvarez-Arregui</i>	
EL PODER DE LAS ORGANIZACIONES SALUDABLES EN UNA SOCIEDAD DIGITALIZADA: DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN.....	13
<i>Isabel del Arco Bravo (Coordinación) Anabel Ramos-Pla, Òscar Flores Alarcia, Pilar Rogé Montagut y Aleix Olondriz Valverde</i>	
EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN EDUCACIÓN: EFECTOS, RESISTENCIAS, ALTERNATIVAS	41
<i>José Luis San Fabián Maroto (Coordinación). Lluís Parcerisa, Analía E. Leite Méndez y Soraya Calvo González</i>	
LÍDERAZGO INTERMEDIO: REVISIÓN, EXPERIENCIAS PROPUESTAS Y CULTURA EMERGENTE	67
<i>Isabel Cantón Mayo (Coordinación). Sheila García Martín, Marta Quiroga Lobos, Mireia Tintoré, Núria Solé Calvet, María Amparo Calatayud Salom, Aleix Olondriz Valverde, Isabel del Arco Bravo, Marta S. García Rodríguez, Susana Molina Martín y Beatriz Sierra Arizmendiarieta</i>	
INNOVAR EN LA FORMA COMO SE PRACTICA LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EXPLORANDO ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA MEJORAR LA PERMANENCIA Y EVITAR EL ABANDONO	109
<i>Patricia Olmos Rueda (Coordinación). Joaquín Gairín Sallán, José Luís Muñoz Moreno, Anna Díaz-Vicario, Sandrina Milhano, Rita Cadima y Vivian Harberts</i>	
FUNCIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	137
<i>Eufrasio Pérez Navío (Coordinación). Raúl González-Fernández, Ernesto López-Gómez, M^a del Castañar Medina Domínguez, Rosa María Gómez Díaz y Antonio Medina Rivilla</i>	
EXPRESIÓN MUSICAL: INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y DE LOS PROCESOS ORGANIZATIVOS	149
<i>Ana Rosa Arias Gago (Coordinación). Saray Prados Bravo, Claudia Rolando, Diana Díaz González, Manuel del Río Lobato, Gonzalo Marcos Treceño, Begoña de la Iglesia Mayol y Noemy Berbel Gómez</i>	

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: PRÁCTICAS Y SOLUCIONES RECIENTES PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	177
<i>Pilar Gútierez Cuevas y Crisalida Rodríguez Serna (Coordinación), Andrean Lazarov, Vitor Gonçalves, Paula Vaz, Elza Mesquita y Stanislav Georgiev</i>	
ESCUELA RURAL: UN SISTEMA ORGANIZATIVO SINGULAR	199
<i>Carmen Álvarez-Álvarez (Coordinación), Jimena Calderón Cerviño, Roser Boix, Francesc Buscà, María Esther del Moral Pérez, Nerea López-Bouzas, Jonathan Castañeda Fernández, María Rosario Neira-Piñeiro y Rogeli Santamaría Luna</i>	
ARTICULAR ORGANIZACIONES Y CENTROS PARA CONSTRUIR PRÁCTICAS DE CIUDADANÍA GLOBAL	221
<i>Aquilina Fuego Gutiérrez (Coordinación). Gloria María Braga Blanco, Anus Teja de Juana, David Menéndez Álvarez-Hevia, Sara de la Fuente, Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez-Hoyos y Verónica Hevia Rocas</i>	
LA DIMENSIÓN EUROPEA DEL CURRÍCULUM PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	245
<i>Ana Isabel González González (Coordinación). Belén San Pedro Veledo, Ramiro Martís Flórez, M^a Belén Noval Vega y Marisa Morán Rodríguez</i>	
UN EDUSISTEMA DE APRENDIZAJE CON PROPÓSITO: DESPERTANDO VOCACIONES	275
<i>Emilio Álvarez-Arregui y Covadonga Rodríguez-Fernández (Coordinación). Carolina González-Melgar</i>	
FORO COMUNICACIÓN Y ESCUELA, UN ECOSISTEMA DE DESARROLLO RURAL ORIENTADO DESDE UN MODELO DE CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO INTEGRADO	289
<i>Luis Felipe Fernández García</i>	
EL CRIEDO: CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL.....	303
<i>Joaquín Gairín Sallán (Coordinación). David Rodríguez Gómez y Aleix Barrera-Corominas</i>	
LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA DESDE LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS.....	309
<i>Marcos Jesús Iglesias Martínez (Coordinación), Sandra Arroyo Salgueira, Inés Lozano Cabezas, María del Mar Camús Ferri, Antonio Giner Gomis, María Luz Cacheiro-González, Raúl González-Fernández, Oihana Llovet-Díaz, Ernesto López-Gómez y Paula Rodríguez González</i>	
OPERA AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION (OECE): UNA PROPUESTA OPERÍSTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA DE INFANTIL.....	337
<i>Laura Miranda (Coordinación). Sergio González Martínez, Verónica Martínez López, Beatriz Rodríguez Ruiz y Emilio Álvarez-Arregui</i>	

FUNDACIÓN VINJOY. EL PRODIGIO DE SER LA GRAN ALTERNATIVA SOCIOEDUCATIVA CUANDO CELEBRA SUS CIEN AÑOS	349
<i>Adolfo Rivas Fernández (Coordinación). Isis González Díaz, Laura Atienza Bodes y Lucía García Suárez</i>	
PROYECTO DE DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN INTEGRAL DE PROFESIONALES: EL CASO DEL EXPERTO EN LA CULTURA DEL OLIVO	353
<i>José Antonio Torres González (Coordinación). Antonio Medina Rivilla, Emilio Álvarez Arregui, Eufrasio Pérez Navío, Raúl González Fernández y Covadonga Rodríguez-Fernández</i>	
DISEÑO DIDÁCTICO DE SOPORTES INSTITUCIONALES Y TECNOLÓGICOS PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: APP CYBERSAFE SCHOOLS	363
<i>Cristina Sánchez Romero</i>	

PRÓLOGO

En un mundo físico-finito en constante evolución se establecen íntimas conexiones entre Medio Ambiente, Economía, Legislación, Conocimiento, Tecnología, Trabajo, Ocio, Bienestar y Educación que están “obligando” a las personas que administran las entidades públicas y privadas a desarrollar visiones, misiones, estrategias y acciones glocales que les permitan alinear lo global y lo local de manera coherente y fundamentada.

El desafío al que nos enfrentamos como especie es de hondo calado por lo que debe de ir acompañado de procesos cíclicos de Investigación, Desarrollo e Innovación con visión sistémica para abordar las variables concurrentes en cada caso y poder actuar desde la reflexión, el análisis crítico, el debate, el consenso y la colaboración para seguir avanzando y mejorando. Estas cuestiones son relevantes porque a medida que implementamos iniciativas transformadoras desde los referentes citados empiezan a actuar como potentes fertilizantes que hacen germinar nuevos modelos económicos, políticos, sociales y medioambientales donde cualquier decisión o fenómeno puede afectar a todo el planeta en un breve espacio temporal por lo que se debe estar siempre alerta para corregir las desviaciones no deseadas o actuar preventivamente antes de que apezcan o hacernos más resilientes ante situaciones no esperadas como la vivida en la pandemia del covid.

A manera de ejemplo, cabe destacar que las visiones sistémicas vienen siendo avaladas internacionalmente en las últimas décadas por el Foro Económico Mundial (2020) cuando nos informa año tras años sobre los desajustes que se están produciendo en el entorno laboral donde los “puestos innecesarios” se asocian con la entrada de datos, los obreros de montaje y de fábrica o los secretarios administrativos mientras emergen «nuevos puestos» que son difíciles de cubrir, como los analistas de datos, los especialistas en aprendizaje de la inteligencia artificial o los técnicos en desarrollo organizacional. Los Programas de Desarrollo de las Naciones Unidas (2019) también abordan las problemáticas emergentes de las personas cuando ponen el foco de atención en el incremento de la intensidad de las protestas de la población apuntado que se irán volviendo más virulentas y frecuentes si las decisiones que se adoptan por parte de los gobiernos responsables no se ajustan a las demandas, las necesidades y las expectativas de las personas.

En este escenario queremos hacer un breve apunte sobre tres palabras que en ocasiones se utilizan de manera indiscriminada o incorrecta por lo que nos parece oportuno clarificarlas, nos referimos a “sistema”, “ecosistema” y “edusistema”. La primera, más genérica, se refiere a un conjunto de componentes interconectados que trabajan juntos para lograr un objetivo común (personas, objetos, conceptos o cualquier entidad con interrelaciones); la segunda, más vinculada a la ecología, se refiere a una comunidad de organismos vivos (personas, plantas, animales, microorganismos) que viven en un área particular, junto con su entorno físico (suelo, agua, aire, clima) donde es fundamental la interconexión para su funcionamiento y equilibrio; y la tercera, más vinculada a educación, no es un término reconocido en la comunidad científica pero está integrado directamente en las propuestas que se hacen en nuestro ámbito cuando nos referimos a los sistemas desde los que se articulan los paradigmas, los modelos, los enfoques o los movimientos educativos. Aquí se incluyen desde los sistemas educativos, hasta las instituciones (escuelas, universidades, fundaciones, asociaciones...), programas, políticas, metodologías, tecnología y todo lo relacionado con la educación formal, informal y no formal.

Atendiendo a este planteamiento se hace necesario que los administradores de lo educativo revisen con visión sistémica las instituciones, las herramientas, los procesos y los resultados que se están obteniendo para facilitar a los profesionales de la educación transitar por caminos insuficientemente explorados o desconocidos desde los planteamientos educativos actuales. Las

reformas legislativas, ya no son suficientes, porque las normas no se traducen en la práctica como esperan sus promotores desde los principios que incorporan, desde los sistemas de sensibilización que promueven y desde la financiación que las acompañan. Atendiendo a esta situación se hace necesario dar un primer paso donde se reconozca abiertamente el valor de la Educación, la profesionalidad y la vocación para revitalizar el "Saber Organizativo y Didáctico". Avalar este enfoque conlleva un compromiso responsable público-privado que integre los ámbitos académicos, empresariales, sociales y políticos porque el cambio debe ser glocal, cultural y sostenible.

La reorientación de la visión requiere incorporar más proveedores de transmisión cultural y profesional, pero estamos siendo testigos en los últimos años que estas demandas no encuentran eco en las instituciones educativas cuando la "politización" se instala en el edusistema en sus diferentes niveles. Este hecho ha favorecido el desarrollo de grupos celulares independientes y competitivos que se balcanizan o colaboran superficialmente en base a intereses implícitos y explícitos de distinto signo. En las instituciones educativas hace años que somos conscientes del impacto negativo que se ha generado ante el proceso de colonización burocrática creciente, haciendo que las personas que administran la Educación acaben diseñando, innovando, implementando o experimentando la excelencia o el fracaso independientemente del resto de unidades o de la organización que las acoge o de la función para la que fueron creados. En estas circunstancias la ambigüedad de objetivos, la diversidad de intereses y las luchas por el poder se perpetúan ralentizando, cuando no imposibilitando, el desarrollo de visiones, misiones y estrategias con proyección de futuro lo que favorece la competición y el enfrentamiento, explícito o encubierto en detrimento de la colaboración, la cooperación y la posibilidad de mejora sostenible (Álvarez-Arregui, 2020).

En este contexto este libro que lleva por título "Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: Retos, Visiones y Propuestas de Mejora" se presenta como un faro que pretende ayudar a los profesionales educativos a navegar en un mar de incertidumbres. Cada capítulo es una ventana que se abre hacia nuevas perspectivas y enfoques invitando a la reflexión y al diálogo constructivo, con la esperanza de que sus ideas y propuestas iluminen a profesionales, investigadores, políticos y líderes educativos a tomar decisiones informadas, efectivas y afectivas que impulsen el nacimiento y crecimiento de nuevos edusistemas sostenibles orientados a la mejora. Quiero cerrar este prólogo con la esperanza de que esta obra sea una fuente de inspiración y un recurso valioso para todos aquellos que se dedican al noble arte de educar y gestionar las instituciones socioeducativas.

¡Que las páginas que siguen nos guíen hacia un mañana educativo más creativo, equitativo, inclusivo y adaptado donde se atiendan las demandas, expectativas, intereses de las personas físicas y jurídicas, del medio ambiente y de nuestro Planeta!

Emilio Álvarez-Arregui

EL PODER DE LAS ORGANIZACIONES SALUDABLES EN UNA SOCIEDAD DIGITALIZADA: DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN

THE POWER OF HEALTHY ORGANISATIONS IN A DIGITALISED SOCIETY: FROM THEORY TO ACTION

Coordinación

Isabel del Arco Bravo

Universidad de Lleida

Isabel.delarco@udl.cat

Las Organizaciones Saludables se enfrentan a fuertes desafíos en la sociedad digitalizada y global en la que nos encontramos.

Organizaciones orientadas a procurar el bienestar, la salud entre sus integrantes y la creación de un ambiente inclusivo, respetuoso y colaborativo, como factores claves para garantizar el éxito a corto, medio y largo plazo, estas instituciones también se ven obligadas a buscar un equilibrio entre la conectividad constante, la disponibilidad de tecnologías digitales y el bienestar al que aspiran.

La sociedad digital está en constante evolución, con avances tecnológicos y cambios rápidos y las organizaciones deben fomentar una cultura de adaptabilidad y aprendizaje continuo que garantice la resiliencia.

En las siguientes páginas se va a reflexionar sobre los retos a los que se enfrentan las organizaciones en la sociedad actual, yendo más allá de las propuestas teóricas para conocer experiencias prácticas generadas en el ámbito de las organizaciones educativas que garanticen la adopción de nuevas herramientas y tecnologías, desde un liderazgo consistente y ejemplar orientado al bienestar en general y al bienestar digital en particular.

En este sentido se abordan en los siguientes apartados los siguientes contenidos:

- Las Organizaciones Saludables en el mundo de la Inteligencia Artificial.
- The Great Recess Framework: Promoviendo recreos escolares saludables.
- Liderazgo comprometido con el bienestar de la comunidad educativa: ejemplo de Escuela Saludable.
- El poder de los líderes intermedios en las Organizaciones Saludables.

LAS ORGANIZACIONES SALUDABLES EN EL MUNDO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Isabel del Arco Bravo

Universidad de Lleida

Isabel.delarco@udl.cat

La irrupción de la Inteligencia Artificial: conceptualización y evolución

En los últimos años se ha producido una irrupción de lo que se ha llamado Inteligencia Artificial (IA), aunque ya tiene una larga historia pues su origen se remonta en la década de los 30 del siglo pasado y surge de la mano de Alan Turing, considerado el padre de la IA y el precursor de la informática moderna basada en dar soluciones computacionales con la generación de algoritmos.

Sin embargo, a pesar de los aportes de Turing, no se entiende la IA como la conocemos actualmente hasta que John McCarthy, Marvin Minsky y Claude Shannon acuñaron formalmente el término de IA en 1956, en la Conferencia de Dartmouth, señalando que se trata de que una máquina se comporte como lo haría un ser humano, de tal manera que podríamos decir que es inteligente. En estos momentos la IA se basa en una simple simulación de las tareas humanas en manos de los computadores.

Durante estos años, todos los esfuerzos de la investigación en IA se han centrado en obtener una mayor especialización. Los éxitos logrados en la última década han sido importantes gracias a, según López de Mántaras (2018) la disponibilidad de enormes cantidades de datos y el acceso a la computación de altas prestaciones para poder analizarlos.

La IA se ha abierto paso en el uso cotidiano con ejemplos como los traductores automáticos, los vehículos de conducción autónoma, aplicaciones para smartphones con reconocimiento de voz, aplicaciones inteligentes para el márketing de productos, robots de aplicaciones sanitarias, videojuegos, etc. Así, se presenta como una forma de automatizar procesos complejos ofreciendo soluciones ágiles de forma eficiente, en poco tiempo y que pueden estar asociados con la toma de decisiones, el aprendizaje y el reconocimiento de patrones.

La definición de IA es controvertida y a lo largo de su evolución son diferentes los autores que han realizado aportaciones en este sentido. (Tabla 1).

Nos centraremos en una de las últimas definiciones sobre IA de la European Commission High-Level Expert Group on Artificial Intelligence [AI HLEG] (2019):

La inteligencia artificial (IA) se refiere a sistemas que muestran un comportamiento inteligente al analizar su entorno y tomar acciones – con cierto grado de autonomía – para lograr objetivos específicos.

Los sistemas basados en IA pueden estar basados puramente en software y actuar en el mundo virtual (por ejemplo, asistentes de voz, análisis de imágenes, software, motores de búsqueda, sistemas de reconocimiento facial y de voz) o IA pueden integrarse en dispositivos de hardware (p. ej. robots avanzados, coches autónomos, drones o aplicaciones de Internet de las cosas) (pág.1)

Tabla 1: Definiciones IA

Definición	Autor/es
La interesante tarea de lograr que los computadores piensen ... máquinas con mente, en su amplio sentido literal	Haugeland, J. (1985). <i>Artificial Intelligence: The Very Idea</i> .
El arte de crear máquinas con capacidad de realizar funciones que realizadas por personas requieren de inteligencia	Kurzweil, R., Richter, R., Kurzweil, R., & Schneider, M. L. (1990). <i>The age of intelligent machines</i> (vol. 580). Cambridge: MIT press.
La rama de la ciencia de la computación que se ocupa de la automatización de la conducta inteligente	Luger, G. & Stubblefield, W. (1993), <i>Artificial Intelligence: Structures and Strategies for Complex Problem Solving</i> , Benjamin Cummings, Redwood, CA
La Inteligencia Artificial es el estudio de cómo hacer que las computadoras hagan cosas que hasta el momento, los humanos hacen mejor	Rich E. & Knight K(1994): <i>Inteligencia Artificial – 2ª edición</i> - Mc Graw Hill,
La Inteligencia Artificial es la parte de las Ciencias de la computación que se ocupa del diseño de sistemas de computación inteligentes, esto es, sistemas que exhiben las características que asociamos con la inteligencia en el comportamiento humano	Barr, A & Feigenbaum, E. A. (2014). <i>The handbook of artificial intelligence</i> (vol. 1). Copyright Material.Los Altos-California
“...hacer que una máquina se comporte como lo haría el ser humano, de tal manera que se la podrá llamar inteligente.”	Banda Gamboa, H A. (2014). <i>Inteligencia artificial principios y aplicaciones</i> . Quito: Escuela Politécnica Nacional.
La inteligencia artificial (IA) se refiere a sistemas que muestran un comportamiento inteligente: analizando su entorno pueden realizar diversas tareas concierto grado de autonomía para alcanzar unos objetivos específicos	Comisión Europea (2018). <i>Inteligencia artificial para Europa</i> . Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. SWD(2018) 237 final. Bruselas.
“...la capacidad de una máquina para realizar funciones cognitivas que asociamos con la mente humana, como percibir, razonar, aprender, interactuar con el entorno, resolver problemas y tomar decisiones, e incluso demostrar creatividad”	Rai, A., Constantinides, P. y Sarker, S. (2019). Plataformas digitales de próxima generación: hacia híbridos humanos-IA. <i>Mis Quarterly</i> , 43 (1), iii-ix
la inteligencia artificial es una combinación de tecnologías que agrupa datos, algoritmos y capacidad informática	Comisión Europea. 2020. White Paper on Artificial Intelligence. A european approach to excellence and trust. European Commission. COM(2020) 65 final. (Brussels, 19.2.2020). Disponible en: https://ec.europa.eu/info/publications/white-paper-artificial-intelligence-european-approach-excellence-and-trust_en

Nota: elaboración propia

Así pues, la IA son aquellos sistemas de software y/o de hardware diseñados por seres humanos que (dado un objetivo complejo) actúan en la dimensión física y/o digital. Capaces de adquirir e interpretar datos, razonando sobre el conocimiento o procesando la información derivada de estos datos; y decidiendo cuáles son las mejores medidas que hay que tomar para alcanzar un objetivo determinado. Los sistemas de IA pueden utilizar reglas simbólicas o aprender un modelo numérico y también pueden adaptar su conducta analizando el impacto de sus acciones anteriores.

El diseño exclusivo del ser humano deja de tener consistencia en el 2023 ya que la evolución en el desarrollo de IA ha hecho factible que la capacidad de aprendizaje y de generación de nue-

vos algoritmos que pueden lograr, por sí solas, algunas IA. Por ello, la misma Comisión Europea (2021) cuando se refiere a IA lo conceptualiza desde una visión más amplia y flexible, haciendo referencia a sistema de IA entendidos como un *conjunto de tecnologías de rápida evolución que puede generar un amplio abanico de beneficios económicos y sociales en todos los sectores y las actividades sociales, pero que también encarna riesgos*.

Se puede resumir en tres estadios los avances de la IA en los últimos años:

- Primer estadio con el desarrollo de la IA y en concreto lo que se llama la *Artificial Narrow Intelligence* (ANI). Aquí los ordenadores son capaces de realizar múltiples y complejos cálculos aplicando algoritmos establecidos y resolviendo problemas con rapidez, pero en todo momento dependen de la información proporcionada por el ser humano.
- Segundo estadio donde hablamos de una IA a nivel humano o *Inteligencia General Artificial* (AGI). En este caso el software y el hardware son tan inteligentes que expresen habilidades cognitivas similares a las humanas. Tiene otros nombres como IA fuerte, IA completa: en este caso los ordenadores AGI son capaces de realizar todas las tareas intelectuales que realizan los humanos. La AGI es capaz de entender lo que le rodea, de gestionar varios tipos de aprendizaje, de comprender sistemas simbólicos, usa conocimiento metacognitivo, de educarse a si misma, aprender y multiplicar sus capacidades por ella misma en poco tiempo.
- En un último estadio encontramos la *Superinteligencia Artificial* (ASI). Se trata de una IA hipotética, no desarrollada todavía pero factible en el futuro. La ASI podrán realizar tareas que requieren inteligencia humana y superarán a los humanos en todas las dimensiones de la inteligencia, incluida la creatividad, y las habilidades sociales.

La Inteligencia Artificial: desafíos y oportunidades

Los avances de la IA han venido acompañados de predicciones nefastas con resultados apocalípticos para la humanidad. Sin ánimos de hacer un análisis exhaustivo sobre los temores y visiones optimistas que genera, se seguirá a Kaplan & Haenlein (2020) quienes analizan estas cuestiones desde diferentes dimensiones (Fig 1)



Figura 1. Análisis PESTEL de inteligencia artificial

Nota: Kaplan, A., & Haenlein, M. (2020). Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons, Elsevier* 63(1), 37-50.

- Política: la IA y la robótica puede utilizarse con fines bélicos, mal utilizada puede piratear, manipular e interferir, puede utilizarse para manipular elecciones democráticas o influir en las decisiones colectivas divulgando por ejemplo noticias falsas. Pero de la misma manera la IA puede ayudar en la toma de decisiones.
- Economía: gran parte del debate sobre IA gira en torno a la supresión de puestos laborales (el llamado desempleo tecnológico por John Maynard Keynes) aunque paralelamente se crearán otros nuevos. La IA permitirá gestión de datos, mejores propuestas de márketing, ajustar la producción a la demanda y ello redundará en mayor crecimiento
- Sociedad: una mayor productividad generada por la IA no beneficiará a todos por igual, desembocando en una mayor desigualdad ampliando la brecha económica, social, digital, etc. Además, la IA puede generar aislamiento, ya que el sujeto se relacionaría con robots de quienes recibiría atención. En la parte positiva encontramos en uso de la IA para hacer diagnósticos médicos precisos, para atender a las personas de forma más eficiente.
- Tecnología: el debate que se abre en este caso vuelve a estar sobre los problemas de la brecha digital entre la población más vulnerable, la exclusión social que genera, avanzar hacia la ASI implicará mayor complejidad y es menos entendible por la población. Además, la IA interpreta y aprende de datos que pueden estar sesgados, trasladando y ampliando dichos sesgos entre la población.
- Medio Ambiente: los graves problemas vinculados al cambio climático son retos a los cuales la IA puede ayudar a analizar datos para proyectar soluciones.
- Derecho: es fácil ver que los datos y la IA van de la mano, ello genera desafíos legales relacionados con la privacidad, con el uso fraudulento de datos de la población incluso con el control de estos datos. A ello se suma a quien habría que atribuir los posibles daños generados por la decisión en base a la IA. Será necesaria una regulación que no se centre en la IA en sí misma sino en el almacenamiento y procesamiento de datos de la población, procedimientos para probar algoritmos y garantizar la transparencia.

Lo que está claro es que no se puede frenar el desarrollo de la IA y seguramente pronto ayudará a mejorar nuestras vidas, produciéndose una simbiosis entre la inteligencia humana y la artificial (Bentley, 2018; Jarrahi, 2018).

La IA en el Desarrollo Organizacional

Las Organizaciones no están al margen de las transformaciones que en su funcionamiento puede generar la IA. Como se ha venido explicando las tecnologías de IA se diferencian de otras tecnologías, al ser implementadas en una organización, por su capacidad de imitar, complementar y/o sustituir a los humanos en el trabajo (Murray, Rhymer y Simon 2021). Analicemos algunas de estas transformaciones:

- Benbya (2021) sostiene que la IA ofrece nuevas oportunidades de automatización, compromiso, conocimiento e innovación en las organizaciones. La IA puede hacerse cargo de tareas organizativas rutinarias. Por ejemplo, la automatización de procesos gracias a la IA alterará los flujos de información en la organización. Ello conducirá a nuevos roles y también cambios significativos en la coordinación entre los miembros de la organización. Sergeeva et al (2020) explicaron tales cambios cuando se introdujeron los robots en las operaciones médicas, donde se produjeron reconfiguraciones de roles, cambios en los límites ocupacionales y en los acuerdos de estatus.

- Ayudar a los líderes a tomar decisiones basadas en datos, permitiendo una mayor eficiencia, contextualización de los retos, personalización y competitividad (Herrera, 2020; Bosco, 2020).
- Entender mejor las necesidades, intereses y dinámicas de los miembros de la organización. Krakowski *et al.* (2020) sostiene que la IA en las organizaciones va a incidir de forma relevante en la forma de gestionar las organizaciones, modificando las estructuras de autoridad y los esquemas de valoración y coordinación del trabajo. Algunos estudios proporcionan ejemplos de cómo la IA está impactando a las organizaciones, autores como Dashkov (2021) o Jarvenpaa (2020) analizan como puede mediar en las relaciones laborales, por ejemplo, de forma específica habilitando chatbots de IA antropomórficos o potenciando los sistemas de gestión de relaciones a nivel interno y externo de la misma organización.
- Comprender mejor lo que sucede en el entorno de la organización permitiendo planificar mejor las acciones y además comprender cómo el entorno responde a las acciones. De esta forma Pachidi & Huysman (2016) señalan que puede ayudar a disminuir las disfunciones en el proceso de aprendizaje de la organización (Benbya, Pachidi & Jarvenpaa, 2021).
- Obtener conocimiento basado en evidencias, es decir, en datos tangibles, se estimule la innovación, se optimicen las estrategias y se rediseñen los procesos a seguir en la ejecución de tareas. Ello contribuirá a una mejora de los resultados proyectados hacia la excelencia.

¿La IA puede ayudar al bienestar en la Organización?

El uso de la IA en las organizaciones puede tener implicaciones en el bienestar de sus miembros y ello redundar en la configuración de una Organización Saludable. En los últimos años han proliferado los estudios sobre estas cuestiones y aquí se apuntarán algunas destacables:

Así, Xu (2023) descubrió que la percepción de los empleados sobre las oportunidades de IA se correlacionaba positivamente con el bienestar en el lugar de trabajo mediado por el aprendizaje informal que se genera y la percepción de las oportunidades que se presentan en la misma organización.

Bankins (2023) realizó una revisión sistemática e identificó varios temas relacionados con el uso de la IA en las organizaciones, incluida la colaboración entre humanos y IA, las actitudes de los trabajadores hacia la IA y las implicaciones del mercado laboral. Este autor resume algunas cuestiones de interés como el desarrollo de una buena colaboración entre humanos y la IA cuando los trabajadores confían en la IA, comprenden su naturaleza y propósito y desarrollan las habilidades para usarla (Chowdhury *et al.*, 2022). También, se observaron comportamientos innovadores mejorados cuando se aplicó la IA para respaldar la autonomía laboral, la complejidad del trabajo, la especialización y el procesamiento de la información (Verma y Singh, 2022). Y finalmente, la IA ayuda mejorar los resultados de los trabajadores al reducir la fatiga física y mental ayudando a aumentar los estados emocionales positivos (Qiu *et al.*, 2022).

Bankins (2023) recomienda la generación de un clima organizacional de apoyo que prepare a la organización en su conjunto y a cada integrante para los cambios tecnológicos y donde los líderes prioricen el bienestar de los empleados al implementar tecnologías de IA.

Anitha (2021) explicita que las técnicas de IA pueden mejorar las prácticas de bienestar de los empleados y, así, ganar impulso en la retención de empleados.

Makridis& Mishralas (2020) analizaron como la IA se había implementado en diferentes ciudades de los EEUU concluyendo que en ciudades con mayores aumentos en la proporción de ofertas de trabajo de IA entre 2014 y 2018 exhiben un mayor crecimiento económico, los aumentos en la participación de la IA en los empleos están asociados con aumentos en el bienestar subjetivo, pero están mediados por el crecimiento económico.

THE GREAT RECESS FRAMEWORK: PROMOVIENDO RECREOS ESCOLARES SALUDABLES

Anabel Ramos-Pla, Òscar Flores Alarcia y Isabel del Arco Bravo

Universidad de Lleida

anabel.ramos@udl.cat | oscar.flores@udl.cat | isabel.delarco@udl.cat

Introducción

Los recreos escolares (o recesos) forman parte de la jornada escolar y se definen como “momentos de descanso de las actividades académicas, donde los estudiantes participan en juegos espontáneos, practican movimientos libres, establecen relaciones con sus pares, y donde aprenden y practican actividades sociales” (del Arco *et al.*, 2021, p.1).

Los recreos escolares saludables son períodos de tiempo durante la jornada escolar en los que se fomenta el bienestar físico, mental y emocional de los estudiantes (Jensen, 2002; Artavia-Granados, 2014; Jarret, *s/f*). Estos recreos van más allá de simplemente permitir un descanso entre las clases, y se enfocan en promover actividades y entornos que apoyen un estilo de vida saludable (Gómez, 1994; OMS & Burton, 2010; Gras & Paredes, 2015)

En los recreos escolares saludables (Pereira *et al.*, 2002; del Arco & Ramos-Pla, 2020; del Arco *et al.*, 2020; Massey *et al.*, 2020), se prioriza la actividad física y el juego activo. Se ofrecen opciones para que los estudiantes se muevan, jueguen y participen en actividades físicas que promuevan la salud cardiovascular, el desarrollo de habilidades motoras y la mejora de la condición física. Además, existen diferentes estudios en los que se afirma que los recreos ofrecen a los estudiantes multitud de beneficios de cariz cognitivo, social, académico, físico y emocional (Murray & Ramstetter, 2021; Martínez *et al.*, 2015; Massey *et al.*, 2018a).

Asimismo, los recreos escolares saludables pueden incluir actividades que promuevan la interacción social, el juego cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Esto puede incluir juegos de equipo, actividades de colaboración, resolución de conflictos y promoción de la inclusión y la empatía entre los estudiantes.

Los recreos escolares saludables no solo contribuyen a mejorar la salud física y mental de los estudiantes, sino que también promueven un entorno escolar más equilibrado y propicio para el aprendizaje. Para realizar todo ello, es necesario que el profesorado se forme en la temática que nos ocupa (Centers for Disease Control and SHAPE America *s/f*; Pereira *et al.*, 2002; Leff *et al.*, 2004; Huberty *et al.*, 2011; Ramos-Pla *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, el objetivo de esta aportación es analizar de forma descriptiva un total de 23 escuelas de Educación Primaria de Cataluña con la versión traducida y validada de la escala GRF-OT (GRF-OT.Cat).

La escala Great Recess Framework (GRF-OT)

La Great Recess Framework (GRF-OT) es un enfoque desarrollado por la organización Playworks para mejorar la calidad y la experiencia de los recreos escolares (Massey *et al.*, 2018a; Playworks, *s/f*).

La GRF-OT (Massey *et al.*, 2018b) se basa en la idea de que los recreos bien organizados y estructurados pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes, promoviendo la participación activa, la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la reducción de la intimidación y el acoso.

La Great Recess Framework ha sido implementada en numerosas escuelas alrededor del mundo, con el objetivo de transformar los recreos en momentos de aprendizaje, desarrollo social y emocional, y diversión para los estudiantes (Massey & Ramos-Pla, 2020).

Diseño metodológico

Objetivo

El objetivo principal del presente estudio es: Analizar el estado de los recreos escolares en 23 escuelas de Educación Primaria de Cataluña.

Enfoque metodológico

Se utilizó un método observacional, aplicando la escala Great Recess Framework (GRF.OT) (45, 46, 47). Esta escala es una estrategia de evaluación de recreos válida y confiable que permite evaluar y planificar recreos saludables, teniendo en cuenta diversas dimensiones. Sin embargo, para aplicarla al contexto catalán, se empleó la escala validada GRF.OT.Cat (del Arco *et al.*, 2021; Flores-Alarcia *et al.*, 2022). La versión catalana de la escala está compuesta por 17 ítems (puntuables con escala Likert de 4 puntos) que se configuran en 5 secciones:

- D1. Seguridad y estructura: 5 ítems
- D2. Participación y supervisión de adultos: 4 ítems
- D3. Comportamientos de los alumnos: 5 ítems.
- D4. Transiciones: 2 ítems
- D5. Actividad física: 1 ítems

En este estudio se analizarán descriptivamente las dimensiones D1, D2 y D3.

Caracterización de la muestra

La muestra está formada por 23 escuelas de Educación Primaria de Cataluña (España). Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, donde las escuelas eran de diferentes tipologías atendiendo a la clasificación de la administración educativa. De este modo, la muestra estaba formada por: 6 escuelas públicas de alta complejidad, 6 escuelas públicas ordinarias, 6 escuelas concertadas y 6 escuelas rurales.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo general de los datos resultantes de cada una de las dimensiones mediante el programa IBM SPSS Statistics 25. Así, se presentan: frecuencias, medias, medianas y desviaciones estándar. En todas estas pruebas, el nivel de significación fijado fue el habitual del 5% (significativo si $p < 0,050$).

Resultados

D1. Seguridad y estructura

La tabla 1 resume las observaciones realizadas, expresando en porcentaje (sobre N=23) el número de escuelas en cada una de las 4 categorías de valoración Likert en cada ítem. Se observa que en todos ellos se concentran la gran mayoría de las observaciones en los valores 3 y 4, los más altos. Por ese motivo las medias están casi siempre entre esos límites. Una interpretación meramente descriptiva, nos lleva a concluir que, en global, no se detectan graves problemas de seguridad en las cuestiones evaluadas en estos ítems. La excepción aparece en el 1.2. (El espacio de juego para el recreo está bien señalado) donde sí que se aprecian valores menores (en concreto 2 puntos) en bastantes de las observaciones.

Tabla 1. Análisis descriptivo. Ítems de la Dimensión: Seguridad: estructura y recursos.
GRF-OT.Cat. N=23 escuelas

Observación / N° Ítem	% de respuesta de cada opción				Centralidad		Desviación estándar
	1	2	3	4	Media	Mediana	
1/ 1.1 Las áreas inseguras están identificadas y bien marcadas	0.0	4.3	26.1	69.6	3.65	4.00	0.57
1/ 1.2. El espacio de juego para el recreo está bien señalado	0.0	47.8	0.0	52.2	3.04	4.00	1.02
1/ 1.3 Seguridad de los equipos de recreo fijos y no fijos	0.0	17.4	13.0	69.6	3.52	4.00	0.79
1 / 1.4. Uso seguro del equipo	13.0	17.4	21.7	47.8	3.04	3.00	1.11
2/ 1.1 Las áreas inseguras están identificadas y bien marcadas	4.3	4.3	30.4	60.9	3.48	4.00	0.79
2/ 1.2. El espacio de juego para el recreo está bien señalado	13.0	30.4	4.3	52.2	2.96	4.00	1.19
2/ 1.3 Seguridad de los equipos de recreo fijos y no fijos	0.0	13.0	30.4	56.5	3.43	4.00	0.73
2/ 1.4. Uso seguro del equipo	13.0	21.7	20.4	34.8	2.87	3.00	1.06
3/ 1.1 Las áreas inseguras están identificadas y bien marcadas	0.0	0.0	34.8	65.2	3.65	4.00	0.49
3/ 1.2. El espacio de juego para el recreo está bien señalado	8.7	34.8	4.3	52.2	3.00	4.00	1.13
3/ 1.3 Seguridad de los equipos de recreo fijos y no fijos	0.0	17.4	34.8	47.8	3.30	3.00	0.76
3/ 1.4. Uso seguro del equipo	0.0	21.7	47.8	30.4	3.09	3.00	0.73

Nota. Elaboración propia

D2. Implicación y supervisión de adultos

Esta dimensión está formada por 4 ítems y con ellos se ha realizado el mismo tipo de análisis anterior. En cuanto a la descriptiva como tal (tabla 2) se ha encontrado que hay bastante variación entre los ítems, cuestión que se verifica en los valores medios/medianos que son muy distintos. A modo de resumen, podemos decir que:

- En una zona media aparecen el ítem 2.1 (Proporción estudiantes-adulto), al que se podría añadir el 2.2 (Intervención del adulto en la resolución de conflictos). Tienen valores promedio de entre 2 y 3 puntos.
- Y finalmente, con la menor/peor valoración se ha encontrado a los aspectos evaluados en los ítems 2.3 (Ubicación física del adulto) y 2.4 (Intervención del adulto en los juegos).

Tabla 2. Análisis descriptivo. Ítems de la Dimensión: Compromiso del estudiante y del adulto. GRF-OT. Cat. N=23 escuelas

Observación / Nº Ítem	% de respuesta de cada opción				Centralidad		Desviación estándar
	1	2	3	4	Media	Mediana	
1/ 2.1. Proporción estudiantes-adulto	0.0	8.7	69.6	21.7	3.13	3.00	0.55
1/ 2.2. Intervención del adulto en la resolución de conflictos	26.1	34.8	26.1	13.0	2.13	2.00	1.01
1/ 2.3 Ubicación física del adulto	17.4	56.5	13.0	13.0	2.22	2.00	0.90
1/ 2.4. Intervención del adulto en los juegos	65.2	26.1	8.7	0.0	1.43	1.00	0.66
2/ 2.1. Proporción estudiantes-adulto	0.0	47.8	52.2	0.0	2.52	3.00	0.51
2/ 2.2. Intervención del adulto en la resolución de conflictos	0.0	34.8	17.4	47.8	3.13	3.00	0.92
2/ 2.3 Ubicación física del adulto	21.7	39.1	17.4	21.7	2.39	2.00	1.08
2/ 2.4. Intervención del adulto en los juegos	69.6	17.4	0.0	13.0	1.57	1.00	1.04
3/ 2.1. Proporción estudiantes-adulto	0.0	26.1	21.7	52.2	2.83	3.00	0.65
3/ 2.2. Intervención del adulto en la resolución de conflictos	4.3	43.5	26.1	26.1	2.74	3.00	0.92
3/ 2.3 Ubicación física del adulto	8.7	52.2	13.0	26.1	2.57	2.00	0.99
3/ 2.4. Intervención del adulto en los juegos	60.9	39.1	0.0	0.0	1.39	1.00	0.50

Nota. Elaboración propia

D3. Comportamientos de los alumnos

En esta dimensión, se ha considera que la escala es [1-5] incluyendo el valor 5 como representante de la ausencia de conflicto, situación que lógicamente indica un estado de máxima saludabilidad en las escuelas. Los resultados descriptivos (tabla 3) nos indican que en los ítems 3.2 (Intervención de adultos/altercados físicos), 3.3 (Altercados de comunicación) y 3.4 (Intervención de adultos/altercado de comunicación) la mayor parte de las observaciones de han realizado precisamente en el valor 5 añadido a la escala de puntuación, es decir la ausencia de conflictos; estando el resto de las observaciones repartidas en el resto de los valores de la escala. Por otro lado, en el ítem 3.1 (Altercados físicos), se aprecia como las observaciones realizadas tienden a situar a las escuelas en los valores (3-4) del extremo positivo.

Tabla 3. Análisis descriptivo. Ítems de la Dimensión: Comportamientos pro-social y antisocial. GRF-OT. Cat. N=23 escuelas

Observación / N° Ítem	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Desviación estándar
	1	2	3	4	5	Media	Mediana	
1/ 3.1. Altercados físicos	4.3	21.7	30.4	43.5	0.0	3.13	3.00	0392
1/ 3.2. Intervención de adultos/altercados físicos	13.0	13.0	17.4	0.0	56.5	3.74	5.00	1.57
1/ 3.3. Altercados de comunicación	4.3	13.0	17.4	8.7	56.5	4.00	5.00	1.31
1/ 3.4. Intervención de adultos/altercado de comunicación	17.4	8.7	8.7	4.3	60.9	3.83	5.00	1.64
2/ 3.1. Altercados físicos	4.3	13.0	39.1	43.5	0.0	3.22	3.00	0.85
2/ 3.2. Intervención de adultos/altercados físicos	13.0	13.0	17.4	13.0	43.5	3.61	4.00	1.50
2/ 3.3. Altercados de comunicación	4.3	26.1	8.7	17.4	43.5	3.70	4.00	1.40
2/ 3.4. Intervención de adultos/altercado de comunicación	8.7	21.7	8.7	0.0	60.9	3.83	5.00	1.56
3/ 3.1. Altercados físicos	4.3	17.4	21.7	56.5	0.0	3.30	4.00	0.93
3/ 3.2. Intervención de adultos/altercados físicos	8.7	30.4	17.4	0.0	43.5	3.39	3.00	1.53
3/ 3.3. Altercados de comunicación	4.3	21.7	21.7	8.7	43.5	3.65	4.00	1.37
3/ 3.4. Intervención de adultos/altercado de comunicación	0.0	39.1	13.0	0.0	47.8	3.57	3.00	1.44

Nota. Elaboración propia

Conclusiones

Existen diversos estudios donde se afirma que los recreos son clave para el desarrollo saludable de los estudiantes y que, además, mejoran el aprendizaje de los mismos.

Los resultados del presente estudio muestran que no se detectan graves problemas de seguridad en las cuestiones evaluadas en cuanto a los ítems de seguridad y estructura. Sin embargo, se observa que el espacio de recreo no está bien señalado en las escuelas. En la dimensión de implicación y supervisión de los adultos se destaca que el ítem peor puntuado es el de ubicación física del adulto quien no se posiciona estratégicamente en el patio. También puntúa de forma negativa el ítem que hace referencia con la intervención de los adultos en los juegos de los estudiantes. Sin embargo, se considera positiva la proporción de estudiantes por adulto y la intervención del adulto en la resolución de conflictos.

Por último, en la dimensión de comportamientos de los alumnos, se observa en general, una ausencia de conflictos entre estudiantes. En definitiva, es necesario continuar trabajando para potenciar los recreos escolares saludables, así como fomentar la formación del profesorado en relación con esta temática.

LIDERAZGO COMPROMETIDO CON EL BIENESTAR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: EJEMPLO DE ESCUELA SALUDABLE

Pilar Rogé Montagut¹ y Òscar Flores Alarcia²

¹Escuela Mare de Déu del Carme de Alcoletge, ²Universidad de Lleida

proge@xtec.cat | oscar.flores@udl.cat

Introducción

Las escuelas saludables representan un enfoque integral y fundamentado en el bienestar de los estudiantes, educadores y la comunidad en su conjunto. Estas instituciones educativas se esfuerzan por proporcionar un ambiente propicio para el aprendizaje, el desarrollo físico, emocional y social, promoviendo hábitos saludables y sostenibles, y contando con la participación de la comunidad educativa (Lemerle, 2005; Peralta, 2011; Gairín y Díaz Vicario, 2019).

Consideramos que las escuelas saludables se desarrollan principalmente a partir de la promoción de tres elementos claves: una nutrición adecuada, la actividad física y la salud mental. A continuación, se desarrolla brevemente cada uno de estos elementos.

Uno de los pilares fundamentales en las escuelas saludables es el impulso de una nutrición adecuada. Este hecho se enfatiza, sobre todo, en el comedor escolar, que cumple un rol nutricional y educativo relevante (Aranceta *et al.*, 2008; González-Urrutia, 2022). Además de proveer opciones saludables en el comedor escolar, estas instituciones también enfatizan la importancia de la educación nutricional a través de proyectos y actividades para concienciar a los niños sobre la importancia de una buena alimentación y para enseñarles a tomar decisiones informadas acerca de sus hábitos alimenticios (González Rodríguez *et al.*, 2020).

Creemos que la promoción de una nutrición adecuada es un componente clave para el desarrollo integral de los estudiantes, creando una base sólida para su bienestar físico y mental a lo largo de su vida (González *et al.*, 2021). Al adoptar una visión proactiva en la promoción de hábitos alimenticios saludables, estas instituciones educativas juegan un papel vital en la formación de futuras generaciones más saludables.

El segundo elemento fundamental de una escuela saludable es el fomento de la actividad física, otra piedra angular para el bienestar integral de los estudiantes.

La actividad física en las escuelas saludables no solo beneficia la salud física, sino que también aporta beneficios en el aspecto social y psicológico (Fuentes, 2022). De hecho, está demostrado que la práctica regular de ejercicio tiene efectos positivos en la reducción del estrés y la ansiedad (González, 2014; Obando, 2017; Alomoto, 2018), además de que puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico (Chacón-Cuberos, 2020).

En este sentido, se trata de ofrecer una variedad de oportunidades para la actividad física. Más allá de las clases de educación física, en que se puede fomentar la práctica de distintas actividades deportivas, las escuelas pueden promover proyectos de centro vinculados con la práctica deportiva, e incluso fomentar este aspecto fuera del horario escolar, en coordinación con las familias.

Además, se puede incentivar el juego y la actividad física durante los recesos y tiempos libres, proporcionando espacios al aire libre adecuados para que los estudiantes puedan ejer-

citarse y socializar de manera activa (Del Arco y Ramos-Pla, 2020; Del Arco *et al.*, 2021; Flores-Alarcia *et al.*, 2022). También, en coordinación con las familias, se puede propiciar que niños y niñas utilicen medios de transporte sostenibles (transporte público, bicicletas, patinetes) para desplazarse a la escuela, lo que fomenta hábitos saludables y reduce la dependencia del transporte motorizado.

Como no puede ser de otro modo, es fundamental que la promoción de la actividad física en las escuelas saludables sea inclusiva y respete las habilidades y preferencias del alumnado. Lo óptimo sería buscar la creación de un ambiente libre de estigmatización y competitividad excesiva, para que todos los jóvenes se sientan motivados y seguros al participar en las actividades.

En definitiva, la promoción de la actividad física en las escuelas saludables es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Al proporcionar oportunidades para la práctica regular de ejercicio, estas instituciones educativas contribuyen a formar jóvenes más sanos, felices y preparados para enfrentar los desafíos de la vida. Además, al cultivar hábitos saludables desde la infancia, se sientan bases sólidas para un futuro adulto con una mejor calidad de vida.

El tercer pilar fundamental de las escuelas saludables es la promoción de la salud mental. Tal y como apuntan Ros Morente *et al.* (2017, p. 16), “un buen manejo de las emociones y una autoestima sana predice un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula”. Este desarrollo del bienestar emocional también se relaciona con el logro académico (Ferragut y Fierro, 2012).

Reconociendo que la salud mental es igual de importante que la salud física, consideramos que las instituciones educativas saludables deben esforzarse también por crear un ambiente que fomente la atención y cuidado integral de la salud mental del alumnado. Se puede brindar apoyo psicológico y emocional a través de servicios de asesoramiento y orientación, promover la comunicación abierta sobre temas relacionados con la salud mental, y desestigmatizar el hablar sobre emociones y sentimientos.

Es esencial que la promoción de la salud mental en las escuelas saludables también involucre a las familias, y que el contexto familiar y escolar se relacione entre sí para contribuir conjuntamente a la predicción del malestar psicológico (Estévez López, 2005).

En resumen, la promoción de la salud mental en las escuelas saludables es esencial para el desarrollo integral de los alumnos. Al brindar apoyo psicológico, educación emocional y un ambiente de comprensión, estas instituciones educativas contribuyen a formar jóvenes emocionalmente fuertes, resilientes y preparados para enfrentar los retos del futuro con confianza.

Contexto municipal: la escuela Mare de Déu del Carme de Alcoletge

Alcoletge es un municipio de la comarca del Segrià, a diez kilómetros de Lleida. El padrón aproximado es de unos 3500 habitantes, y su economía se basa en el ámbito de los servicios y de la agricultura. Entre los años 2000 y 2010 experimentó un gran crecimiento de población, mayoritariamente de parejas jóvenes que buscaban comprar su primer hogar a precios más asequibles que los que tenían en ciudades como Lleida en esa época.

El municipio cuenta con dos escuelas, la guardería “Lo Tossalet”, de titularidad municipal, y la escuela Mare de Déu del Carme, del departamento de Educación, que imparte las etapas educativas del segundo ciclo de educación infantil y toda la etapa de educación primaria. Alcoletge no dispone de instituto.

Fruto del fuerte crecimiento demográfico que mencionábamos anteriormente, la escuela pasó de ser de una única línea a la doble línea actual, con un total de 368 alumnos para el curso 2023-2024. El claustro actual está compuesto por 31 miembros, además de tener una técnica especialista en educación infantil, una educadora y dos educadoras de educación especial.

Como cierre de esta breve contextualización, cabe destacar que en los últimos años se ha trabajado para potenciar el “triángulo” que conforman el ayuntamiento, las familias y el mismo centro. Es relevante mencionar la buena predisposición de la corporación municipal en apoyar el centro, tanto en aspectos de mantenimiento de las instalaciones como en otros proyectos de ámbito más pedagógico.

Los proyectos

A continuación, se presentan los principales proyectos que se desarrollan en la escuela. Para una mejor organización del trabajo, estos se han dividido en dos bloques: proyectos internos y proyectos de colaboración con el entorno.

Proyecto internos

- Asamblea escolar de niños. El objetivo es promover actividades de participación del alumnado en las decisiones del centro. Durante el trimestre, cada grupo clase con su maestro/a tutor/a decide qué temas les preocupan en la escuela y desean mejorar. Posteriormente, se realiza un encuentro por trimestre de los diferentes miembros de la Asamblea (representantes de las distintas clases), donde se exponen y se priorizan los temas. Finalmente, el resultado de la reunión se eleva a la Comisión de Convivencia y al Consejo de Dirección, para buscar e implementar propuestas de mejora de los problemas planteados.
- Mediadores/as escolares. El objetivo es establecer pautas y estrategias de trabajo unificadas en toda la escuela en la resolución de conflictos. Los alumnos son los protagonistas en el análisis del conflicto, hablan con las partes afectadas y buscan soluciones, siempre con la supervisión y el acompañamiento del profesorado.
- Escúchame. Este proyecto tiene como objetivos principales mejorar el clima emocional y favorecer una mejor vinculación afectiva-educativa en el grupo clase. Para llevarlo a cabo, se condicionó un espacio para que fuera acogedor y agradable dentro del centro. En este espacio, de manera rotatoria, la maestra-tutora se reúne con un máximo de tres alumnos de la clase, donde pueden hablar tranquilamente y en confianza. Mientras, el resto del grupo clase es atendido por otro maestro/a. El proyecto incorpora una formación para todo el claustro.
- Apilo XII. En este proyecto, se pide la participación de los alumnos para el reciclaje de pilas. Pueden traer pilas gastadas a la escuela. A final de curso, la escuela participa en un concurso con otras escuelas, ganando aquellas que hayan recogido más pilas.
- Reciclamos. La escuela pide a los alumnos el uso de fiambreras para llevar el almuerzo, evitando el papel, el aluminio y el plástico. En todas las aulas se trabaja el tema del reciclaje y se disponen de 3 papeleras (papel, orgánico y desechos). Además, de manera rotatoria, un grupo de alumnos limpia los patios de la escuela.
- Desayuno saludable. La escuela vela por una alimentación saludable y pretende concienciar a las familias y al alumnado. Por este motivo, dos días a la semana (lunes y miércoles) para el desayuno, los alumnos traen fruta, frutos secos y/o cereales. El resto de días traen bocadillos, evitando la repostería y alimentos poco saludables.
- Pla Català de l'Esport. En coordinación con el Consell Esportiu del Segrià, se recibe una subvención directa a la Asociación de Familias. Cada curso, la AFA, juntamente con la maestra de Educación Física del centro, planifican actividades durante el receso del mediodía (en los últimos años, baloncesto y balonmano). La subvención se dedica a pagar parte de la cuota que deben pagar las familias para realizar estas actividades.

- Y tú, ¿cómo te mueves? Con la finalidad de promover la movilidad sostenible, se realizan varias acciones. Así, cada curso los alumnos de ciclo superior realizan una excursión en bicicleta a un pueblo cercano. En esta salida, el ayuntamiento ofrece apoyo logístico con un automóvil que sigue al pelotón, por si algún niño pincha una rueda o se cae, u otra necesidad. En la misma línea, se ofrece la posibilidad de que los niños vayan a la escuela en patinete o bicicleta, pudiendo dejar los vehículos dentro del recinto escolar una vez llegan al centro. Además, cada día, en las entradas y salidas de mañana y tarde, se realiza un perímetro de seguridad en toda la zona alrededor de la escuela, en el cual no pueden circular los vehículos con motor.

Proyectos de colaboración con el entorno

Dentro de un programa general de Plan de Entorno, la escuela trabaja de manera coordinada con diferentes asociaciones y entidades del municipio en el desarrollo de los siguientes proyectos:

- Alcoletge es tu casa. Desde hace dos cursos, en colaboración con el Ayuntamiento, se desarrolla este proyecto que propone potenciar el civismo y concienciar al alumnado sobre el respeto al medio ambiente y el entorno del pueblo. Para este cometido, se llevan a cabo tareas de limpieza, arreglo de espacios del pueblo, colocación de carteles cívicos, plantación de árboles... A partir de un trabajo de planificación por parte de la jefa de estudios de la escuela, se organizan las actividades en coordinación con las maestras y los concejales del municipio.
- Festival Milmaneres. Se trata de un festival de artes escénicas familiares que se celebra en el municipio cada último fin de semana de abril. La semana anterior al festival, se organizan las “Jornadas escolares”, en que los niños y niñas de la escuela disfrutan de talleres y espectáculos para fomentar su sensibilidad hacia la cultura y el arte. Además, durante las jornadas escolares también vienen a Alcoletge alumnos de otras escuelas de la comarca.
- Colaboración con la guardería municipal Lo Tossalet. Se organizan actividades en que los niños y niñas de último año de guardería visitan la escuela y hacen algunas actividades en ésta, con el objetivo de empezar a conocer la que será su centro escolar en el curso siguiente.
- Colaboración con la Escuela Municipal de Música de Alcoletge Julià Carbonell. Entre otras colaboraciones, una de las más destacadas es la fiesta de Carnaval, en que los alumnos (de la escuela y la guardería) hacen una rúa por las calles del municipio, que va acompañada por el grupo de batucada de la escuela de música.
- Colaboración con el Casal de Jubilados. La escuela invita durante el curso a personas jubiladas que quieran entrar en una clase a explicar cosas a los niños y niñas, como, por ejemplo, juegos tradicionales.
- Terapia con animales. El curso 2022-2023 se inició un proyecto de terapia con animales para aquel alumnado que forma parte del SIEI (Soporte Intensivo de Escolarización Inclusiva, una dotación extraordinaria de profesionales que se incorporan a las plantillas de escuelas e institutos como recursos intensivos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales que lo necesiten). De manera quincenal, técnicos de la Asociación Terranimal (entidad sin ánimo de lucro que gestiona la hípica del municipio) visitan la escuela y traen a sus perros para hacer terapia con los niños que más lo necesitan.

Conclusiones

En este trabajo se ha presentado el caso de una escuela de pueblo como ejemplo de liderazgo comprometido con el bienestar de la comunidad educativa, que nos sirve como ejemplo de la gran labor que los centros educativos realizan en nuestro país.

Con el paso de los años, las escuelas han ido evolucionando, de tener el rol de transmitir los contenidos educativos a las nuevas generaciones, a verse transformadas a organizaciones saludables que promueven otros elementos que han ido adquiriendo peso en nuestra sociedad, y que antaño se asumían en el ámbito familiar.

Podemos entrar a debatir si los centros educativos deben asumir este rol y dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en la sociedad, y donde debe estar el límite de estas intervenciones. Lo que sí que consideramos es que, con los recursos disponibles, las escuelas realizan una gran labor social, que va más allá de las tareas para las que originalmente fueron concebidas.

EL PODER DE LOS LIDERES INTERMEDIOS EN LAS ORGANIZACIONES SALUDABLES

Aleix Olondriz Valverde e Isabel del Arco Bravo

Universidad de Lleida

Aleix.olondriz@udl.cat | Isabel.delarco@udl.cat

Introducción

La descentralización de la gestión en las organizaciones ha resultado en una expansión de las responsabilidades de los directivos, contribuyendo a una mayor distribución de la responsabilidad de liderazgo entre los líderes intermedios (middle leaderships). Existe un enorme potencial para que los líderes intermedios contribuyan en el desarrollo y eficacia de las organizaciones e incluso puede tener implicaciones para el bienestar organizacional.

También, las organizaciones internacionales han aumentado su interés en reconocer nuevas formas de liderazgo colaborativo y cooperativo en las instituciones educativas para su desarrollo y éxito.

Entre los años 2006 y 2008, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) llevó a cabo un estudio internacional en el marco del proyecto “Mejorando el Liderazgo Escolar” sobre el liderazgo educativo, en el que se identificaron cuatro áreas de acción que, en conjunto, podrían contribuir a mejorar la práctica del liderazgo escolar. Posteriormente a este estudio, la misma OCDE publicó los resultados en 2009, afirmando que el liderazgo escolar es una prioridad en la política educativa a nivel mundial. Una mayor autonomía y un mayor enfoque en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares para el beneficio de la propia organización.

Los informes TALIS (2013 y 2018) se señala que la cantidad de horas semanales que los docentes y directores dedican a las tareas burocráticas ha aumentado en detrimento de las tareas de innovación y liderazgo pedagógico, especialmente en el caso de los directores/as. (Vázquez Blanco, 2019).

En este sentido, es evidente la necesidad de estructurar las organizaciones educativas a través de un liderazgo que vaya más allá del director y que incorpore tareas y funciones propias de todos los tipos de liderazgo (organizativo, pedagógico y colaborativo/relacional) en el conjunto de profesionales educativos para una eficacia y éxito organizacional, bases de una Organización Saludable (OS).

El papel del liderazgo intermedio escolar

La mayor parte de la literatura científica sobre liderazgo defienden el papel importante de las direcciones escolares sobre la eficacia escolar y sobre los procesos de innovación y transformación educativa (Daniëls *et al.*, 2019; Lipscombe *et al.*, 2021; Bento, Adenusi & Khanal 2023). En este contexto, los líderes intermedios ocupan un lugar importante en todos los procesos que se desarrollan en la organización educativa, aunque el primer paso a realizar es llegar a una definición clara de lo que significa el líder intermedio y cuáles son las actividades que desarrolla.

Bento, Adenusi & Khanal (2023) en la revisión bibliográfica que hacen sobre esta temática sostienen que la conceptualización del líder intermedio oscila entre dos dimensiones:

- Estudios que consideran que el líder intermedio es aquel identificado por su posición en la estructura de la organización y que opera entre los altos líder y el personal docente, perteneciendo a la vez a ambos grupos (Lipscombe *et al.* 2021).
- Otros estudios que consideran que son docentes que sin ocupar puestos de liderazgo formales desempeñan roles de liderazgo.

De Nobile (2021) conjuga ambas dimensiones y acaba identificando a los líderes intermedios como aquellos miembros de la organización que pueden estar o no en puestos formales promovidos en la misma estructura organizativa y que ejercen liderazgo influyendo en aspectos del funcionamiento escolar y en el personal de la organización. Es decir, el liderazgo intermedio no implica solamente posiciones de autoridad o jerarquía sino que además implica las influencias ejercidas entre las personas, situándose entre los altos líderes (liderazgo superior en la estructura organizativa) y el resto de los miembros de la organización educativa: docentes, alumnado y otros.

Así entendido, los líderes intermedios actúan de bisagra entre los diferentes niveles en la organización educativa, actuando en muchas ocasiones como distensores a la hora de ejecutar programas o acciones que, en ocasiones, no son ampliamente aceptadas, ayudan a contextualizar discursos, ayudan a apoyar y coordinar normativas que surgen desde arriba y a canalizar las demandas que emanan desde abajo y relativas a la docencia, desarrollo profesional, competencias etc. Se puede decir que el líder intermedio tiene un rol mediador entre la política y la práctica.

En la revisión de la literatura científica sobre esta figura realizada por Bento, Adenusi & Khanal (2023) se apuntan las diferentes categorías de líderes intermedios y los siguientes roles:

Tabla 1. Categorización y roles de los líderes intermedios

Tipología	Rol del líder intermedio
<ul style="list-style-type: none"> • Líderes intermedios que tienen autonomía para tomar decisiones locales en sus respectivos departamentos o áreas temáticas con responsabilidades de informar a la alta dirección de las escuelas. • Líderes intermedios que forman parte del equipo de toma de decisiones de la alta dirección de las escuelas. • Líderes intermedios que no forman parte del equipo de toma de decisiones de las escuelas. • Líderes intermedios responsables de facilitar el consenso dentro de la comunidad escolar como parte del proceso de toma de decisiones. • Líderes intermedios que no tienen definido su rol en el proceso de toma de decisiones dentro de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la adaptación organizacional a entornos en constante cambio, facilitando procesos de comunicación sobre los desafíos y procesos innovadores. • Negociar y facilitar el aprendizaje profesional con los docentes en el marco de una participación dialógica. • Participar en los procesos de toma de decisiones • Impulsar la mejora del desempeño de los estudiantes, las mejoras generales de la escuela y su funcionamiento como organización compleja que es. • Ayudar a garantizar decisiones colegiadas • Equilibrar los intereses de toda la escuela con las necesidades e intereses departamentales, de la dirección, del contexto y de la política. • Actuar como voz y representante del personal docente y también como representante del equipo de gestión del centro. Tienen una función bisagra • Ejercer influencia sobre los demás, construida sobre la base profesional y las relaciones y redes sociales. • Compartir una visión de lo que se desea lograr, definir metas en conjunto, hacer seguimientos y evaluaciones para incidir en la mejora.

Nota: Elaboración propia a partir de Bento, F, Adenusi, T & Khanal, P. (2023): Middle level leadership in schools: a scoping review of literature informed by a complex system perspective. *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2234329>

En definitiva los líderes intermedios deber articular redes relacionales en la organización multifacéticas y multidireccionales, que involucran relaciones hacia arriba, hacia abajo y a través de estructuras y redes organizacionales. Hay que remarcar que sus decisiones y actuaciones impactan de diversas maneras en el contexto y en las relaciones que se establecen entre los integrantes de la organización (Branson *et al.* 2016).

Organizaciones saludables y liderazgo intermedio comprometido

Se habla de Organizaciones Saludables (OS) aquellas que priorizan la salud y la seguridad de los empleados, lo que conduce a la eficacia y el éxito organizacional. Pero, en esta definición se va más allá de la prevención de riesgos o la promoción de la salud. Una OS establece procesos de trabajos y tareas donde se vela por un completo bienestar físico, mental y social de sus integrantes, promoviendo un buen clima, que ayuda a una alta eficacia y rendimiento de la misma organización. En resumen, se desarrollan prácticas organizacionales positivas que promueven el bienestar de las personas y contribuyan al éxito y la sostenibilidad de las organizaciones.

Salanova (2019) ayuda a conceptualizar la OS (Fig 1) entendida como aquella que desarrolla (1) prácticas saludables de estructurar y gestionar los procesos de trabajo que influirían en el desarrollo de (2) empleados 'saludables' y (3) 'Outputs' organizacionales saludables. Todas estas dimensiones están relacionadas entre sí y se influyen.

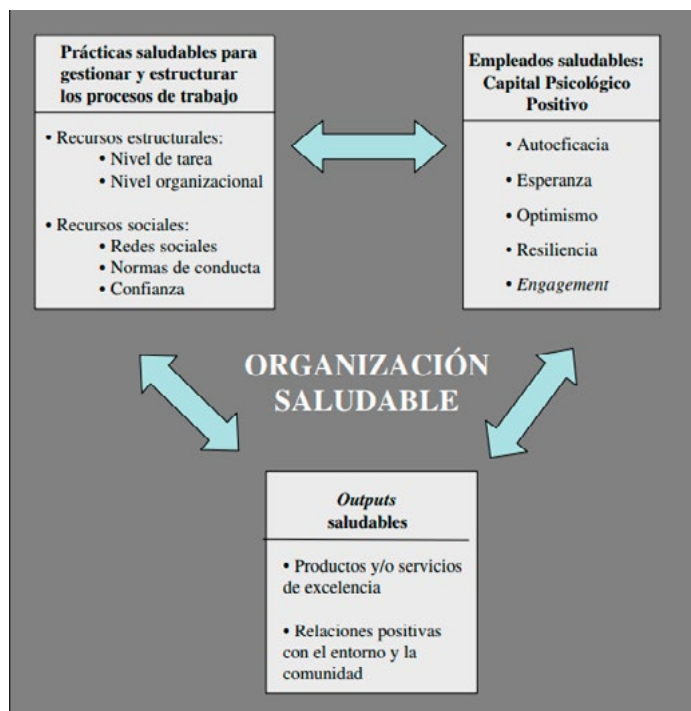


Figura 1. Modelo heurístico de organización saludable.

Nota: Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I. M. (2019). Organizaciones saludables. Una mirada desde la psicología positiva (1ª ed). En Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.): *Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia*. Madrid: Alianza Editorial

En este contexto las OS requieren de un liderazgo que impulse la excelencia en base a la creación de ambientes agradables, fortaleciendo las relaciones psicosociales, salud mental y física, vías comunicacionales que incentiven la participación, la responsabilidad y el compromiso sin descuidar la misión y visión organizativa. Capa *et al.* (2020); Guerrero *et al.* (2018); Roche *et al.* (2017); y Salanova *et al.* (2016) revelan que cuando se crea un clima favorable en el ámbito laboral, se crean al mismo tiempo la optimización y logros de alto desempeño por encima del promedio.

En la literatura científica sobre el liderazgo de las OS se habla del liderazgo auténtico como aquel que desarrolla un patrón de conducta basado en la ética y en la transparencia, que enfatiza la disposición a compartir la información para la toma de decisiones y espera y acepta las aportaciones de los seguidores (Clapp-Smith *et al.*, 2009, Fernández, 2015).

En este marco, ¿cuál es el papel del líder intermedio para favorecer una OS?. En la tabla 2 se resumen los roles que el líder intermedio debe desarrollar para asegurar el bienestar de los seguidores.

Tabla2. Líder intermedio en la OS

Actuaciones del líder intermedio	Consecuencias para una OS
Construir confianza	• Satisfacción laboral
Empatía	• Bienestar afectivo y psicológico
Retroalimentación de las acciones y procesos	• Proactividad y compromiso
Mediar en las relaciones	• Creación de una cultura de apoyo
Impulsar la participación	• Promoción de hábitos de trabajo colaborativo
Coherencia y ética en las actuaciones	• Mejora de la comunicación
Atención a las necesidades y demandas	• Mejora del clima y cultura organizacional
Impulsar acciones de promoción de la salud	
Construir canales de comunicación transparentes y ágiles	

Nota: a partir de: Mira, M. A., Lara, M. G. L., Contreras, G. N., & Morrill, E. R. (2012). El liderazgo transformacional como recurso para el bienestar en el trabajo. *Uaricha, Revista de Psicología*, 9(19), 102-112 y de Perilla-Toro, L. E., & Gómez-Ortiz, V. (2017). Relación del estilo de liderazgo transformacional con la salud y el bienestar del empleado: el rol mediador de la confianza en el líder. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 95-108

Conclusiones

Gracias a las contribuciones descritas en este documento, se puede describir al líder intermedio como una figura que está en constante relación con los diferentes profesionales de su entorno, velando por mejorar la calidad educativa y convirtiéndose en un agente de cambio, un conector del sistema y un innovador en la práctica educativa.

Según Salanova, Llorens y Martínez (2016), una organización saludable se distingue no solo por su excelencia en términos de logros, sino también por tener un equipo de trabajo que se encuentra física y psicológicamente en buen estado, especialmente cuando la organización enfrenta desafíos y cambios. El hecho de redistribuir los roles y liderazgos supone, en las organizaciones educativas del s.XXI, un reto donde la figura del líder intermedio puede contribuir a mejorar el propio sistema y, por consiguiente, el bienestar de los profesionales educativos.

En definitiva, para comprender el papel clave de los líderes intermedios en las organizaciones saludables, cabe destacar la contribución realizada por Cantón (2021) de la obra de Bazarra y Casanova (2021). La autora señala que los líderes intermedios son la pieza fundamental que articula la escuela. Se resalta la importancia de su labor, la cual a menudo carece de visibilidad, especialmente cuando se encuentran en una situación en la que los líderes intermedios son los profesionales a quienes la dirección delega las responsabilidades de gestionar a todo el equipo de

personas que conforman la organización. Esta podría ser la función principal, de manera resumida, de un líder en su vertiente más organizativa para el desarrollo de las OS.

Los líderes intermedios desempeñan un papel crucial en la promoción de una organización educativa saludable al cuidar del bienestar de su personal, promover una cultura de apoyo, facilitar un equilibrio entre trabajo y vida, y fomentar hábitos de vida saludables. Su liderazgo contribuye directamente a la creación y mantenimiento de un ambiente que favorece la salud y el bienestar de todos los miembros de la organización.

Referencias

- Anitha, M.B., Shanthi, D., y Sam, D.A. (2021). Impact of Artificial Intelligence Techniques on Employee Well-being for Employee Retention. *International Journal of Engineering Research y Technology (IJERT)*. ISSN: 2278-0181
- Alomoto, M., Calero, S. y Vaca, M. R. (2018). Intervención con actividad físico-recreativa para la ansiedad y la depresión en el adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(1), 47-56.
- Aranceta, J., Pérez, C., Dalmau, J., Gil, A., Lama, R., Martín, M.A., Martínez, V., Pavón, P. y Suárez, L. (2008). El comedor escolar: Situación actual y guía de recomendaciones. *Anales de Pediatría*, 69(1), 72-88. <https://doi.org/10.1157/13124224>
- Artavia-Granados, J. M. (2014). El papel de la supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*, 38, 19–36.
- Bankins, S., Ocampo, A.C., Marrone, M., Restubog, S.L., y Woo, S.E. (2023). A multilevel review of artificial intelligence in organizations: Implications for organizational behavior research and practice. *Journal of Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1002/job.2735>
- Benbya, H., Pachidi, S., y Jarvenpaa, S. (2021). Special issue editorial: Artificial intelligence in organizations: Implications for information systems research. *Journal of the Association for Information Systems*, 22(2), 10.
- Bento, F., Adenusi, T y Khanal, P. (2023): Middle level leadership in schools: a scoping review of literature informed by a complex system perspective. *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2234329>
- Bentley, P. J. (2018). Las tres leyes de la inteligencia artificial: disipar mitos comunes. *¿Debemos temer la inteligencia artificial? Análisis en profundidad*, 8. EPRS | Servicio de Estudios del Parlamento Europeo. <https://core.ac.uk/download/pdf/322902422.pdf#page=10>
- Bosco, M. V. (2020). A Study on Artificial Intelligence Interaction with Organizational Performance. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 3(2).
- Branson, C.M., Franken, M. y Penney, D. (2016). Middle leadership in higher education. *Educational Management Administration y Leadership*, 44, 128 - 145.
- Cantón, I. (2021) Reseña: El liderazgo humilde de los mandos intermedios. Los que consiguen que las cosas se hagan, cambien y sucedan. *Education Siglo XXI*. 39 (1), 377-380
- Capa, Á., Cruz, A., Tejada, A., Gutiérrez, L., Llontop, H., y Moreno, A. (2020). Introducción del liderazgo positivo: oportunidades de mejora en el aprendizaje en la educación superior. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 7(1), 2937. <https://doi.org/10.37467/gkarevedusup.v7.2020>
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G.R., y Avey, J.B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15, 227-240.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I. y Castro-Sánchez, M. (2020). Physical Activity and Academic Performance in Children and Preadolescents: A Systematic Re-

- view. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 1-9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.01)
- Chowdhury, S., Budhwar, P., Dey, P. K., Joel-Edgar, S., y Abadie, A. (2022). AI-employee collaboration and business performance: Integrating knowledge-based view, socio-technical systems and organisational socialisation framework. *Journal of Business Research*, 144, 31–49. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.01.069>
- Comisión Europea (2021). Reglamento del parlamento europeo y del consejo (Ley de inteligencia artificial). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CE-LEX%3A52021PC0206>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., y Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.rev.2019.02.003>
- Dashkov, A. A., y Nesterova, Y. O. (2021). Research on the impact of artificial intelligence on the business model of an organization. *E-Management*, 3(4), 26-36. [10.26425/2658-3445-2020-3-4-26-36](https://doi.org/10.26425/2658-3445-2020-3-4-26-36)
- del Arco, I. y Ramos-Pla, A. (2020). Per què cal repensar el temps de pati a les escoles? *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 52, 5–10
- del Arco, I., Flores, Ò., Guitard, M.L., Saltó, E., Ramos-Pla, A., Massey, W., Llebaria, X., Silva, P., Jover, A., Barcenilla, F. y Ramírez, M. (2020). En las organizaciones saludables y sostenibles. El empoderamiento individual como nuevo paradigma en la gestión del conocimiento. En J. Gairín, C. I. Suárez, y A. Díaz-Vicario (Eds.) *La Nueva Gestión del Conocimiento* (pp. 473-519). Wolters Kluwer.
- del Arco I, Ramos-Pla A, y Flores Ò. (2021). Analysis of the Company of Adults and the Interactions during School Recess: The COVID-19 Effect at Primary Schools. *Sustainability*, 13(18), 10166. <https://doi.org/10.3390/su131810166>
- De Nobile, J. (2021). Researching Middle Leadership in Schools: The State of the Art. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration y Management (CCEAM))*, 49(2).
- Fernández, M. Á. (2015). Liderazgo positivo y compartido. Padres y Maestros/*Journal of Parents and Teachers*, 361, 12-17. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.002>
- Estévez López, E., Musitu Ochoa, G. y Herrero Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81-89.
- European Commission High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. [AI HLEG] (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI. European Commission*. <https://ec.europa.eu/futurium/en/ai-alliance-consultation.1>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104
- Flores Ò., Ramos-Pla A. y del Arco I. (2022). The Management of Safety Situations and Assumable Risk during Transitions and Recesses in Different Types of Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7):4117. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074117>
- Gairín, J. y Díaz Vicario, A. (2019). Los centros educativos como organizaciones seguras y saludables. Resultados de un estudio diagnóstico. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo* (3), 32-36. <https://www.dyle.es/los-centros-educativos-como-organizaciones-seguras-y-saludables-resultados-de-un-estudio-diagnostico/>
- Gómez, H. (1994). *Valor Pedagógico del Recreo*. Cooperativa Editorial Magisterio
- González, J. y Portolés, A. (2014). Influencia de la práctica de actividad física sobre el burnout y el engagement en el contexto académico en adolescentes. *Revista Internacional de deportes colectivos*, 18, 204-215.

- González Rodríguez, A., Travé González, G. H. y García Padilla, F. M. (2020). La educación nutricional a partir del trabajo por proyectos en Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 171-186. <https://roderic.uv.es/handle/10550/76273>
- González, V. B., Antún, M. C., Escasany, M., Casagrande, M. L., Raele, G. y Rossi, M. L. (2021). Evaluación del nivel de conocimiento sobre alimentación y hábitos saludables adquiridos a partir de un programa de educación alimentaria y nutricional destinado a niños y niñas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Diaeta*, 39(174), 32-38.
- González-Urrutia, R. y Flores-Castro, O. (2022). Educación nutricional grupal interactiva dirigida a niños y niñas de escuelas públicas. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 24(2), 179-197
- Gras, P. y Paredes, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *Revista Digital de Educación Física*, 36, 18–27.
- Huberty, J.L., Siahpush, M., Beighle, A., Fuhrmeister, E., Silva, P. y Welk, G. (2011). Ready for recess: A pilot study to increase physical activity in elementary school children. *Journal of School Health*, 81, 251–257.
- Jarrahi, M.H. (2018). Artificial Intelligence and the Future of Work: Human-AI Symbiosis in Organizational Decision Making, *Business Horizons. Elsevier* 61(4), 577-586. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.03.007>
- Jarret, O. (s/f). *Recess in Elementary School: What Does the Research Say?* <https://www.ericdigests.org/2003-2/recess.html>
- Jensen, E. (2002). *Teaching with the Brain in Mind*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Kaplan, A., y Haenlein, M. (2020). Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons, Elsevier* 63(1), 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.09.003>
- Krakowski, S., Luger, J., y Raisch, S. (2023). Artificial intelligence and the changing sources of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 44(6), 1425-1452. <https://doi.org/10.1002/smj.3387>
- Leff, S.S., Costugan, T.E. y Power, T.J. (2004). Using participatory-action research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology* 42, 3–21.
- Lemerle, K.A. (2005). Evaluating the impact of the school environment on teachers' health and job commitment: is the health promoting school a healthier workplace? Thesis Dissertation. School of Public Health. Queensland University of Technology
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic Educational. *Management Administration y Leadership*, 51(2), 270–288. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- López de Mántaras, R. (2018): El futuro de la IA: hacia inteligencias artificiales realmente inteligentes, en *¿Hacia una nueva Ilustración? Una década trascendente*, BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/el-futuro-de-la-ia-hacia-inteligencias-artificiales-realmente-inteligentes/>
- Makridis, C. y Mishra, S. (2020) (How) Does Artificial Intelligence Raise Well-being? Evidence from Cities in the United States. *Available at SSRN*: or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3669348>
- Martínez, J., Aznar, S. y Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y del deporte* (59), 419-432. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.002>
- Massey, W.V., Stellino, M.B., Mullen, S.P., Claassen, J. y Wilkinson, M. (2018a). Development of the great recess framework – observational tool to measure contextual and behavioral components of elementary school recess. *BMC Public Health*, 18, 394. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5295-y>

- Massey, W.V., Ku, B. y Stellino, M.B. (2018). Observations of playground play during elementary school recess. *BMC Research Notes* 11, 755.
- Massey, W.V., Pérez, D. y Neilson, L. (2020). Observations from the playground: Common problems and potential solutions for school-based recess. *Health Education Journal*, 80, 313–316. <https://doi.org/10.1177/0017896920973691>
- Massey, W.V. y Ramos-Pla, A. (2020). The Great Recess Framework (GRF-OT): Una eina per avaluar els recessos escolars des d'una perspectiva holística. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 52, 5–10.
- Mira, M. A., Lara, M. G. L., Contreras, G. N. y Morrill, E. R. (2012). El liderazgo transformacional como recurso para el bienestar en el trabajo. *Uaricha, Revista de Psicología*, 9(19), 102-112.
- Murray, R. y Ramstetter, C. (2012). The crucialrole of recess in school. *Pediatrics*, 131, 183–188.
- Murray, A., Rhymer, J. E. N. y Sirmon, D. G. (2021). Humans and technology: Forms of conjoined agency in organizations. *Academy of Management Review*, 46(3), 552-571.
- Obando, I.A., Calero, S., Carpio, P., Fernández, A. (2017). Efecto de las actividades físicas en la disminución del estrés laboral. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3), 342-351
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008) *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*: OECD Publishing.
- Organización Mundial de la Salud y Burton, J. (2010). *WHO Healthy Workplace Framework and Model: Background and Supporting Literature and Practices*. World Health Organisation Editions.
- Pachidi, S., Huysman, M. y Berends, J. (2016). Jugar al juego de los números: abordar la transparencia. En *ICIS*. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.12791abstract>
- Peralta, C. (2011). *Guía de gestión de la estrategia Escuelas Saludables*. Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. Dirección General de Promoción de la Salud
- Pereira, B.O., Neto, C., Smith, P. y Angulo, J.C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14, 297–312.
- Perilla-Toro, L. E. y Gómez-Ortiz, V. (2017). Relación del estilo de liderazgo transformacional con la salud y el bienestar del empleado: el rol mediador de la confianza en el líder. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.005>
- Playworks (s/f). *The Great Recess Framework*. <https://www.playworks.org/resources/great-recess-framework/>
- Qiu, H., Li, M., Bai, B., Wang, N. y Li, Y. (2022). The impact of AI-enabled service attributes on service hospitableness: The role of employee physical and psychological workload. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 34(4), 1374–1398.
- Ramos-Pla, A., del Arco, I. y Flores, Ó. (2021). University professor training in times of COVID-19: Analysis of training programs and perception of impact on teaching practices. *Education Sciences*, 11, 684. <https://doi.org/10.3390/educsci11110684>
- Roche, M., Haar, J. M. y Luthans, F. (2017). The Role of Mindfulness and Psychological Capital on the Well-Being of Leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037183>
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.

- Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, I. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177–184. <https://psycnet.apa.org/record/2016-57110-004>
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2019). Organizaciones saludables. Una mirada desde la psicología positiva (1ª ed). En Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.): *Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia*. Alianza Editorial
- Vázquez-Blanco, D. (2022). Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. *Supervisión*. 21, 53(53).
- Verma, S. y Singh, V. (2022). Impact of artificial intelligence-enabled job characteristics and perceived substitution crisis on innovative work behavior of employees from high-tech firms. *Computers in Human Behavior*, 131, 107215. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107215>
- Xu, G., Xue, M. y Zhao, J. (2023). The Relationship of Artificial Intelligence Opportunity Perception and Employee Workplace Well-Being: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031974>

EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN EDUCACIÓN: EFECTOS, RESISTENCIAS, ALTERNATIVAS

STANDARDIZED ASSESSMENTS IN EDUCATION, EFFECTS, RESISTANCE, ALTERNATIVES

Coordinación

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación

jlsanfa@uniovi.es

Contextualización

La evaluación de la educación, entendida en sentido amplio como el proceso de recogida sistemática de información y toma de decisiones sobre personas, procesos, recursos y resultados educativos, es una dimensión fundamental en la organización y funcionamiento de los sistemas escolares que sobrepasa el ámbito curricular, afectando al institucional, al político y al social. Como estructuras masivas de oferta y demanda de educación, los sistemas escolares tienden a una estandarización interna y externa, que se manifiesta de manera visible en la evaluación.

Este simposio centra su atención en las consecuencias no deseadas que los sistemas de evaluación estandarizada generan en los principales implicados: estudiantes, familias, docentes y comunidades. Dichas consecuencias provocan diferentes respuestas, unas puntuales y otras de carácter más organizado, que cuestionan su sentido y plantean la necesidad de formas alternativas de rendimiento de cuentas más justas y coherentes con los objetivos educativos.

Los movimientos antinormalización y de exclusión voluntaria (opt-out) a las pruebas que se utilizan para seleccionar estudiantes, evaluar docentes, clasificar escuelas y orientar decisiones de las familias, muestran resistencias al régimen de evaluación dominante y a sus efectos en estudiantes, docentes y centros sometidos a medidas de certificación y acreditación.

Junto a las limitaciones intrínsecas de las pruebas estandarizadas –habilidades y competencias que miden, fiabilidad, utilidad para mejorar los procesos educativos...–, debemos preguntarnos por su impacto en el aprendizaje y en la vida de los jóvenes, en las familias, en los docentes, en los colectivos más desfavorecidos. Y, en consecuencia, ¿qué alternativas existen?

CONTRADICCIONES Y RETOS DE LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

CONTRADICTIONS AND CHALLENGES OF STANDARDIZED ASSESSMENTS

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo

jlsanfa@uniovi.es

Las pruebas estandarizadas en educación: expectativas defraudadas

Las pruebas estandarizadas han tenido un incremento notable en el campo de la educación a nivel internacional. El sistema educativo español ha pasado de ser un sistema poco evaluado a un nivel medio-alto en los últimos quince años, adoptando pruebas estandarizadas internacionales (TIMSS, ICCS, PISA, PIRLS...). Su aplicación prometía diagnosticar en tiempo real los principales problemas de la educación, elevar los niveles de competencia de estudiantes y docentes, informar las decisiones políticas y orientar mejoras en la práctica educativa. Sin embargo, este nuevo régimen de evaluación, asociado al desarrollo del concepto de “competencia” promovido por la OCDE, a través del desglose de los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes destrezas e indicadores susceptibles de medición, ha derivado en un modelo de evaluación educativa simplificador y con importantes efectos indeseados. Para Fernández Navas *et al.* (2017), las pruebas estandarizadas representan un modelo de eficiencia en educación y no tanto de calidad, que, desde una aparente objetividad –cuantificación, reducción de lo evaluable a lo medible, precisión– deriva en un modelo tecnocrático que obvia la función social de la educación y vacía la evaluación educativa de dimensiones sustanciales, como la equidad, la inclusión, la justicia social o el aprendizaje contextualizado.

Martínez *et al.* (2022:6) sostienen que “estos modos de rendición de cuentas basada en pruebas producen sistemas en los que la “calidad” de la escuela se define estrictamente mediante números, y la “mejora” se define como el aumento de estos números, en lugar de mejorar la práctica y fomentar entornos de aprendizaje holísticos”.

Incluso los sistemas de evaluación estandarizada implantados en ámbitos más estructurados, como es el de la investigación, basado en indicadores de las revistas científicas, o el de la docencia basado en cuestionarios, están siendo objeto de numerosas críticas, al ser ámbitos cuyo desempeño y impacto se resisten a la estandarización (San Fabián, 2020). Las relaciones entre evaluación, aprendizajes y prácticas docentes con muy estrechas. El modelo de evaluación condiciona directamente los sistemas de enseñanza: si la enseñanza está orientada a la memorización, el formalismo, la repetición... requiere evaluaciones basadas en estos mismos criterios; por el contrario, una enseñanza basada en la reflexión, la diversidad, la creatividad... requiere procedimientos de evaluación acorde a estos valores.

La aplicación de pruebas estandarizadas plantea numerosos interrogantes sobre las habilidades y competencias que miden, el conjunto de dimensiones de aprendizaje que abarcan, su fiabilidad, la justificación y utilidad de las prácticas de certificación y acreditación a las que son sometidos centros, programas y docentes. Además de las críticas intrínsecas a este régimen de evaluación normalizado, basado en el rendimiento académico y descontextualizado del ámbito

social, estos sistemas de evaluación del rendimiento se utilizan para tomar decisiones críticas y con frecuencia irreversibles para la vida de los jóvenes (Torres, s/f).

Desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje, “lo que falta en casi todas las pruebas estandarizadas”, señala Miskin (2015:16), es el pensamiento crítico, el razonamiento, la comunicación, las competencias inferenciales y otras competencias de “traslación” necesarias para llevar el currículo a la práctica significativa y eficaz, más allá de competencias descontextualizadas. Este autor (op.cit. pg.15), en el marco de la UNESCO, expone que dichas pruebas no aportan “información precisa, deliberada y estratégica que ayude a los sistemas, las escuelas y los educadores a mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, su rendimiento en las evaluaciones futuras”; quedando excluida de esta forma la finalidad básica de una evaluación: conducir a una mejor enseñanza y aprendizaje a partir de los resultados y el diagnóstico profundo para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar y lograr una óptima calidad y equidad.

Hace años, Pedro Ravela (2006) publicaba *Para comprender las evaluaciones educativas*, unas excelentes “fichas didácticas” en las que planteaba las finalidades de las evaluaciones educativas, su diseño y problemas de validez y fiabilidad, qué significan los números de las evaluaciones, los rankings, la rendición de cuentas, cómo usar las evaluaciones... y hacía ya esta pregunta: ¿debemos creerle a las evaluaciones estandarizadas externas o a las evaluaciones que realiza el docente en el aula? Ante los dilemas actuales, parecería que hemos avanzado poco en la comprensión de la evaluación educativa. En cualquier caso, el optimismo evaluador ha decaído. Hemos pasado del entusiasmo al desencanto, “más evaluación no conlleva mejor educación”, recuerda Rosa M^a. Torres en su Blog *Otra Educación*.

La utilización masiva de estas pruebas sigue creciendo a pesar de las críticas que recibe continuamente (e.g. Ravitch, Khon & Au, 2014; Martínez *et al.* 2022). Moreno (2016: 89), centrándose en el caso de México, aborda los alcances y limitaciones de este tipo de instrumentos para el perfeccionamiento de la educación, indicando cómo en los países en desarrollo las pruebas estandarizadas han incrementado su hegemonía e influencia bajo el lema de “establecer estándares académicos más altos, subir el listón e implementar más pruebas de alto impacto”, como fundamento de la creencia en el poder de las pruebas estandarizadas orientadas hacia la rendición de cuentas para la mejora de la escuela.

Investigadores de diferentes países (e.g. Barrenechea, 2010; Mujica Johnson y Inostroza Barahona, 2020; Ravela, 2006; Torres, 2023) consideran que las evaluaciones externas se utilizan de forma inapropiada para comparar países, centros, docentes y/o estudiantes, con los siguientes efectos negativos:

- No están teniendo el impacto positivo que se esperaba. Descontextualizan el aprendizaje y es dudosa su función diagnóstica. Incluso las denominadas “pruebas de diagnóstico” se centran en los efectos y resultados de aprendizaje, no en las causas y procesos que los provocan, aportando información poco útil al profesorado, al alumnado y a las familias para orientar sus decisiones educativas.
- Equiparan el aprendizaje con el rendimiento escolar y descuidan dimensiones fundamentales del curriculum, reduciendo el tiempo dedicado a áreas de CC.SS., Artes o Humanidades.
- Generan desmoralización docente y discente, disminuyen la motivación y el interés por aprender, principalmente entre quienes tienen más dificultades y menos apoyo.
- Promueven la cultura del engaño y conductas antieducativas que poco tienen que ver con las competencias que exige la sociedad: preparar/estudiar para la prueba, alta tasa de repetición (con frecuencia para subir el ranking de los centros), aversión a los exámenes que plantean problemas académicos ajenos a la vida real y que solo sirven para adquirir experiencia en “preparar exámenes” ...
- Excluyen culturas y grupos sociales desfavorecidos o minoritarios.

- La evaluación se plantea como un fin en sí misma y no un instrumento para comprender y mejorar la educación. Permite evaluar el progreso hacia unos promedios o estándares, pero descarta la comparación del desempeño del propio sujeto evaluado consigo mismo.
- Por otra parte, son pruebas costosas. Y muchas familias, y también educadores, que se resisten a participar en las pruebas estandarizadas, consideran que en vez de gastar tanto dinero en pruebas cuya utilidad no perciben, deberían invertirse en el desarrollo de materiales y espacios didácticos de calidad (Paladino, 2020).

Junto a las limitaciones de carácter técnico de las evaluaciones estandarizadas, debe considerarse la utilización que se hace de sus resultados, esto es, como instrumento de control del sistema educativo, de propaganda y gestión estratégica de la política educativa de los gobiernos, que toman de ellas selectivamente, con aparente rigor, aquellos resultados que apoyan su gestión. Las pruebas estandarizadas estatales o internacionales se pueden utilizar para justificarlo todo y, con frecuencia, camuflar las políticas reales.

Algunos autores señalan que “si no podemos confiar en la *calidad de las evaluaciones en sí mismas*, entonces los debates sobre la mejor manera de usarlas no vienen al caso” (Gitomer, *et al.* 2021:1). Sin embargo, las decisiones sobre la evaluación, incluso antes de aplicarse, tienen repercusión sobre el conjunto del sistema. No es posible valorar la calidad de las “evaluaciones en sí mismas” al margen de su finalidad, uso y contexto de aplicación. Es cierto que las pruebas masivas cada vez están mejor diseñadas técnicamente; pero eso no resuelve el problema de su uso por políticos, administradores o empresas. Cuando se adopta un tipo de evaluación esta produce efectos, más allá del contexto inmediato de su aplicación. Por ejemplo, implementar un instrumento para evaluar el desempeño y certificación docente, influye en los modos de selección del profesorado, en su acreditación, en la formación inicial y permanente, en el sistema de incentivos y promoción, en la configuración el propio desempeño docente... La política evaluadora es quizás la que más influye en las expectativas y prácticas educativas.

En estos momentos en que los poderes públicos delegan con frecuencia el ejercicio evaluador en empresas y grupos privados, son frecuentes las malas prácticas y la violación de las normas de una evaluación educativa justa, utilizando información poco creíble para tomar decisiones que afectan a muchas personas. Este es el caso del edTPA (EE.UU.), sistema de evaluaciones de carpetas estandarizadas del desempeño docente que era obligatorio para los programas de preparación de educadores en 18 estados y aprobado en otros 21, como parte de la certificación inicial para futuros maestros. Fue creado y es propiedad del Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (SCALE) y ahora administrado por Pearson Assessment, con el respaldo y apoyo de la Asociación Estadounidense de Universidades para la Formación de Docentes (AACTE). Varios investigadores (Gitomer *et al.*, 2019 y 2021) demostraron y denunciaron que dichas evaluaciones incumplían normas fundamentales de la evaluación educativa: la falta de supervisión pública, de responsabilidad social e incumplimiento de estándares profesionales básicos de la práctica de medición... Aun así, “los estados siguieron aplicando dichas escalas que afectaban a miles de candidatos a maestros, aplicando la “no toma de decisiones”.

Evaluación y movimientos antinormalización

Ante este modelo evaluador de los sistemas educativos están surgiendo respuestas de colectivos, organismos, escuelas y comunidades insumisas que manifiestan una resistencia organizada a unas políticas de evaluación que en vez de favorecer el desarrollo educativo y social lo obstaculizan creando disfunciones y demandas absurdas que no contribuyen a la calidad y equidad educativas. Son movimientos de antinormalización y de exclusión voluntaria (*opt-out*) en las pruebas

que se utilizan para seleccionar a estudiantes, evaluar docentes, clasificar escuelas y orientar las decisiones individuales de las familias. Representan un activismo relevante y crítico al régimen de evaluación dominante que se extiende desde la evaluación cotidiana a la que son sometidos los estudiantes y sus efectos en el aprendizaje y en opciones de éxito futuro, hasta las prácticas de certificación y acreditación a las que se ven sometidos centros, programas y docentes.

Este movimiento de exclusión voluntaria rechaza no solo las pruebas de alto riesgo, sino también la construcción neoliberal más amplia de los padres como simples consumidores de educación, en lugar de ciudadanos activos e informados. El movimiento también apoya la educación integral del alumnado. En EE.UU., en los últimos 10 años, miles de estudiantes y familias se han negado a realizar los exámenes estandarizados de su estado, generado un movimiento de base de familias preocupadas por el exceso de pruebas, la enseñanza para el examen y la falta de transparencia y sentido de las mismas.

En la Tabla 1, Campos Martínez *et al.* (2022) aportan una visión general de estos movimientos, recopilando experiencias en países de América del Sur, Europa, América del Norte y Asia. Según estos autores, los movimientos de resistencia comparten raíces comunes ya que son reacciones al avance global de la hiperresponsabilización y las pruebas, pero también difieren en sus propósitos, fundamentos, estrategias políticas, operaciones y resultados, marcados por sus contextos sociales específicos (más información la obra citada).

Con frecuencia, se considera que las pruebas de alto riesgo constituyen una punta de lanza del neoliberalismo en la educación y están siendo utilizadas como herramienta por los defensores de la reforma escolar corporativa para poner las escuelas públicas en manos de empresas privadas (Jochim y McGuinn, 2016).

Imaginar otros modelos de evaluación de la educación

Es necesario reconceptualizar la ética y la validez de la evaluación educativa, construir un concepto de evaluación y de calidad de la educación más integral y holístico, en línea con la UNESCO (Miskin, 2015). Frente al carácter vertical de la evaluación, se necesita aplicar metodologías evaluadoras horizontales (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012), implementando estrategias de evaluación basadas en:

- Metodologías colaborativas
- Autoevaluación
- Evaluación institucional interna complementada con evaluaciones externas
- Evaluación de iguales
- Metaevaluación y triangulación. La evaluación no debe quedar al margen de la investigación.

En países como el nuestro, existe ya toda una estructura de Agencias y Servicios de Evaluación en diferentes niveles de las Administraciones Educativas, que necesitan revisar y reorientar su función al servicio de los fines sociales de la educación, sin derivar sus funciones a empresas comerciales, ni establecer rankings o meros sistemas de evaluación formal, sino aplicando una evaluación presidida por los siguientes criterios:

- Que sea de calidad: rigurosa, fiable, creíble.
- Que tenga utilidad social: vinculada al contexto, dirigida a la solución de problemas sociales, a mejorar la vida de las personas y con énfasis en los colectivos más necesitados.
- Que cumpla criterios éticos en su diseño, financiación, desarrollo, gestión y utilización: transparencia, no manipulación, no dominio, no explotación de las personas, inclusividad, difusión abierta, participación y bien común.

Tabla 1. Anti-Standardization and Testing Opt-out Movements

Country	Name	Starting year	Aim	Actors & alliances	Featured Strategies	Outcomes and policy changes
Chile	Alto al Simce (Stop Simce) / Dissident teachers' movement	2013	Transform market & accountability policies	Academics, teachers, school and higher education students	Social media Opt-outs Teachers' strike	Reduction in the number of exams, end of school rankings, moderation on teachers' assessment
Brazil	Inter-Forum Movement of Early Childhood Education in Brazil (MIEIB)	2011	Stop the advance of neoliberal policies in early child education	Teachers, parents, social movements members	Petition letters Manifestos Seminars Videos	Working Group (WG) for Assessment of Early Childhood Education
England	More than a Score	2016	To change policy regarding the excessive testing of early years students	Parents, professional organizations, academics	Petition letters Conferences Videos Social Media	Raised awareness of the damaging effects of SATs and Reception Baseline Assessment. Toolkit for those interested in participating in the campaign; Commissioned and disseminated expert reports
Israel	Unnamed	2019	Changes in the national assessment policies	Parents and teachers	Boycott children's tests File a labor dispute Social media Newspapers articles	Creation of a special committee. Increased power and influence of parent's association in government policies
Spain-Catalonia	Escuelas Insu-misas (Dissident Schools)	2013	Halt the advance of reforms that could facilitate privatization and neoliberal reforms	Parents and academics	Guide for conscientious objection Boycott Lectures, seminars, blogs.	Promotes a critical reflection on multiple practices and working conditions in schools that threaten educational practice.
Norway	<i>Foreldreopprøret</i> (The Parental Uprising)	2015	Stop the use of standardized testing in schools for accountability purposes	Parents, teachers and concerned citizens	Social media Participation on political debates during presidential elections	Stop the use of tests for accountability purposes Tests are made voluntary to schools Change n number of students per classroom
USA - NY	United Opt-Out	2011	End high stakes tests and accountability policies	Parents and teachers	Social media Opt-out of testing Electing political representatives at the local level	Tests became optional and parents' authorization to participate in the assessment is required

Source: Campos Martínez, J., Falabella, A., Holloway, J., & Santori, D. (2022) (pp: 6-7)

Ello permitiría dar un mayor sentido a las prácticas evaluadoras, con pruebas que valoren y promuevan las capacidades esenciales que queremos que los estudiantes desarrollen, como son el pensamiento crítico, la solidaridad, la creatividad o la resolución de problemas complejos.

“Lo que todas estas perspectivas tienen en común es entender que el propósito de la evaluación no es la evaluación, sino la profundización de la democracia en la escuela y el desarrollo de colectivos profesionales consistentes, diversos y ricos, que, siendo capaces de profundizar en el debate, la controversia y la argumentación, articulen de manera decisiva la educación con dinámicas y problemáticas inscritas en la ciudad humana” (Correia, 2010, p:6).

PRÁCTICAS SEMIÓTICAS Y DISCURSIVAS DE RESISTENCIA FRENTE A LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADAS

SEMIOTIC AND DISCURSIVE PRACTICES OF RESISTANCE TO STANDARDIZED EVALUATION TESTS

Lluís Parcerisa

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona

lluissparcerisa@ub.edu

Introducción

En las últimas décadas se ha intensificado el proceso de neoliberalización de los sistemas educativos a nivel mundial (Ball *et al.* 2017). Las presiones competitivas impulsadas por la globalización neoliberal han favorecido la expansión de lo que Sahlberg (2011) define como un movimiento de reforma educativa global (GERM, por su acrónimo en inglés). Según Sellar (2015), este concepto fue acuñado para describir la difusión internacional de un conjunto de instrumentos e ideas de política educativa que se orientan hacia la estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un mayor foco en asignaturas instrumentales como las matemáticas y lenguaje, la prescripción de un currículum nacional definido a nivel central, la implementación de políticas de políticas de rendición de cuentas (RDC) y la creación de mercados educativos (Sellar, 2015).

Ontológicamente, el GERM parte de la premisa de que el sistema escolar debería gobernarse en base a los principios de la economía de mercado. Estos principios son la autonomía (la delegación de responsabilidades a las escuelas), la información (mediante la publicación de resultados del desempeño de las escuelas en las pruebas estandarizadas), la elección escolar por parte de las familias y la competición entre los centros escolares por atraer nueva matrícula (Robertson, 2016). En este contexto, las pruebas de evaluación estandarizadas operan como un instrumento central para la articulación de las políticas y principios clave del GERM, los cuales se inspiran fuertemente en la denominada Nueva Gestión Pública (NGP) (Lane, 2000). En primer lugar, las pruebas de evaluación estandarizadas permiten que los gobiernos controlen a las escuelas en un escenario de descentralización de las responsabilidades y de mayor autonomía escolar en la toma de decisiones. En segundo lugar, las pruebas de evaluación estandarizadas también son cruciales para garantizar y monitorear el logro de los estándares de aprendizaje establecidos a nivel nacional. Por último, estos instrumentos también son clave para evaluar el desempeño de los estudiantes y de las escuelas e insertar relaciones de RDC en el sistema educativo (Verger *et al.* 2019a).

La génesis de este modelo de reforma global se produjo en los años 80 en Inglaterra bajo el gobierno de Margaret Thatcher (Robertson, 2016; Sahlberg, 2011), si bien durante las dos últimas décadas del siglo XX y la primera década del siglo XXI otros países, como Estados Unidos o Chile, también adoptaron políticas de cuasi-mercado escolar junto a sistemas de RDC ligados a pruebas de evaluación estandarizadas (Díaz-Ríos, 2020; Hursh, 2005; Parcerisa y Falabella, 2017; Verger *et al.* 2019a). Estudios recientes señalan que en las últimas décadas se ha producido una explosión en el contagio de políticas de RDC basadas en pruebas estandarizadas a

escala global (Högberg y Lindgren, 2021; Verger *et al.* 2019b). De este modo, este modelo de gobernanza basado en sistemas de RDC con pruebas estandarizadas se ha adoptado en países tan dispares como Noruega (Camphuijzen *et al.* 2020), Canadá, Australia (Jaafar y Earl, 2008; Lingard *et al.* 2015; Rezai-Rashti y Lingard, 2021), Alemania (Thiel *et al.* 2017), Países Bajos (Browes y Altinyelken, 2020), España (Verger *et al.* 2020) y Brasil, Rusia o China (Kauko *et al.* 2018) entre otros países.

Estos instrumentos de política ocupan un lugar central en la agenda educativa global y se han difundido ampliamente por parte de organismos internacionales como, por ejemplo, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Browes y Verger, 2021; Kamens y McNeely, 2010; Seitzer, 2023). A día de hoy, estos instrumentos gozan de una gran popularidad en los espacios gubernamentales debido a que se asocian a principios como la eficiencia, la equidad y la excelencia de los sistemas educativos (Parcerisa y Verger, 2016). Autores como Breakspear (2012), muestran el rol crucial desempeñado por la OCDE a la hora de favorecer la adopción de estos instrumentos por parte de los gobiernos nacionales de los países miembro de la organización. Sin embargo, esto no significa que la adopción de los sistemas de RDC basados en pruebas estandarizadas se deba a una única racionalidad política ni que su diseño no experimente transformaciones ni cambios a lo largo del proceso político. A este respecto, investigaciones recientes señalan que los decisores políticos pueden verse seducidos por las políticas de RDC basadas en pruebas estandarizadas por razones técnicas (Lingard *et al.* 2016), económicas (Smith *et al.* 2004), ideacionales (Mehta, 2013) y políticas (Pollit y Bouckaert, 2011).

Sin embargo, a pesar de gozar de una amplia popularidad entre las élites políticas y gubernamentales, la adopción e implementación de políticas de RDC basadas en pruebas estandarizadas no está exenta de resistencias. De hecho, la literatura internacional indica que la adopción de estos instrumentos ha desencadenado múltiples procesos de resistencia en países como Estados Unidos (Casalaspí, 2022), Inglaterra (Santori y Holloway, 2023), Noruega (Skedsmo y Camphuijzen, 2022) y España (Parcerisa *et al.* 2022; Rogero-García *et al.* 2014). Generalmente, estos procesos de resistencia han sido liderados por actores de la comunidad escolar como estudiantes, docentes, familias y académicos y han empleado múltiples tácticas discursivas y repertorios de acción colectiva para tratar de revertir las políticas de RDC (Campos-Martínez *et al.* 2022).

Considerando las experiencias mencionadas anteriormente, el presente capítulo de libro tiene por objetivo analizar las prácticas semióticas y discursivas desplegadas por la campaña Alto al SIMCE (AaS) para protestar frente a la implementación de las pruebas de evaluación estandarizadas y el sistema de RDC con altas consecuencias implementado en Chile. Este es un caso relevante por varias razones, en primer lugar, Chile es un país que cuenta con una trayectoria muy extensa en la implementación de sistemas de RDC y de pruebas de evaluación nacionales (Falabella y Ramos Zincke, 2019). En segundo lugar, el sistema escolar chileno se caracteriza por ser un caso paradigmático de privatización educativa (Bellei, 2015). En tercer lugar, la campaña Alto al SIMCE representa un movimiento social único (en comparación con los movimientos opt-out predominantes a nivel internacional) y que ha tenido un impacto mediático relevante y en la construcción de un sentido común contrahegemónico. A continuación presentamos brevemente las principales características del sistema escolar chileno y el marco teórico-metodológico utilizado en la investigación. Seguidamente se presentan los resultados y conclusiones del estudio que ponen de relieve la habilidad del movimiento Alto al SIMCE a la hora de construir un sentido común contrahegemónico frente a las pruebas de evaluación estandarizadas.

Marco teórico-metodológico

A nivel teórico, el presente artículo se inspira en la literatura sociológica sobre los movimientos sociales. En términos generales, los movimientos sociales pueden concebirse como actores políticos caracterizados por tener una cierta continuidad en el tiempo y que tienen por objetivo la producción de cambios socioculturales, económicos, institucionales o en las políticas públicas, mediante la acción colectiva (Ibarra, 2005; Della Porta y Diani, 2011). En los últimos años, algunas investigaciones han explorado la influencia de los factores externos -como la estructura de oportunidades políticas- e internos -vinculados al rol de los recursos económicos y organizativos- para condicionar la capacidad de incidencia de los movimientos sociales (Golstone y Tilly, 2001; Jenkins, 1993). Por otro lado, algunos estudios han puesto el foco en la importancia crucial de las prácticas semióticas y discursivas de los movimientos sociales para explicar el éxito de la acción colectiva (Barranco y Parcerisa, 2020; Baylor, 1996; McCammon *et al.* 2007). En este sentido, la noción de marco de interpretación resulta particularmente apropiada para analizar la producción y las prácticas semióticas y discursivas de los movimientos sociales. Los marcos operan como “esquemas que permiten a los individuos localizar, percibir, identificar y etiquetar hechos dentro de su espacio vital y el mundo en general” (Snow *et al.* 1986, p. 464). Metodológicamente, el estudio combina el análisis de contenido cualitativo (Schreier, 2012) de cartas al director y de columnas de opinión publicadas en los principales periódicos diarios del país (n=39), con el análisis de posts en la página de Facebook oficial de la campaña Alto al SIMCE realizados entre los años 2013 y 2022.

Resultados

A continuación se presentan las distintas dimensiones de los marcos discursivos de la campaña Alto al SIMCE (AaS) para protestar frente a la implementación de la prueba estandarizada SIMCE. La primera dimensión, se refiere al rol clave de la prueba SIMCE como instrumento que permite articular los distintos componentes del mercado escolar chileno. En el post de Facebook de la figura 1 que se presenta a continuación, los activistas de AaS acompañan la frase con el lema “El SIMCE, un pilar del mercado educativo. A botarlo”. Tanto el mensaje como la imagen muestran que el SIMCE es un pilar fundamental del mercado de la educación y señalan la necesidad de desmantelarlo para ponerle fin.



Figura 1. Educación de mercado



Figura 2. Derecho a la educación vs SIMCE

Fuente: Facebook Alto al SIMCE

En esta línea, como puede observarse en la figura 2, desde AaS se llega a contraponer la prueba SIMCE al propio derecho a la educación y, al mismo tiempo, se hace un llamado público a poner fin a las pruebas de evaluación estandarizadas. Como puede observarse a continuación, la producción semiótica y discursiva de AaS no sólo se disemina a través de redes sociales, sino que este movimiento también utiliza con una gran frecuencia los periódicos y la prensa digital. Por ejemplo, líderes del movimiento estudiantil y activistas de AaS expresaron que:

se hace necesario clarificar si serán superadas las herramientas y políticas que han contribuido a la consolidación de la mercantilización del sistema educativo. Entre ellas, hay una central en el ámbito escolar: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), instrumento que, desde su creación y vinculación a diversas políticas educativas, se ha establecido como un eje articulador del mercado en educación y la normalización de lógicas neoliberales dentro del sistema. (Boric y Oyarzún, 2014, s.p.)

Los activistas de AaS seleccionaron estratégicamente este instrumento para cuestionar la arquitectura del “mercado escolar performativo” (Falabella, 2014; Parcerisa y Villalobos, 2020). Sin embargo, más allá de criticar su importante papel para sostener las bases del mercado educacional y la competencia, desde AaS también se realiza un cuestionamiento profundo a la existencia del SIMCE como instrumento de medición y de rendición de cuentas. Así pues, desde AaS también se señalan los efectos nocivos de la estandarización asociada a la prueba SIMCE:



Figura 3. Fuente: Facebook Alto al SIMCE

Como puede observarse en la figura anterior, desde AaS se critica la estandarización promovida por el SIMCE, debido a sus efectos negativos sobre la diversidad y aspectos como la creatividad. Uno de los lemas más utilizados por los activistas y las activistas de alto al SIMCE fue el lema de “lo esencial es invisible al SIMCE” inspirado en la historia de El Principito (ver Fernández y Salinas, 2014).



Figura 4. Lo esencial es invisible al SIMCE

Fuente: Facebook Alto al SIMCE

Mediante la analogía inspirada en el secreto que el zorro compartió con el Principito, en una columna de opinión elaborado por dos activistas de alto al SIMCE señalan que:

El SIMCE pretende distinguir entre escuelas buenas y malas, sin decirnos lo esencial. Sabemos que muchas de las cosas que los padres consideran importantes que sus hijos aprendan

no pueden ser evaluadas por una prueba de alternativas. Los niños y niñas requieren otras cosas: cuidados, afectos, relaciones, actividades desafiantes, respeto por su ritmo de aprendizaje, la consideración de cada niño y niña como algo preciado, único. El SIMCE es todo lo contrario a la consideración y el aprendizaje de aspectos relevantes para los estudiantes. (Fernández y Salinas, 2014, s.n.)

Asimismo, las y los activistas de AaS también subrayan la ausencia de una definición del concepto de calidad en el SIMCE, y señalan que este instrumento adolece de varios problemas de diseño y de validez:

Además, el citado estudio publicado en 2013 en el cual se recoge la perspectiva de diversos actores que participan en diferentes roles y etapas del SIMCE, revela problemas en la calidad de las preguntas, en la construcción de los instrumentos, en la comparabilidad de resultados de un año a otro, y en las condiciones laborales de constructores y correctores, que podrían tener una incidencia en la calidad del instrumento y de las interpretaciones que se hacen de sus puntajes. El SIMCE claramente no está bien diseñado como Phelps supone. Más importante aún, el SIMCE se basa en una noción de calidad que no está definida. Creadores y defensores del SIMCE señalan que es una herramienta para evaluar y mejorar la calidad de las escuelas. Al ahondar en esta afirmación nos encontraremos nuevamente en una nebulosa, pues ¿qué es la calidad de la educación? Pareciera ser una pregunta que no responden ninguno de los que con convicción afirman que es ese su propósito. (Flórez y Saldivia 2014, s.n.)

Por último, los marcos de diagnóstico difundidos por AaS también destacan las consecuencias sociales, profesionales y pedagógicas negativas asociadas al SIMCE. Entre otras, destacan cuestiones como el estrés que experimenta el alumnado, el agobio laboral docente que sufre el profesorado o también la adopción de prácticas instrumentales como el entrenamiento del alumnado para la prueba (*teaching to the test*) para aumentar los puntajes en la evaluación nacional.

Conclusiones

La campaña Alto al SIMCE representa un caso paradigmático de resistencia frente a las pruebas estandarizadas. En esta investigación se han analizado los principales componentes de los marcos discursivos de diagnóstico del movimiento Alto al SIMCE. El capítulo muestra que la campaña Alto al SIMCE ha desarrollado prácticas semióticas y discursivas creativas como mecanismo de persuasión para construir un sentido común contrahegemónico. El perfil social de sus activistas (jóvenes académicos y docentes con una larga trayectoria de activismo en el movimiento estudiantil y en otras luchas) puede explicar, en parte, la elaboración de estrategias comunicativas sofisticadas para apelar al sentido común de la ciudadanía (véase Inzunza y Campos-Martínez, 2016; Parcerisa y Villalobos, 2020). Finalmente, ello también ha podido facilitar su acceso a la prensa tradicional y digital, pudiendo, además, otorgarles una mayor credibilidad (como emisores) ante la opinión pública, lo cual resulta fundamental para garantizar la resonancia social de marcos discursivos alternativos.

¿CÓMO VIVEN FAMILIAS Y ESTUDIANTES LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS?

HOW DO FAMILIES AND STUDENTS EXPERIENCE STANDARDIZED ASSESSMENTS?

Analia E. Leite Méndez

Universidad de Málaga

aleite@uma.es

Sentidos y sinsentidos de las evaluaciones

La evaluación en sentido amplio provoca diversos significados aunque sobresalen algunos, asociados al control, la clasificación, la medición, muchas veces no queda claro el ¿qué se mide? y ¿para qué se mide? Los resultados finales como sinónimo del aprendizaje, que orienta y regula la enseñanza, sumado al peso de los rankings nacionales e internacionales en muchas de las decisiones educativas conjugan un complejo panorama del que parece no vislumbrarse alguna salida. El rígido esquema que acompaña a la “evaluación”: dar un tema o explicar un tema, hacer actividades y hacer un control para volver a empezar, pone el foco en que lo más importante son los controles, pruebas o exámenes. Esta realidad se observa y se escucha cuando se pregunta por los procesos de aprendizaje tanto a niños y niñas como a familias. Desde el relato de estas prácticas habituales se legitima el valor de la evaluación como resultado y la memorización como valor fundamental en el aprendizaje (Leite Méndez, 2021) Estas prácticas van visibilizando unos sentidos y ocultando otros como la evaluación como aprendizaje, la evaluación como información y conocimiento (Rivas Flores y Leite Méndez, 2012). En este contexto: ¿qué lugar tiene el alumnado y las familias en las decisiones educativas?, ¿cómo viven las evaluaciones, que dicen, que saben? Pocos estudios se focalizan en las familias y el alumnado, lo que también nos permite pensar acerca del valor que puede tener para los sistemas educativos, conocer los que piensan otros y otras integrantes de la comunidad educativa. En el caso de las evaluaciones estandarizadas, por ejemplo, los y las protagonistas, por decirlo de alguna manera, los y las destinatarias directas solo tienen que cumplir con el requisito de hacerlas. Retomando algunas investigaciones sobre el impacto y las tendencias en este mundo globalizado acerca de la estandarización de la evaluación, emergen ideas que pueden dar algo de luz respecto del alumnado y las familias. Como plantea Merchán Iglesias (2013) los datos se convierten en el elemento central de las políticas educativas de manera que el rendimiento del alumnado en las pruebas es la prioridad (140), la cuantificación se instala en el discurso educativo (Luengo y Saura, 2012, 137) y esta “cuantificación” inunda las relaciones entre compañeros y compañeras, las conversaciones de las familias y las noticias relacionadas con el mundo educativo así como la competitividad como un valor en alza. Las notas, los puntajes, las medias, etc. configuran realidades que desvían o debilitan problemáticas educativas como las desigualdades del sistema, el fracaso “escolar” y fortalecen prácticas que promueven una y otra vez el saber hacer pruebas. A partir de este panorama nos centraremos en las familias en particular desde una dimensión emocional que sobresale y en el alumnado desde las identidades, el ser alumno o alumna que el propio sistema genera y que la evaluación o en nombre de la evaluación se forma. Las vivencias de ambos actores del sistema educativo nos

obligan –como un deber moral- a mantener la resistencia, a creer en que la resistencia es posible y a recuperar espacios, prácticas, saberes y voces fuera del sistema, para re-pensar el sistema y volver a jugar dentro.

Las familias: entre el temor y la incertidumbre

Las familias constituyen una parte fundamental de la educación donde a veces se intenta limitar o constreñir su incidencia y participación desde la preocupación y responsabilidad de sus hijos e hijas. Mecanismo que refuerza alguno de los valores que venimos mencionando como la competitividad, el individualismo y el aislamiento en que quedan muchas familias por no entrar en las lógicas institucionales. Esto crea un clima propicio para que el discurso hegemónico de la evaluación prospere y justifique todas las acciones que rodean a los procesos de evaluación estandarizada. Preparación, ensayos, clases destinadas a desarrollar las pruebas, etc. Sus voces son poco escuchadas, pueden participar en los centros educativos pero desde marcos establecidos y en el caso de la evaluación no tienen una competencia directa, no pueden opinar porque sería inmiscuirse en las tareas propias del profesorado con algunas consecuencias negativas que muchas familias evitan: ser señaladas, que sus hijos e hijas puedan verse afectadas o pecar de “ignorantes” en temas educativos, de gestión y normativa. La evaluación es un tema tabú cuando podría ser un puente entre familias y escuela para avanzar en otros procesos de aprendizaje y de enseñanza donde las preocupaciones no se centren solo en las calificaciones o en las notas, sino en las formas de aprender, en los errores, en las dificultades, en los avances, en el reconocimiento de otras vías de acceso al conocimiento que pueda garantizar mayor equidad y respeto por las diferencias.

El temor y la incertidumbre se instalan en el corazón de las familias fundamentalmente por el valor social de las pruebas y las calificaciones. Tener un aprobado o sacar un 10 marca diferencias, define al otro o a la otra, la comparación opera de diversas formas y se cree que estos resultados pueden definir el futuro de los niños y niñas. En el fondo se juegan otras cuestiones como el prestigio del profesorado, de la institución, de un proyecto educativo o la continuidad de otros proyectos. Los resultados traducidos en números señalan a las familias, a los niños y niñas y esos señalamientos van tejiendo tramas culturales, sociales y pedagógicas (Barrenechea, 2010).

El discurso de las pruebas, prepararse, pasarlas y luego ver los resultados que pueden afectar a los centros, los rankings, el prestigio, una realidad perversa y efectiva que inunda la vida escolar pero también la vida familiar, donde no se puede hacer nada porque todo está preestablecido y en este sentido el profesorado también queda fuera del juego, solo ajustarse y responder a pesar de existir diferencias sobre el sentido de la evaluación (Murillo e Hidalgo, 2018).

La evaluación como marco de identidades en el estudiantado

Desde la argumentación crítica de Barrenechea (2010), la estandarización no contempla el hecho que los y las estudiantes tienen diferentes habilidades y por lo tanto no son “bienes” homogéneos (8), una primera cuestión si nos posicionamos desde el alumnado. Donde quedan las diferencias o cómo desde la evaluación se pueden contemplar las diferencias. La aplicación de una prueba, en un momento determinado y desde la valoración de unos procesos puede permitir una radiografía de un estado de situación “curricular” pero que no debe perder el sentido de los contextos sociales, culturales, educativos, económicos y políticos que se encuentran en la base o constituyen la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación configura identidades porque a través de ciertas prácticas como: ensayar una y otra vez las pruebas que se aplicarán, separar al alumnado con dificultades para no hacer las

pruebas, focalizar las pruebas en áreas instrumentales, remarcar el tiempo, por mencionar algunas, van generando preguntas e imágenes en el alumnado que perduran a lo largo de la vida escolar, afectando en mayor o menor medida. Interrogantes tales como: ¿Quién soy?, ¿Qué puedo hacer? ¿Por qué tengo que repetir?, ¿Cómo me ve el otro o la otra cuando cometo un error? ¿Por qué se enfadan cuando preguntamos algo que no entendemos? ¿Qué dice mi familia?, ¿Cómo me ven mis compañeros y compañeras?, ¿Por qué es tan importante la nota? Estas preguntas y muchas más, no siempre son formuladas directamente por el alumnado, se plantean de manera más informal, pero están y son señales claras de formas de ser y actuar que se van aprendiendo de manera difusa, de manera “neutral” y el aprendizaje donde queda. Más preguntas: ¿Qué aprendizajes se visibilizan mediante la cultura de la estandarización?, ¿Qué se valora como el buen aprendizaje, la buena evaluación, el buen alumno y alumna? Al final ¿Qué aprendizajes se crean como hegemónicos? La contracara de esto es bastante clara, muchos alumnos y alumnas quedan fuera aunque estén dentro del sistema.

Desde el trabajo con narrativas del alumnado, apreciamos una desvinculación entre calificación y aprendizaje, son vías paralelas que fragmentan las vidas en cuanto a que no se advierte relación, confluencia, justamente porque el sentido de la evaluación se limita a recibir una nota. Así nos lo relataba una alumna:

...hago alusión únicamente a la calificación y no a la evaluación, solo tengo en cuenta los datos numéricos, las etiquetas de éxito y fracaso dependen de si las notas son buenas o malas y si puedo con ellas alcanzar las metas que me planteo. No me cuestiono en ningún momento de si lo que plasmado en papel me ha servido para algo o simplemente ha sido para pasar por las diferentes pruebas o exámenes (María, 2018, en Leite Méndez, 2021, 46).

Resistir para ser y aprender

La estandarización como proceso global requiere pensar en una resistencia más allá de la propia instrumentalización de la evaluación. Esto supone jugar con cartas diferentes a las dadas. La evaluación debería ser un proceso democrático, no lo es. Este es un primer desafío que requiere involucrar a toda la comunidad educativa en todas las decisiones pedagógicas. Algo que no es utópico y que se va concretando en algunos proyectos educativos.

Un segundo desafío para crear una cultura de la resistencia es desacralizar la evaluación, desde los parámetros del capitalismo, el patriarcado y el neoliberalismo. No se puede jugar con las mismas reglas de lo que se intenta cambiar.

La posición en la que nos situamos para una mirada contrahegemónica es de tipo constructivista, entendiendo que el conocimiento necesario para la transformación de los centros escolares es el que se elabora desde la acción de los y las participantes y su comprensión de los marcos institucionales y los procesos educativos que tienen lugar. La evaluación adquiere un significado relevante cuando está pensada desde y para los sujetos participantes y no para los controles burocráticos-administrativos que pretenden guiar la acción de lo público, en un rictus de incoherencia política y epistemológica (Rivas Flores y Leite Méndez, 2012, 24).

Un tercer desafío para la resistencia tiene que ver con la posibilidad de profundizar en las concepciones, ideas, creencias sobre la evaluación (Murillo e Hidalgo, 2018). Seguir reforzando o sosteniendo lo que se define desde sectores macroeducativos sin conocer, desmontar, debatir desde los propios contextos educativos es seguir girando una rueda que gira en falso y se va hundiendo, dejando una huella muy profunda de fracaso, malestar, sufrimiento, injusticia. Tenemos concepciones arraigadas que no escapan a lo establecido, lo heredado, lo vivido, pero también en esas raíces están las posibilidades de cambio y comprensión.

Reflexiones finales

Como afirma Rivas Flores (2009), la comprensión del mundo por parte de cada sujeto está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa construyendo su propia interpretación de la realidad, desde esta idea a manera de cierre provisional: ¿qué relatos sobre las pruebas estandarizadas se construye en la escuela, en la familia, en la comunidad? ¿Es un relato compartido? ¿Quién o quiénes lo han construido? ¿para qué? ¿Por qué? ¿Nos sumamos ciegamente a esos relatos? ¿Podemos reconstruir, desmontar esos relatos? Un desafío más, construyamos otros relatos, pero en comunidad. Las familias y el alumnado tienen otros relatos que pueden molestar o generar grietas. Vale la pena intentarlo.

LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS A DEBATE: ALTERNATIVAS CRÍTICAS PARA UNA EQUIDAD EDUCATIVA

STANDARDIZED ASSESSMENTS UNDER DEBATE: CRITICAL ALTERNATIVES FOR EDUCATIONAL EQUITY

Soraya Calvo González

Universidad de Oviedo

calvosoraya@uniovi.es

Introducción

Las evaluaciones estandarizadas en el ámbito educativo han sido herramientas ampliamente utilizadas para medir el rendimiento de los estudiantes, el éxito de las políticas educativas y la efectividad de los sistemas educativos. Se vinculan radicalmente al modelo tradicional de evaluación, que plantea la medición objetiva de conocimientos y habilidades mediante pruebas estandarizadas, permitiendo una comparaciones directas y evidentes. Sin embargo, han surgido voces críticas que cuestionan la ética, validez y equidad de la estandarización como clave ejecutora de los procesos evaluativos.

Repaso histórico: de las bases de la estandarización al surgimiento y evolución de lo “alternativo”

La estandarización de las evaluaciones se convierte en un eje central en las estrategias de política educativa nacional e internacional. Esto se debe a que la evaluación en educación, junto con otros factores como la labor profesional de los docentes, la concepción y puesta en marcha de los planes de estudios, y la organización y financiación de las instituciones educativas, suele generar profundas controversias ligadas a los discursos de rendimientos de cuenta y monitorización del gasto. Dichas evaluaciones son diseñadas con el propósito de medir con una supuesta objetividad la realidad educativa abordada y aplicar transformaciones sobre las políticas educativas con intereses en ocasiones extra pedagógicos (Torres-Santomé, 2011). Entre las ventajas de la estandarización se encuentra la facilidad de administración, la posibilidad de comparar resultados entre territorios, y la provisión de datos cuantificables para la toma de decisiones educativas. Este rasgo deseado encaja fuertemente con el concepto de evaluación entendido como mecanismo de control, selección, medición y comparación (Santos Guerra, 2005). Sin embargo, la generalización de grandes ítems evaluadores dificulta la consecución de la evaluación como procedimiento integral orientado a proporcionar información detallada y que se orienta a la comprensión y la mejora de todo el entramado procesual (Havelock & Huberman, 1980; Díez, 2018, Carbonell, 2012).

La crítica a las evaluaciones estandarizadas llevó a la búsqueda de enfoques alternativos que abordasen estas limitaciones y promoviesen un sistema educativo más inclusivo y centrado en procesos y personas. La revisión llevada a cabo por Berlanga & Juárez-Hernández (2020) señala como protagonistas de este relato paradigmas como el democrático (MacDonald, 1974), el comprensivo o interpretativo (Stake, 1976; 2006), el iluminativo (Parlett & Hamilton, 1972; Stuffle-

beam & Shinkfield 1987), la evaluación por competencias (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2004) y la evaluación formativa y socioformativa (Tobón, 2017; Sánchez-Contreras, 2018). Bravo-Arteaga & Fernández del Valle (2000) repasan las evaluaciones “auténticas”; sinónimo extendido del concepto “alternativas”. Estos modelos se definen por oposición explícita a la evaluación estandarizada debido a que esta es considerada como poco útil para detectar la consecución o no del aprendizaje, la mejora o la transformación positiva. Si bien actualmente podemos encontrar en este modelo un marco asumido por la comunidad educativa, en su momento supuso un cambio de paradigma transformador que impactó en la manera en que la evaluación fue considerada y aplicada.

Criticas actualizadas a las evaluaciones estandarizadas

A pesar de los avances teóricos aportados, nos encontramos en un momento crítico respecto a la estandarización y a su dominancia general a nivel internacional en lo que a tendencias político-educativas se refiere.

Una de las críticas clave es la falta de equidad que deriva de la aplicación de herramientas con estándares generalizables y pueden suponer una amenaza a la justicia social relevante. Las evaluaciones estandarizadas pueden favorecer la perpetuación de desigualdades, ya que no tienen en cuenta las diferencias socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los sujetos partícipes de los procesos (Herrerías, 2020). Las desventajas y obstáculos detectados en determinados contextos son en muchos casos obviadas debido a la estandarización y favorecen el resquebrajamiento social de los territorios (Sanz, Serrano y González, 2020). Finalmente, la personalización de determinados modelos puede erigirse en contra de la igualdad de acceso a oportunidades educativas de calidad; planteando dilemas de financiación y/o situaciones de discriminación.

También existen resistencias respecto al foco en los contenidos teóricos y/o la memorización. Las pruebas estandarizadas a menudo se centran en evaluar la aplicación de contenidos teóricos, el desempeño en la memorización de información o la aplicación de tecnologías y técnicas lógico-matemáticas en lugar de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas sociales y la creatividad. Esto responde a unos estándares de productividad muy concretos, enfocados hacia el marco laboral y la participación social en términos de rendimiento de capital (Delaune, 2019). El centralismo de lo productivo deriva en un menosprecio de materias que son evaluadas de forma más cualitativa o cuya aplicación práctica resulta más abstracta o menos monetizada (al menos de manera directa) como puede ser el caso de las materias artísticas o de humanidades (Fernández, Alcaraz & Sola, 2017).

La presión por obtener buenos resultados en las evaluaciones puede llevar a un enfoque excesivo en la preparación para las pruebas evaluadoras en lugar de promover un aprendizaje profundo y significativo. Esto puede reducir la calidad de la educación y estrechar el currículo a aquello que va a ser incorporado con mayor seguridad en ese tipo de pruebas ya que es lo “más importante” a efectos de resultados y, por tanto, rendimiento futuro. Así mismo, pervierte el fin último de la educación tal y como destacan Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022, 17): “descontextualizar la evaluación del concepto más pedagógico del aprendizaje y utilizarlo con un mero rol final de calificación, supone renunciar a sus fines educativos esenciales”.

Por último, creemos conveniente destacar el argumento que defiende que las evaluaciones estandarizadas pueden generar altos niveles de presión y estrés en los sujetos evaluados y crear un ambiente competitivo al estilo “ganar o perder” que no favorece el bienestar emocional ni el aprendizaje (González, 2014). Dicho ambiente competitivo se vincula con una tendencia hacia la excelencia y la rentabilidad que ataca seriamente la convivencia escolar y las relaciones de colaboración, diálogo y apoyo mutuo (Díez-Gutiérrez, 2020).

En cuanto a la evaluación de agentes ejecutores del sistema, existen voces contrarias a los mecanismos actuales de evaluación del profesorado (Sanz, Serrano, y González, 2020). La evaluación del profesorado puede resultar una estrategia orientada a garantizar la transparencia y favorecer la mejora continuada de equipos docentes, centros y, por ende, el sistema educativo. Sin embargo, se cuestiona la forma en que esta evaluación se lleva a cabo tanto en la Universidad, basada en producción científica según rankings privados (Saura & Bolívar, 2019); como en la educación obligatoria, con mejoras individuales y puntuales no generalizadas en el estado Español y generalmente económicas a aquellos docentes que se someten a evaluaciones cuantitativas muy concretas (Ritacco & Martínez, 2021).

Tras la generalización de las pruebas diagnósticas internacionales, estas evaluaciones tienen a ocuparse de aspectos cuantificables y medibles, como los resultados académicos y las tasas de graduación, asumiendo un papel técnico orientado al rendimiento de cuentas (Guevara, 2017). Esto puede conllevar la exclusión de aspectos importantes pero que resultan más complejos de medir, como el ambiente de aprendizaje, la cultura escolar y las habilidades socioemocionales del estudiantado y profesorado. Este enfoque puede simplificar la complejidad de la educación y limitar la comprensión de su impacto integral; orientando la evaluación a una especie de información técnica discrecional que pueda usarse como estrategia de control. El uso de estos datos en la justificación de la financiación del sistema educativo o la formación del profesorado nos aleja de un marco pedagógico y nos sitúa en un esquema de gobernanza empresarial o puramente tecnócrata (Díez-Gutiérrez, 2020) donde organismos supranacionales influyen en la política educativa de los Estados, cediendo competencias, soberanía y legitimidad legislativa (Herrero, 2022). Todos estos elementos sitúan la presión de los resultados educativos de todo un Estado en agentes personalizables como centros o docentes, culpabilizando y poniendo trabas para el desarrollo de un trabajo creativo en un marco tremendamente limitado por evaluaciones externas (Guzmán-Calle, Martín-Alonso, & Rodríguez-Martínez, 2023).

Finalmente, el capital social y económico de grupos, instituciones y países influye en los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas (Gil, 2014; Gortazar & Taberner, 2020). Las instituciones que ejercen su trabajo en áreas desfavorecidas pueden enfrentar desventajas en comparación con aquellas en áreas más privilegiadas, lo que puede llevar a una mayor segregación y marginalización que perpetúe la situación de desigualdad y derive en una polarización absoluta que se inserta sin problemas en los discursos de la “meritocracia”, favoreciendo políticas educativas neoliberales (Di Piero, 2021).

A modo de conclusión

La deriva actual de los modelos evaluativos no es novedosa, si no que refunda aquellos preceptos superados ampliamente por la teoría con una intencionalidad clara: servir de herramienta a la lógica liberal. Bajo el discurso de la calidad y la objetividad se sostienen prácticas encaminadas a la pseudo-homogeneización de la población, con dos claros polos situados en el centro del discurso: el del mérito y el del fracaso; o lo que es lo mismo, el de los ganadores y los perdedores. La polarización no solo se aplica al alumnado, el sujeto clásico de la evaluación; si no que supera barreras micro y jerarquiza estados y, por ende, culturas escolares y políticas. La meta hacia la consecución de una educación controlada por organizaciones empresariales pasa inevitablemente por la incorporación de agentes que influyan con sus preceptos de mercado las políticas educativas. Y la estandarización es un espacio que facilita, por la naturaleza de la lógica empresarial, este tipo de orientaciones.

Como “alternativa auténtica” a esta estandarización valoramos un concepto de evaluación resignificada como acto político, la cual requiere comprender demandas, necesidades y vivencias

de los agentes multinivel, desde alumnado hasta asesores políticos, que forman parte de los procesos educativos. Para potenciar la escala de este concepto es importante que cualquier profesional de la educación incorpore en su propia práctica y formación una dimensión evaluativa que le ayude a ser cada vez más consciente de aquellos procesos que contribuye a perpetuar, así como de aquellos en los que está comprometido para el cambio (San Fabián, 2014). En un mundo donde la injusticia social forma parte de la experiencia diaria de muchas personas, ejercer un rol de toma de decisiones a partir del análisis exhaustivo y consciente del mundo en el que vivimos se convierte en una actividad de crítica social significativa de la que podemos formar parte, personal y profesionalmente (Mertens, 2002).

Referencias

- Ball, S. J., Junemann, C. y Santori, D. (2017). *Edu. net: Globalisation and education policy mobility*. Routledge.
- Barba-Martín, R. A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Barranco, O. y Parcerisa, L. (2020). Yes, it is possible! Framing processes and social resonance of Spain's anti-eviction movement. *Catalan journal of communication y cultural studies*, 12(1), 37-57.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 18 Número 8, p1-25. 25p.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado [fecha] de [http:// http://epaa.asu.edu/ojs/article/751](http://epaa.asu.edu/ojs/article/751)
- Baylor, T. (1996). Media framing of movement protest: The case of American Indian protest. *The Social Science Journal*, 33(3), 241-255.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Berlanga, M. y Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Boric, G. y Oyarzún, G. (2014). *El SIMCE y el mercado de la educación, el Mostrador*. <http://www.elmostrador.cl/opinion/2014/06/04/el-simce-y-el-mercado-de-la-educacion/>
- Bravo-Artega, A. y Fernández del Valle, J. C. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(Supl 2), 95-99.
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Education Working Papers. doi:10.1787/5k9fd-fqffr28-en.
- Browes, N. y K Altinyelken, H. (2019). The instrumentation of test-based accountability in the autonomous Dutch system. *Journal of Education Policy*, 1-22.
- Browes, N. y Verger, A. (2021). Global governance through peer review: The Dutch experience of OECD reviews of national policies for education. *Critical Policy Studies*, 15(4), 405-424.
- Camphuijsen, M. K., Møller, J. y Skedsmo, G. (2021). Test-based accountability in the Norwegian context: Exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, 36(5), 624-642.
- Campos Martínez, J., Falabella, A., Holloway, J. y Santori, D. (2022). Anti-standardization and testing opt-out movements in education: Resistance, disputes and transformation. *Education Policy Analysis Archives*, 30(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7506>
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata.

- Casalaspí, D. (2022). Equality, Inclusion, and the Opt-Out Movement: Who Chooses to Opt Out?. *Education Policy Analysis Archives*, 30(136).
- Corona Berkin S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. *Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Correia, J.A. (2010). La evaluocracia. El papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. Entrevista realizada y traducida por: J.L. San Fabián Maroto. *Avances en Supervisión Educativa*. Octubre, nº 13. Pp:1-9. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/465>
- Delaune, A. (2019). Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1478210318822182>
- Della Porta, D. y Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. Editorial Compluense, S.A. i CIS.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139.
- Díaz-Ríos, C. M. (2020). The Role of Policy Legacies in the Alternative Trajectories of Test-Based Accountability. *Comparative Education Review*, 64(4), 619-641
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza "empresarial" en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 11, 8–27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Falabella, A. y Zincke, C. R. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación*, (11), 66-98.
- Fernández Navas, M.; Alcaraz Salarirche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Fernández, B. y Salinas, I. (2014). *Lo esencial es invisible al SIMCE*, Publimetro. <https://www.publimetro.cl/cl/columnas-politico/2014/05/23/beatriz-fernandez-ivan-salinas-esencial-invisible-simce.html>
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Florez, M.T. y Saldivia, S. (2014). *El SIMCE: Una herramienta sin sentido para la educación en Chile*, CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/>
- Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393–410. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.19244>
- Gitomer, D.H., Martínez, J.F., Battey, D. y Hyland, N.E. (2019). Assessing the Assessment: Evidence of Reliability and Validity in the edTPA. *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/0002831219890608>
- Goldstone, J. A. y Tilly, C. (2001). Threat (and opportunity): Popular action and state responses in the dynamics of contentious action. En R. Aminzade, J.A. Goldstone, D. McAdam, E. J., Perry, S., Tarrow y C.Tilly (Eds.). *Silence and voice in the study of contentious politics* (pp.179 194). Cambridge University Press.
- González, D. A. (2014). Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar. *Pedagogía y Saberes*, 41, 63-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys63.74>

- Gortazar, L. y Taberner, P. A. (2020). La incidencia del programa bilingüe en la segregación escolar por origen socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y ciudad*, 33, 159-170. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658>
- Guzmán-Calle, E., Martín-Alonso, D. y Rodríguez-Martínez, C. (2023). Las evaluaciones externas en España y sus consecuencias en las prácticas escolares y en la equidad. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(119), 553-573. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103821>
- Havelock, K. y Huberman, A. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación*. UNESCO/OIE.
- Herreras, E. B. (2020). Ciencias en PISA 2015: Inmigración, Ansiedad y Apoyo Parental. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 73-85. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.06>
- Herrero, L. (2022). New Forms of Post-Bureaucratic Control in the Education: Pisa on Political Speech Government in Spain. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 43, 43-52.
- Högberg, B. y Lindgren, J. (2021). Outcome-based accountability regimes in OECD countries: a global policy model?. *Comparative Education*, 57(3), 301-321.
- Hursh, D. (2005). The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. *British Educational Research Journal*, 31(5), 605-622.
- Ibarra, P. (2005). *Manual de sociedad civil y movimientos sociales*. Editorial Síntesis.
- Inzunza, J. y Campos-Martínez, J. (2016). El SIMCE en Chile: historia, problematización y resistencia. *XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/354.pdf
- Jaafar, S. B. y Earl, L. (2008). Comparing performance-based accountability models: A Canadian example. *Canadian Journal of Education*, 31(3), 697-726.
- Jenkins, J. C. (1983). Resource mobilization theory and the study of social movements. *Annual review of sociology*, 9(1), 527-553.
- Jochim, A. y McGuinn, P. (2016). *Education Next. Vol. 16, n. 4. La política de las evaluaciones básicas comunes*. <https://www.educationnext.org/the-politics-of-common-core-assessments-parcc-smarter-balanced/>
- Kamens, D. H. y Benavot, A. (2011). National, regional and international learning assessments: Trends among developing countries, 1960–2009. *Globalisation, societies and education*, 9(2), 285-300.
- Kauko, J., Takala, T. y Rinne, R. (2018). *Politics of quality in education: A comparative study of Brazil, China, and Russia*. Routledge.
- Lane, J. E. (2000). *New public management*. Routledge.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Leite Méndez A.E.(Ed.Lit) (2021). *Narrativas sobre evaluación. Voces implicadas para re- visar, re- conocer y re-crear otros caminos*. UMA Editorial.
- Leite Méndez, A.E (2019) Familia y escuela: estado de las relaciones y nuevas identidades. En De Melo, A., Espinosa Torres I.de J., Pons Bonals, L y Rivas Flores J.I. *Perspectivas Decoloniales sobre la educación. Uma Editorial – Unicentro*, pp. 245-265
- Lingard, B., Thompson, G. y Sellar, S. (Eds.). (2015). *National testing in schools: An Australian assessment*. Routledge.
- Luengo Navas, J. J. y Saura Casanova, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 133-148.

- MacDonald, B. (1974). Evaluation and the Control of Education. En B. MacDonald y R. Walker (eds.), *SAFARI I: Innovation, evaluation, research and the problem of control*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, pp. 9-22.
- McCammon, H. J., Muse, C. S., Newman, H. D. y Terrell, T. M. (2007). Movement framing and discursive opportunity structures: The political successes of the US women's jury movements. *American Sociological Review*, 72(5), 725-749.
- Merchán Iglesias, F.J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales. *Con – ciencia Social*, N° 17, pp.137-144
- Mertens, D. M. (2002). The evaluator's role in the transformative context. En K. E. Ryan y Th. A. Schwandt (eds.) (2002). *Exploring evaluator role and identity*. IAP, pp. 103-117.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación?* Temas de Educación / Vol. 22, Núm. 1.
- Mujica Johnson, F.N. y Inostroza Barahona, Cl. (2020). Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VII Número: 2 Artículo no.:78 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2020. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24 (4), 959-1010.
- Muskin, J.A. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. OIE-UNESCO.
- Paladino M. (2020). Towards an Understanding of the Testing Opt-Out Movement: Why Parents Choose to Opt-Out or Opt-In By. *Journal for Leadership and Instruction Synergy*. V.19, n2, 14-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1283112#:~:text=El%20movimiento%20de,los%20tres%20distritos>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-27.
- Parcerisa, L. y Termes, A. (2022). Why do opt-out movements succeed (or fail) in low-stakes accountability systems? A case study of the Network of Dissident Schools in Catalonia. *Education Policy Analysis Archives*, 30(133), 1-23.
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51.
- Parcerisa, L. y Villalobos, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: Estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Izquierdas*, 49, 2427-2455.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumination en Tawney, D. (1976). *Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications*. McMillan.
- pena escucharlos y conocerlos para pensar en otra escuela pero también en otro mundo.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. FICHAS DIDÁCTICAS. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) PREAL. www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Fichas-Didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas.pdf
- Ravitch, D., Khon, A. y Au, W. (2014). *More than a score. The new uprising against high-stakes testing*. Haymarket Books.

- Rezai-Rashti, G. M. y Lingard, B. (2021). Test-based accountability, standardized testing and minority/racialized students' perspectives in urban schools in Canada and Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(5), 716-731.
- Ritacco, M. y Martínez, M. (2021). Comprando al profesorado: neoliberalismo, complementos salariales y prácticas de resistencia docente en Andalucía. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e10.3141>
- Rivas Flores, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I.Rivas Flores y D.Herrera Pastor (coords). *Voz y Educación. La Narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro
- Rivas Flores, J.I. y Leite Méndez A.E. (2012). Evaluación, conocimiento y cambio social. *Novedades Educativas*, 258, pp.24-27.
- Robertson, S.L. (2016). The global governance of teachers' work. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (eds) *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 275-290). Wiley Blackwell.
- Sahlberg, P. (2011). *The fourth way of Finland*. *Journal of educational change*, 12, 173-185.
- San Fabián, J. L. (2014). *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis*. Trabe.
- San Fabián, J.L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 23-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Sánchez-Contreras M. L. (2018). Taxonomía Socioformativa: Un referente para la didáctica y la evaluación. En J. M. Vázquez-Antonio (Coord.) *Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa*. Centro Universitario CIFE, pp. 100-115
- Santori, D. y Holloway, J. (2023). Knowledge-based resistance: the role of professional organisations in the struggle against statutory assessments in England. *Pedagogy, Culture y Society*, 1-19.
- Sanz, R., Serrano, A. y González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (e22), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Seitzer, H. (2023). More than meets the eye: uncovering the evolution of the OECD's institutional priorities in education. *Journal of Education Policy*, 38(2), 277-301.
- Sellar, S. (2015). A feel for numbers: Affect, data and education policy. *Critical studies in education*, 56(1), 131-146.
- Skedsmo, G. y Camphuijsen, M. K. (2022). The Battle for Whole-Child Approaches: Examining the Motivations, Strategies and Successes of a Parents' Resistance Movement against a Performance Regime in a Local Norwegian School System. *Education Policy Analysis Archives*, 30(136).
- Snow, D. A., Rochford Jr, E. B., Worden, S. K. y Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American sociological review*, 464-481.
- Stake, R. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y del currículum*. Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós.

- Thiel, C. y Bellmann, J. (2017). Rethinking Side Effects of Accountability in Education: Insights from a Multiple Methods Study in Four German School Systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(93).
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Kresearch.
- Torres Rosa, M^a. Blog *Otra Educación*. (<https://otra-educacion.blogspot.com/2013/04/sobre-evaluacion-en-educacion-on.html>).
- Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019a). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270.
- Verger, A., Parcerisa, L. y Fontdevila, C. (2019b). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M. y Villamor, P. (2020). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 142-164.

LÍDERAZGO INTERMEDIO: REVISIÓN, EXPERIENCIAS PROPUESTAS Y CULTURA EMERGENTE

INTERMEDIATE FORUM: REVIEW, PROPOSED EXPERIENCES AND EMERGING CULTURE

Coordinación

Isabel Cantón Mayo

Universidad de León

La creciente importancia que tiene el liderazgo en las instituciones educativas se manifiesta en varias direcciones: vertical y horizontal, principalmente. En los siguientes apartados se estudia la dimensión horizontal a través del liderazgo intermedio que a veces resulta más decisivo que el propio liderazgo principal. Por ello el estudio de este tipo de liderazgo emergente resulta decisivo necesario ya que sin el apoyo de los líderes intermedios no es posible el cambio, la mejora y la gestión eficaz y de calidad de las instituciones educativas. A continuación se presenta una revisión del mismo, diversas aplicaciones efectivas nacionales e internacionales y propuestas para su implementación efectiva.

UN ANÁLISIS CONCEPTUAL SOBRE LIDERAZGO INTERMEDIO: COMPONENTES, OBJETOS, ARTEFACTOS, TIPOS Y DISFUNCIONES

A CONCEPTUAL ANALYSIS OF MIDDLE LEADERSHIP: COMPONENTS, OBJECTS, ARTEFACTS, TYPES AND DYSFUNCTIONS

Isabel Cantón Mayo y Sheila García Martín

Universidad de León, España

Introducción

En educación el tema del liderazgo educativo ha sido uno de los más recurrentes y destacados por su influencia directa sobre el aprendizaje y la calidad educativa; además por su vinculación con la mejora escolar y las escuelas eficaces. La relevancia del tema viene avalada por la obra pionera de Edmonds (1979), los estudios de mapeo y de revisión de Leithwood, y Duke (2009), además de otros estudios recientes de Skaalvik (2020); Sepulveda Sanhueza, Volante Beach, y Montenegro Maggio (2022); Rodríguez y Gairín (2020); Bill Love (2022) y los de Hsieh, Gunawan, y Li (2023), que justifican sobradamente esta elección para su estudio. La aportación de los líderes intermedios a la mejora y a la calidad educativa ha sido menos estudiada que el liderazgo principal del director, lo que motiva la elección del tema dentro de la línea de trabajo vinculada a la calidad, la mejora y la gestión del conocimiento.

El conocimiento de un tema determinado suele iniciarse con una revisión bibliográfica amplia donde se recopila, se analiza, se discute y se categoriza sobre el contenido de diversos documentos que abordan el determinado tema o tópico, en nuestro caso el liderazgo intermedio, que abarca también las *middle tier*, que también se tratan en este Simposio, como instituciones mediadoras o intermedias. Pretendemos con ello revisar la conceptualización, los tipos, los componentes y solo en parte por motivos de espacio, la literatura producida en un periodo de tiempo concreto en nuestro caso diez y ocho años: de 2005 a 2023, sobre el tema citado para ver su pasado, su presente y aventurar la proyección de este en el futuro. Usaremos para la revisión todo tipo de fuentes, principalmente revistas recientes, pero, también libros, otros materiales y en general trabajos académicos.

La elección del tema suele ser por motivos variados como la moda, el impacto o la necesidad de clarificar y conocer el tema de estudio para su mejor conocimiento y aprovechamiento; en nuestro caso por la mezcla e intersección de todas ellas. En todo caso somos los investigadores quienes decidimos el tema que deseamos revisar. En nuestro caso, se ha elegido el liderazgo intermedio por ser una modalidad concreta del tema general del liderazgo y tener menor dimensión investigadora en concreción y en cantidad que el liderazgo en general; también por ser determinante en los resultados de cualquier otro tipo de liderazgo. Por su parte, como señalan los autores citados antes, el liderazgo en educación es uno de los factores relevantes para el estudio del capital educativo de un país y una variable fundamental en el análisis de la calidad, del rendimiento académico especialmente, junto al tipo de liderazgo distributivo y el liderazgo

instructivo. Estudios concretos han revisado y analizado la influencia de los líderes intermedios en los resultados de aprendizaje en entornos educativos variados, centrándose en los jefes de departamento, de sección, tutores, coordinadores de etapa o ciclo, etc. (De Angelis, 2013; Fung, 2010; Horne, du Plessis y Nkomo, 2016; Paranosic y Riveros, 2017; Rambo, 2016; Siskin, 1991, Serrano Uribe, 2017, Torres, 2018, Sepúlveda, 2022, Alarcón 2023; Rodríguez y Gairín, 2020; Charalampous, y Papademetriou, 2021).

El objetivo de este estudio es, pues, una revisión parcial del liderazgo intermedio, a través de sus componentes, de los artefactos de que se sirve, de los tipos de liderazgo intermedio, de las posibles disfunciones en su puesta en práctica, así como su frecuencia y sus fases en la producción del conocimiento del tema.

Evolución, componentes y tipos

En el estudio del liderazgo intermedio destacamos dos grandes líneas conceptuales del mismo: la línea europea (francesa, sobre todo) que entiende el liderazgo intermedio ligado a la autonomía del centro educativo, mientras que en los países anglosajones se la entiende más bien ligada a los resultados (Reverdy y Thibet, 2015). Sobre el tema general del liderazgo, ya Bass en 1990, señalaba más de quinientas definiciones del término referidas a la personalidad, a los procesos grupales y a la consecución de los objetivos, a la gestión de las prácticas, a los diferentes roles asumidos, o a los modos de influencia y persuasión, incluso también a valores personales y profesionales así como a una visión compartida del trabajo (Peñailillo, Galdames et Rodríguez, 2013 ; Spillane et Mertz, 2014; Torres, 2018; Charalampous, y Papademetriou, 2021; Rodríguez y Gairín, 2020).

La línea de liderazgo distribuido, de la que deriva el liderazgo intermedio, nació en Estados Unidos dentro de la corriente de mejora de la escuela (school improvement) que se oponía a las escuelas eficaces (school effectiveness) (Scheerens, 1990); Deppeler, y Ainscow (2016). En la actualidad, la progresiva autonomía de los centros escolares afecta a su funcionamiento y a las formas de dirigirlo que han ido abriéndose hacia una dimensión más compartida por actores intermedios en una suerte de redistribución del liderazgo (Marcel, 2015a; Peñailillo y al., 2013; Progin y Perrenoud, 2018; Sepúlveda 2022, Cenzano, 2020 Hsieh, Gunawan, y Li, 2023; Rodríguez y Gairín, 2020).

Adoptamos para este trabajo la definición de liderazgo intermedio de Cenzano Vilchez (2020) Se trata de una modalidad de distribución de tareas que releva a la dirección del centro escolar y apoya su funcionamiento. Se trata de la creación y toma de conciencia de misiones específicas que responden a las necesidades del centro escolar. A través de ellas se crean funciones de responsabilidad y confianza asumidas por los participantes que no forman para necesariamente del equipo de dirección. Se trata de una forma colaborativa y distribuida de dirección para la consecución de los objetivos del centro escolar y del sistema educativo al que pertenece.

Su importancia es creciente y así la profesora del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) Débora Ancona (2022) considera que cada vez más la agilidad en el desempeño de las organizaciones requiere un cambio de la confianza en el liderazgo y un derrame hacia un liderazgo distribuido, que enfatiza dar a las personas autonomía para innovar y usar medios no coercitivos para alinearlos en torno a un objetivo común. Ancona define el liderazgo distribuido como prácticas colaborativas y autónomas gestionadas por una red de líderes formales e informales en toda una organización.

También, referido al liderazgo intermedio, tenemos la aportación de Letor y Garant (2014:74) que lo definen como “el proceso de influencia ejercido por ciertos actores sobre otros en la consecución de fines organizativos y que se ejerce a través de un cierto número de recursos y dispo-

sitivos". Según estos autores se refiere a acciones de orientación, de coordinación y de actos que tienen influencia sobre otras personas en la consecución de los objetivos propuestos. Ello implica que los líderes que gestionan un proyecto o que tienen una misión poseen un grado de autoridad y un margen de poder de acción en la conducta de esa misión o proyecto en la forma de asociar a otros autores a su contribución y a su acción Torres (2018), Rodríguez y Gairín (2020). Este tipo de liderazgo implica negociación, ya que se trata de implicar a los otros para definir, conciliar y construir, dándole una verdadera dirección unificada al trabajo. El líder posee una visión de iniciativa y también es quien concibe y conduce el proyecto, aunque su realización requiere del líder intermedio en una dimensión interpersonal (Garant y Letor, 2014). Por su parte Spillane (2015), entiende que el líder corresponde a la dirección de las actividades ligadas al trabajo de base de una organización que están concebidas para influir en la motivación, los conocimientos la emoción y las prácticas de sus miembros. En una revisión de la literatura sobre teorías del liderazgo Piot et Kelchtermans (2014), distinguen dos perspectivas del liderazgo: una concentrada y otra distribuida. La primera se refiere al director, a sus capacidades, su rol, sus funciones establecidas y normativizadas; la segunda pone el acento en las prácticas de liderazgo extendidas a otras personas del centro educativo que integran sus capacidades y acciones a la línea establecida por el director en una visión de descentralización de las decisiones y responsabilidades y de apoyo a la línea general. Es en esta segunda donde se mueve nuestro trabajo, sobre liderazgo intermedio como un tipo concreto de liderazgo distribuido.

La teoría de Spillane señala que la situación social es parte de la actividad intelectual y rechaza la idea de la influencia de una persona sobre otras para señalar la acción conjunta de personas que forman un equipo (Spillane, 2015; Spillane *et al.*, 2008, Sepúlveda 2022). Por ello, la distribución se explica por la descripción y el análisis de las interacciones en la división del trabajo y en las prácticas de liderazgo compartido.



Figura 1. Componentes del liderazgo distribuido Adaptado de Spillane, 2015

Los tres componentes del liderazgo distribuido (Figura 1) son para Spillane (2015) el líder absoluto, la situación y los asociados o líderes intermedios. De forma práctica el rol del líder puede ser identificado por diversos actores que realizan funciones formales, como director, siendo los docentes responsables específicos de sus clases y también los alumnos (delegados de curso) o los padres (presidente de la AMPA) y también otros actores que pertenezcan a la comunidad educativa. Estos líderes informales que asumen responsabilidades no formales forman también parte de ese liderazgo intermedio ya que según (Progin et Perrenoud, 2018; Rey, 2019; Letor et

Garant, 2014, Ancona 2022), el liderazgo no se reduce a las atribuciones o a los comportamientos de un solo individuo, sino de una acción compartida que se ejerce en diferentes niveles de la organización tanto por personas que ejercen en diferentes niveles de la organización como por otras personas que contribuyen a los fines de la misma por sus acciones y sus interpretaciones. El papel de asociados remite a los actores que forman parte del centro educativo y que contribuyen con los líderes a la realización de las tareas del centro educativo, siempre dependiendo del contexto y las circunstancias.

Tabla 1. Tipos de liderazgo colaborativo intermedio adaptado de MacBeath, Oduro, et Waterhouse (2004)

Tipos de liderazgo intermedio	Ejemplos
<p>Formal, a través de roles establecidos normativamente con la descripción de sus funciones permitiendo la legitimidad de responsabilidades asumidas y su distribución</p>	<p>El profesor que asume la carga de la dirección además de su trabajo docente</p>
<p>Pragmático, se despliega en función de las demandas externas ligado a la distribución de. Esta forma de distribución se relaciona con la decisión de qué será distribuido y a quien, el conocimiento de las personas y la confianza en sus capacidades como criterios más importantes.</p>	<p>El director asigna responsabilidades a personas que trabajan en el centro desde hace tiempo y reconoce su competencia</p>
<p>Estratégico, se refiere a la selección planificada de personas que contribuyan positivamente a la distribución de las tareas del centro. Aquí más que las competencias individuales lo que interesa es la capacidad para trabajar en equipo, puesto que la visión estratégica se dirige a alcanzar los objetivos y a memorar los resultados del centro partiendo de una distribución del liderazgo entre varias personas.</p>	<p>Las funciones del responsable de cada clase son distribuidas estratégicamente entre los docentes y así el colectivo refuerza la individualidad y una eventual baja en el centro no pone en riesgo el departamento como tal</p>
<p>Incremental, que proporciona mayores responsabilidades a los actores en función del interés y de las capacidades demostradas para participar en actividades de liderazgo, ligadas al desarrollo profesional y a las potencialidades del personal de la organización.</p>	<p>Un docente que ha demostrado sus capacidades para dirigir un proyecto es promocionado para asumir mayores responsabilidades mostrando la aceptación para el de un mayor desafío y para el centro el desarrollo de un talento propio.</p>
<p>Oportuno, cuando los actores tienen la iniciativa y la voluntad de ejercer un liderazgo y de extender sus prácticas a todo el centro de acuerdo con la dirección. Como miembro de la comunidad educativa, mas que un liderazgo otorgado por la dirección es el mismo el que adopta y asume espontáneamente o de forma inconsciente este rol de líder.</p>	<p>Un alumno propone la idea de crear un periódico de centro. El estudiante mismo se hace responsable de este proyecto de comunicación.</p>
<p>Cultural, aquí la distribución es el reflejo de la cultura y las tradiciones del centro educativo. El interés se centra en las actividades más que sobre los actores, puesto que es el colectivo el que asume conjuntamente las responsabilidades en una visión colaborativa de la distribución. En efecto el liderazgo intermedio responde aquí a un constructo cultural.</p>	<p>Se abre una convocatoria para solicitar un proyecto consistente en dotar de un laboratorio informático al centro. Espontáneamente un grupo de docentes se propone voluntariamente para elaborar el proyecto, sintiéndose capaces de asumir la responsabilidad para beneficio de toda la comunidad educativa.</p>

En esta configuración hay una correspondencia cuya configuración formal es el primer nivel menos descentralizado y la cultural corresponde al desarrollo máximo de esta distribución del liderazgo.

Los artefactos y análisis del liderazgo intermedio

Las interacciones entre los tres elementos del liderazgo distribuido o intermedio (Líder absoluto, situación y asociados intermedios) movilizan objetos concretos y simbólicos a los que Spillane *et al.* (2014) llaman artefactos. En este sentido Rabardel (1995) señala que todo objeto, simbólico o técnico, que ha sido transformado por la acción humana o modificado es un artefacto y se transforma en instrumento cuando se utiliza. Los artefactos dan sentido a la práctica del liderazgo y representan una construcción de actividad colectiva de cada centro educativo. Para Spillane y otros (2014) los artefactos corresponden a problemas del centro que han sido resueltos por sus actores dando como resultado la cultura de cada centro; es decir que los artefactos han permitido la movilización de su pensamiento. Realiza además una categorización de estos elementos con ejemplos como en la figura siguiente:

Tabla 2. Artefactos que mediatizan las actividades de liderazgo (adaptado de Letor y Garant, 2014 y Spillane, 2008)

Tipos de objetos o artefactos	Ejemplos
Objetos concretos	Calendarios, agendas, notas, avisos, programas informáticos. Programas de gestión, protocolos, boletines de notas, proyecto educativo de centro, etc
Objetos abstractos	Horarios, lugares de reunión, reglas implícitas de funcionamiento, momentos de reunión con padres, ec.
Objetos simbólicos	Tipo de lenguaje utilizado, vocabulario, puertas abiertas o cerradas, servicios y su uso, trato al profesorado, Patrono del centro educativo, Personajes importantes, cultura, etc.

La utilización de estos diferentes tipos de objetos corresponde a las circunstancias y ellos pueden facilitar o torpedear las prácticas del liderazgo. Spillane (2014), señala que se pueden identificar tres formas de interacción y de distribución: colaborativa, colectiva y coordinada y que pueden darse de forma simultánea. Por su parte MacBeath, Oduro, et Waterhouse (2004) han distinguido seis formas posibles de liderazgo intermedio o distribuido en los centros escolares: formal, pragmático, estratégico, incremental, oportuno o cultural. Podemos ver la explicación en la tabla siguiente.

Para afrontar los nuevos desafíos y mejorar el funcionamiento de los centros educativos han surgido también las funciones intermedias, aunque están aún poco estudiadas (Aussel et Cenzano Vilchez, 2019). Las nuevas funciones corresponden a los constructos sociales puesto que son el resultado de la acción colectiva de los centros educativos y representan también la cultura y los cambios específicos de cada institución. En esta dinámica de la distribución y del liderazgo intermedio la negociación y el poder se expresarán en las relaciones sociales establecidas entre los participantes: padres, profesores, alumnos, ayudantes, asociados, directores de departamento, coordinadores de ciclo y otras personas de la comunidad, de forma que esta nueva zona de incertidumbre se establezca en la organización institucional.

Pero también hay algunas disfunciones o efectos inesperados o no tan positivos en el liderazgo intermedio y distribuido. En un estudio sobre los directores escolares sobre la distribución del liderazgo y del poder (Torres, 2018) y Poirel et Yvon (2012) Alarcón Grandez (2023) han identificado algunas dificultades sobre la acogida y la realización de la distribución con efectos inesperados susceptibles de producirse en la comunidad educativa de un centro escolar: la primera es el paso de una cultura burocrática muy arraigada en los centros, a una cultura de distribución, lo que puede dar lugar a la desconfianza y al escepticismo, frenando así la colaboración y la corresponsabilidad. Si se impone la distribución se arriesga a la creación de distancia entre la dirección y los otros actores que puede llegar hasta la confrontación. Si la distribución se enmarca en medidas de control, puede aparecer un efecto contradictorio ya que la autonomía y el poder traspasados inicialmente se ven restringidos y paralelamente también la distribución. Otra dificultad eventual identificada por Letor et Garant (2014) es la proveniente de la formalización del liderazgo distribuido puesto que las tensiones pueden surgir de la colegialidad y del formalismo descendente, bajo la forma de delegación, o emergente bajo la forma de desarrollo y colaboración en procesos informales.

En todo caso, asumir el liderazgo intermedio y distribuido constituye una tarea compleja, para los intervinientes y para el centro ya que ambos tienen que asumir un rol para el cual no han sido preparados antes (Progin et Périsset, 2015) y que implica aceptar y compartir su poder (Torres, 2021). Para ello el centro escolar necesita una reestructuración de sus estructuras que implica tener en cuenta los nuevos actores intermedios teniendo en cuenta sus capacidades sus competencias y el contexto en el que se producen, lo cual también genera incertidumbre. Autores como Reverdy et Thibert (2015), afirman que el liderazgo distribuido está ligado al concepto de organización que aprende y que señala el aprendizaje colectivo e individual de los participantes como nuclear en los objetivos de éxito del centro (Perrenoud, 2014). Por ello, estas nuevas formas de liderazgo como el intermedio o distribuido representan un desafío para los centros educativos Barrera-Corominas *et al.* (2011, 2020); Chang (2021) Charalampous, y Papademetriou, (2021) Rodríguez y Gairín (2020). El cuadro de análisis del liderazgo intermedio (Figura 2) se ha basado en cuatro ejes que incorporan la descripción y el análisis implicando el eje de los actores, el eje práctico, el eje estratégico y el eje contextual (Cinzano Vilchez, 2020).



Figura 2. Cuadro de análisis del liderazgo intermedio.

Adaptado de Cinzano Vilchez (2020)

Los cuatro ejes conceptuales de análisis pretenden responder a las preguntas sobre la distribución del liderazgo. Se trata de un cuadro descriptivo en los dos primeros ejes y luego un cuadro analítico en los dos ejes siguientes. Los primeros permitirán conocer y los segundos profundizar en el concepto de liderazgo intermedio. Cada eje está dotado de la independencia y autonomía para el análisis conceptual, pero a la vez está relacionado con los otros en una perspectiva de complementariedad ya que la información de cada uno contribuye a comprender la siguiente y a profundizar en su análisis. Se trata de buscar un equilibrio entre lo que debe hacerse, lo que quiere hacerse y lo que realmente se hace. Un equilibrio que pase por el análisis de la distribución del poder, de la autoridad, del control, de la supervisión, etc. El cuadro señalado responde a una dimensión más próxima a la horizontalidad que a la verticalidad con formas de distribución intermedias, emergentes y susceptibles de combinarse (Letor et Garant, 2014; Charalampous, y Papademetriou, 2021; Rodríguez y Gairín (2020), Alarcón (2023). Esta dimensión de poder compartido entre el director y los intermedios nos lleva al concepto de holocracia, (organización sin jefes, horizontal en la toma de decisiones) como nueva forma de organización y de poder. Esta una perspectiva intermedia y distribuida al considerar a los distintos actores como motores de acción en el funcionamiento del centro escolar (Alarcón, 2023).

Aproximación a la revisión

Se ha usado además el análisis bibliométrico para conocer la información en cantidad y en calidad sobre liderazgo intermedio seleccionando datos de WOS y buscando los temas: *intermediate leadership*, *Liderazgo distribuido*, *liderazgo transaccional*, *liderazgo participativo* y *cuidado intermedio*. La búsqueda produjo 4280 referencias con esos tópicos situados en 19 páginas con 1000 referencias en citas en cada caso. El tiempo acotado para la búsqueda fue desde 2005 a 2023. Y con ello se pretendió evaluar la productividad y la frecuencia del trabajo científico, así como la frecuencia de uso de los tópicos señalados siguiendo a (Pritchard, 1969). El objetivo es que los datos de este análisis sean útiles para la comprensión, el conocimiento y tendencias detectando las fortalezas, las debilidades y las oportunidades del tema en el ámbito del rendimiento escolar. Los datos de mapeos previos sobre liderazgo educativo de Hsieh, Gunawan, y Li (2023) han sido incorporados, aunque descartando los que no tenían como núcleo central el liderazgo intermedio. Estos autores detectaron 1172 registros que abarcan desde 1974 hasta 2020. En el estudio aparecen cuatro etapas de desarrollo con artículos significativos en cada etapa. El acoplamiento bibliográfico de documentos y los análisis de contenido indicaron ocho grandes grupos de investigación con su respectivo enfoque de investigación.

Por nuestra parte se ha iniciado el proceso de revisión utilizando el modelo PRISMA actualizada (2020) como modelo de revisiones sistemáticas que permite documentar de manera transparente el porqué de la revisión, qué hicieron los autores y qué encontraron.

Como conclusiones de los datos de esta revisión señalamos los siguientes:

En el apartado de Identificación, desde 2005 encontramos un total de 986 artículos de los que hay que eliminar los duplicados, ilegibles y quitados por otras razones. En el proceso de cribado se eliminaron 12 y no se encontraron 15, pero se recuperaron 7. El total de documentos incluidos para la revisión fueron 54.

En primer lugar, recogemos de Chuang y otros (2020) el número de publicaciones hasta 2020 y a ellas añadimos las de 2021-2023, teniendo en cuenta que el último año no está aún completo. La progresión geométrica que se observa desde los inicios a 2020 es reveladora del interés creciente del liderazgo intermedio en los ámbitos educativo e industrial con un índice de publicaciones abultado y creciente de forma geométrica.

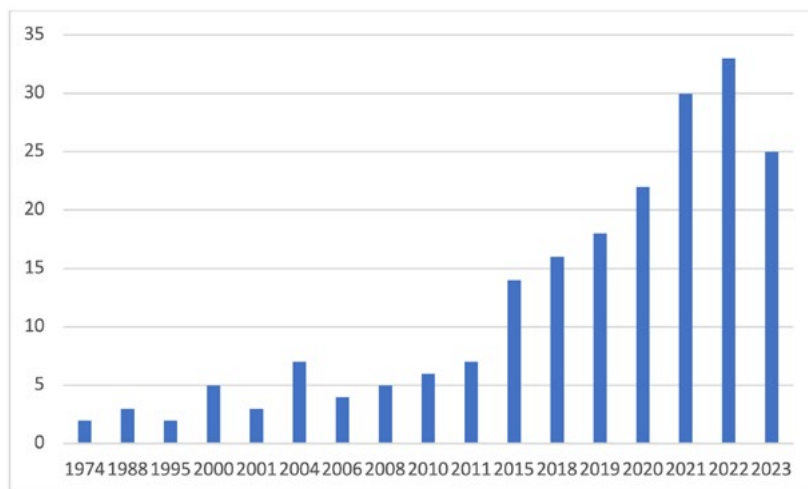


Figura 3. Frecuencia de publicaciones sobre Liderazgo intermedio desde 1974 a la actualidad. Adaptado y complementado de Chuang y otros (2020)

También resulta importante señalar los autores más representativos de cada una de las etapas en las que hemos categorizado los trabajos, siguiendo la línea marcada por Chuang y otros (2020), tal y como aparece en la Tabla 3.

Los autores de los primeros años se centraban más en la persuasión de la necesidad de establecer este tipo de liderazgo descentralizado y mostraban sus ventajas en rendimiento y en resultados en general. En el segundo momento vemos una ramificación de los componentes, de sus funciones y de su desarrollo. La consolidación estableció el liderazgo intermedio como una necesidad que era preciso implementar y evaluar sus ventajas. La apertura dio lugar a una densificación de los estudios sobre toda la extensión del tema y a la aparición de algunos inconvenientes o dificultades de este. En la madurez y actualidad se vislumbra un asentamiento de los postulados del liderazgo intermedio, se presentan aplicaciones de este, se recogen las ventajas y se postulan nuevos estudios para profundizar en su contenido y posible proyección futura.

Conclusiones

Las etapas de producción podrían resumirse en la progresión geométrica de la misma que aún sin concluir se anuncia copiosa. En cuanto a los contenidos de estos estudios van desde la aplicación del liderazgo intermedio a la instrucción, al aprendizaje, a la gestión o a la formación inicial de los docentes al liderazgo distribuido, el de más reciente aparición y el de mayor tasa de frecuencia coincidiendo con diferentes autores (Hsie y Gunawan, 2023).

Hay también incremento en estudios y publicaciones sobre gestión del director y del conocimiento, seguido del liderazgo instruccional, la convivencia y el clima escolar. El liderazgo principal del director sigue también acaparando estudios en busca de un liderazgo ideal en la gestión de los centros educativos, y como impulsores de estrategias de mejora y calidad en educación. Un aspecto encontrado en la revisión es que el liderazgo participativo, distribuido e intermedio, correlaciona positivamente con la innovación educativa ya que el intercambio y la negociación son decisivos en la capacidad de absorción de trabajo y de relaciones mutuas (Chang, Hodgkinson, Chang, 2019), además del incremento en el rendimiento del equipo.

Tabla 3. Autores más representativos de cada una de las etapas adaptado de Chuang y otros (2020)

Fases y periodos	Autores
Periodo inicial	Bass, B. (1990) Bass y Avolio (2009) Avolio B, y Bass, B. y Avolio, B. (2004). Spillane, J. P., Hunt, B., y Healey, K. (2009).
Inicios	Spillane, J. P. (2012). Peñailillo, L., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2013).
Consolidación	Perrenoud, O. (2014). Reverdy, C. y Thibert, R. (2015). Bangs, J., y Frost, D. (2016) Deppeler, J., y Ainscow, M. (2016).
Apertura y relación	García-Martínez, I. (2016). AZIMI, A. y Dehnoie, ZQ (2016) URIBE, Mario, et al (2017) Marcel, J.-F. y Cenzano Vilchez, G. (2018) Progin, L. y Perrenoud, O. (2018) Torres Hernández, A. (2018)
Madurez	García-Martínez, I. Y Martín-Romera, A. (2019). Chang, YY ; Hodgkinson, yo ; (...); Chang, CY(2019) Cenzano Vilchez, 2020). Skaalvik, C. (2020) Barrera-Corominas, A. y Mercader, C. (2020) Serrano Uribe, C. B. (2020) Barrero Fernández, B. ; Domingo Segovia, J y Fernández Gálvez, J d D. (2020)
Actualidad (2023)	Charalampous, CA y Papademetriou, CD (2021) Chang, YY ; Chang, CY ; (...); Chang, S.Y. (2021) Bill Love (2022) Catrinao, JCC ; Hernández, MEM ; (...); Kenigs, OAA (2022) Hsieh, C., Gunawan, I., y Li, H.-C. (2023). Sepulveda Sanhueza, R. A., Volante Beach, P. L., y Montenegro Maggio, M. (2022). Rodríguez Molina, G. A., y Gairín Sallán, J. (2020) Acuña Ramirez, F. M. (2022) Alarcón Grandez, L. A. (2023) Ancona, D. (2022).

Vinculado al aspecto interior, destacamos la influencia positiva del liderazgo intermedio en la conservación y preservación de los valores del centro, así como la reducción del estrés vinculado al liderazgo general (Azimi, y Dehnoie, (2016).

Concluimos observando la complejidad del liderazgo intermedio que no puede ser abordado solamente a nivel teórico, ni tampoco empírico, por lo que se han combinado ambas perspectivas que han movilizad la gestión, los objetivos y la calidad del mismo. Desde estas líneas abogamos por un estudio más completo que comprenda la composición, los objetivos, las estrategias, la misión y el desarrollo e implementación del liderazgo intermedio. Este tipo de liderazgo considera la organización no en su dimensión vertical, sino horizontal y en todo caso vinculada a las circunstancias y al contexto en el que se desarrolla.

ATP LIDERES INTERMEDIOS EN CONTEXTOS RURALES: REFORMA EDUCATIVA EN CHILE

ATP INTERMEDIATE LEADERS IN RURAL CONTEXTS: EDUCATIONAL REFORM IN CHILE

Dra. Marta Quiroga Lobos

Pontificia Universidad católica de Valparaíso Chile

Introducción

Durante los últimos 30 años en Chile se han realizado diversas reformas que han implicado, por ejemplo, cambios en el currículum escolar, en los procesos de acreditación de universidades y carreras de pedagogía y desarrollo profesional docente. La reciente promulgación de la ley que crea el sistema de educación pública (Ley 21.040) implica la des-municipalización de la educación y la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), traspasando a los docentes y administrativos a los estos últimos. Según Viñaó (2006) esta es una reforma de carácter político administrativa, es decir, modifica la forma de gobernar, administrar y gestionar el sistema educativo. Los SLEP son los sostenedores de los establecimientos que les fueron entregados por los municipios y aquellos, a su vez, dependen de la Dirección de Educación Pública (DEP), que tiene la misión de determinar las estrategias y recursos utilizados para mejorar las organizaciones educativas, así como construir, consolidar y fortalecer las capacidades de los establecimientos educacionales. Por tanto, los SLEP reciben orientaciones estratégicas desde este organismo. En cada SLEP, se creó una unidad de apoyo pedagógico compuesta por ATPs, que tienen la función de apoyar el mejoramiento continuo de las escuelas que les corresponde asesorar. De allí la importancia de estudiar el rol de los ATP como líderes intermedios en contextos de reformas educativas

Marco de Referencia

En esta sección analizaremos el rol de los ATP como líderes intermedios y de los encargados de escuelas.

a. Rol de los ATP y liderazgo intermedio

Según el marco legal, la estructura organizacional de los SLEP incluye la creación de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), encargada de dar apoyo técnico a los establecimientos en las siguientes áreas: i). mejora continua y acompañamiento escolar, ii). formación y desarrollo profesional y iii). apoyo en el monitoreo y seguimiento de procesos educativos. A través de estas atribuciones, los profesionales que cumplen el rol de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) pueden ser considerados "bisagras" entre la política pública y los establecimientos escolares, de allí la importancia de estudiar su rol como líderes intermedios en el contexto de la reforma educativa chilena.

La creación de los SLEP es un cambio organizativo planificado (Balogun y Johnson, 2004; Gioia y Chittipeddi, 1991), ya que los profesores encargados de escuelas rurales estaban informados con anterioridad sobre el proceso de cambio. Los estudios de Balogun y Johnson (2004, 2005), sobre el cambio en empresas públicas, muestran que los mandos intermedios, en este caso los ATP, interpretan activamente el significado de los acontecimientos para sí mismos y sus equipos, mediante una serie de comportamientos verbales, textuales y no verbales.

b. Encargados de escuelas rurales

Diversos estudios han documentado la importancia de los directores escolares en escuelas urbanas para el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2004; Marzano *et al.*, 2005; Winn *et al.*, 2009). En el contexto rural, el encargado de la escuela se encuentra bajo las exigencias propias a las particularidades de su entorno, lo que implica cumplir múltiples funciones y responsabilidades, que abarcan tanto la escuela como la comunidad local (Preston *et al.*, 2014). Debido a estas características contextuales, liderar una escuela rural es un desafío único para los directores (Hazi, 1998).

En las escuelas rurales los directivos docentes son encargados de escuela, es decir comparten labores de enseñanza y gestión administrativa, por lo que su rol es multitarea. Junto a lo anterior, las aulas son multigrado, es decir, se enseña conjuntamente a estudiantes de diferentes niveles educativos. De acuerdo al número de aulas en las escuelas, estas se clasifican en unidocentes (un docente con un aula y que atiende a todos los niveles educativos), bi docentes (dos docentes, con dos aulas que agrupan a los estudiantes según sus niveles educativos) y tri docentes (tres docentes y tres aulas, en cada cual se enseñan a dos niveles educativos conjuntamente).

Diseño metodológico

Se realizó una entrevista semiestructurada reflexiva (Denzin, 2001) a tres ATP de un servicio local del norte de Chile, caracterizados en la Tabla 1. Estas entrevistas tuvieron una duración entre 45 minutos y una hora. Los datos fueron transcritos utilizando el software Transkriptor. Una vez revisadas las transcripciones, se realizó una codificación abierta y selectiva, siguiendo el método comparativo constante (Vives y Hamui 2021).

Los tres entrevistados corresponden a la totalidad de los ATP rurales del servicio local analizado. Los territorios que cada uno atiende están caracterizados por un alta matrícula de estudiantes extranjeros. Asimismo, los encargados de escuela a quienes asesoran tienen una vasta experiencia, en promedio 25 años, tanto en su cargo como en enseñanza multigrado.

Las primeras preguntas de las entrevistas fueron sobre sus motivaciones para la postulación al cargo: todos coinciden en una alta motivación basada en aspectos vocacionales y de apoyo a la educación pública. Todos ellos vieron en los servicios locales de educación pública una oportunidad de contribuir al mejoramiento de la educación. Asimismo, muestran una clara conciencia sobre la importancia de esta transformación en el sistema educativo chileno.

Resultados y Discusión

Como ya se ha indicado, el propósito de este estudio es indagar sobre los desafíos y oportunidades de los ATP para asesorar a escuelas rurales en el contexto de una reforma de carácter político-administrativo. El análisis de los relatos permite identificar las siguientes categorías de análisis:

- a. Ganarse la confianza: Uno de los principales desafíos del ATP es ganarse la confianza de los encargados de escuelas, quienes mostraban resistencia y decepción sobre el proceso de des-municipalización. *“El primer año fue de catarsis” (Entr. B)*, ya que durante aquel periodo se demostraba todo el descontento por la gestión municipal, el abandono en el acompañamiento y las dudas sobre el SLEP. Paulatinamente, los ATP conocen a los profesores encargados, sus contextos, necesidades y el rol multitarea que desempeñan, lo que les permite escuchar sus preocupaciones, prestar asistencia y construir vínculos de confianza.

Tabla 1. Caracterización de los asesores técnicos pedagógicos.

Asesor	Experiencia profesional previa	Cómo llega al cargo	Tipos de escuelas que asesoran
A	37 años de experiencia en labores educativas, desde profesora de aula en enseñanza media hasta directiva docente de colegios particulares pagados. Experiencia en trabajo con estudiantes vulnerables en el servicio de menores de Chile	Llega el cargo a partir de una invitación realizada por un miembro del equipo directivo del servicio local en el periodo de instalación, es decir, antes de que se realizara el traspaso de docentes al SLEP. Asume como coordinadora de los asesores técnicos pedagógicos y, en vista a las dificultades, se hace asesora de un grupo de escuelas rurales caracterizadas como las más conflictivas y demandantes de mayor autonomía ante el servicio local	Es asesora técnica pedagógica de cinco escuelas rurales: - 3 bidocentes. - 2 unidocentes. Por otro lado, ejerce el cargo de coordinadora de los asesores técnicos pedagógicos para el ámbito rural.
B	Ocho años de experiencia como profesora de aula y en proyectos específicos con estudiantes de alta vulnerabilidad.	Llega al cargo mediante concurso público en el periodo de instalación del servicio local, previo al traspaso de las escuelas.	Asesora de siete establecimientos: - 6 unidocentes. - 1 bidocente. También está a cargo de los procesos de seguimiento de los planes de mejora en la plataforma del ministerio
C	Siete años de experiencia en el área educativa. Con formación de base como profesor con experiencia en el ámbito rural, en la misma región en que hoy es asesor. Con experiencia también en educación superior en el área técnico profesional, en cargos de admisión, calidad y tecnología.	Llega al cargo a través de concurso público el año 2022, cuando el traspaso ya se había concretado	Asesor de diez establecimientos rurales; - 9 unidocentes - 1 tri docente.

- b. Bisagras internas. Uno de los aspectos que permitió ganarse la confianza de los encargados de escuelas rurales es el apoyo y ayuda en la solución de problemas de infraestructura y conectividad, entre otros. Ello fue posible dado que los ATP actúan como una bisagra, comunicando las necesidades de la escuela a los departamentos dentro del SLEP, como muestra la siguiente cita; *“yo bajo corriendo y le cuento a la gente de mantenimiento [...] subo inmediatamente y le mando un WhatsApp al profesor encargado, así él se queda tranquilo y sabe que su información llegó a la unidad correspondiente y que yo estoy disponible siempre”* (Entr. C)
- c. Bisagras Externas. La dirección de educación pública es la encargada de emanar orientaciones nacionales para los SLEP. Estas se encuentran alineadas a un plan estratégico nacional, el que debe ser considerado a su vez por los SLEP. En este contexto, los ATP son los encargados de contextualizar tales orientaciones, como se observa en la siguiente cita: *“vamos contextualizando las orientaciones de tal forma que sean aplicables en la escuela y le hagan sentido a los profesores”*. (Entr. B) De lo anterior se desprende que los ATP contribuyen a la construcción de sentido (Maitlis, 2014) de los profesores encargados, en el contexto de una nueva ley de administración de la educación pública.

- d. Suavizar relaciones. *“Hay que conversar con los profesores encargados y suavizar ... escuchar mucho”*. Los ATP relatan que una parte importante de su tiempo y asesoría es escuchar a los profesores, darles algunos puntos de vista diferentes y lograr acuerdos. El proceso de escucha activa de los asesores es una habilidad que les ha permitido superar algunas de las dificultades propias de un cambio organizacional.
- e. Asimilación de políticas públicas a su práctica: Entre las orientaciones de la DEP, vinculantes para los SLEPs, se encuentra el desarrollo de la confianza relacional como eje del mejoramiento continuo en las organizaciones escolares. En tal sentido, el equipo ATP hace suyo el concepto, alineando sus prácticas con el mismo, tanto al interior del SLEP como en relación con los encargados de escuela, dotando al sistema de coherencia.

Conclusiones

La creación de los servicios locales de educación y el traspaso de los profesores desde el municipio no sólo ha significado tener un nuevo empleador, sino también adquirir nuevas prácticas, que en algunos casos son muy distintas a las que tenían bajo el sistema municipal. El tránsito de empleador y de prácticas no ha estado exento de dificultades administrativas y pedagógicas. En este sentido, el rol de los asesores técnicos pedagógicos ha sido fundamental para que los encargados de escuela puedan solucionar problemas administrativos, de mantenimiento de las escuelas, de aislamiento y soledad en la comunidad. Asimismo, les permite tener conversaciones profesionales sobre la gestión de la escuela.

No obstante, en las entrevistas es notoria la ausencia del componente estrictamente pedagógico, es decir, aquél referido a la mejora de la enseñanza y aprendizaje. Ello, especialmente, considerando los desafíos de una enseñanza multigrado. En tal sentido, es un desafío pendiente fortalecer la formación de los asesores en vista a la mejora continua de la enseñanza rural.

OTRA FORMA DE LIDERAZGO INTERMEDIO ES POSIBLE. EL LIDERAZGO DE LOS MIDDLE TIER

ANOTHER FORM OF MIDDLE LEADERSHIP IS POSSIBLE. THE LEADERSHIP AT THE MIDDLE TIER

Mireia Tintoré¹ y Núria Solé Calvet²

¹Universitat Internacional de Catalunya. España, ²Directora del CRP de Gracia. Barcelona. España

Introducción

La Constitución española de 1978 establece un modelo de estado descentralizado y simétrico que reparte el ejercicio de las competencias educativas entre los distintos niveles administrativos, de manera que todas las comunidades autónomas ejercen básicamente las mismas competencias. Estas competencias se distribuyen entre la Administración General del Estado (Ministerio de Educación y Formación Profesional-MEFP); las Comunidades Autónomas (consejerías o departamentos de educación); las Administraciones a nivel local; y los centros educativos (ver figura 1).

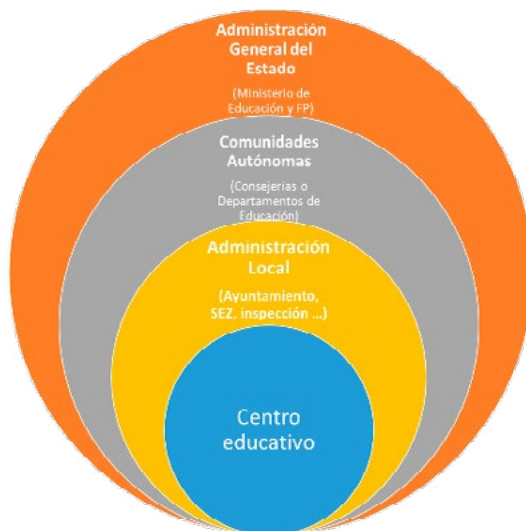


Figura 1. Niveles administrativos de tipo educativo en España. Desde el Centro escolar a la Administración General del Estado. Fuente: Elaboración propia.

Las Administraciones locales se responsabilizan de *gestionar determinados servicios educativos, a fin de propiciar mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos, por delegación de las consejerías o departamentos de educación de aquellas comunidades autónomas que así lo acuerden*. Sin embargo, en España han recibido menos interés e investigaciones -a excepción de trabajos relacionados con la inspección-, que otros niveles educativos mostrados en la Figura 1. Además, el caso de Barcelona, en el que se centrará esta comunicación, es especial pues la gestión de la educación en

etapas obligatorias y postobligatorias es responsabilidad del Consorcio Educativo de Barcelona (CEB), en el que participan el Ayuntamiento de Barcelona (nivel intermedio) y el Departamento de Educación (nivel superior primero en la Figura 1).

El liderazgo del nivel intermedio es conocido fuera de nuestras fronteras como liderazgo en los middle-tier, y se define como aquel *llevado a cabo por las instituciones y profesionales que operan entre la escuela y el nivel central de formulación de políticas para apoyar la mejora educativa* (Childress *et al.*, 2020; Tournier *et al.*, 2023).

A menudo, la contribución a la mejora llevada a cabo por este nivel medio se ha pasado por alto en los debates de políticas y en la investigación (Childress *et al.*, 2020, p. 9), aunque existe investigación en los países anglosajones a partir de 2010 (i.e., Orr *et al.*, 2010; Hargreaves y Shirley, 2020) y en otros países, especialmente en Chile, en los últimos años (i.e., Uribe *et al.* 2017; Pineda *et al.*, 2020; Pascual y Orrego, 2022; y Rodríguez-Espinoza, 2022). En España, el tema permanece prácticamente inexplorado y, con la presente investigación, pretendemos aportar datos sobre esta nueva perspectiva de liderazgo ejercida desde los niveles medios del sistema.

Investigación sobre el liderazgo desde los niveles middle-tier

Hasta el momento, tanto en España como fuera de nuestras fronteras la investigación relacionada con el liderazgo se ha centrado – por orden de importancia- en los directores de escuela, en los mandos intermedios dentro de la escuela y en los profesores que son líderes; otros estratos más altos de los sistemas educativos han recibido menos interés a pesar de que sabemos que el apoyo en todos los niveles es necesario para que un sistema educativo sea efectivo (Tournier *et al.*, 2023).

La investigación y las experiencias empezaron a desarrollarse en los países anglosajones a partir de 2010. Ya ese año, en el informe de McKinsey sobre los sistemas escolares que funcionan, los autores dedicaron un apartado al liderazgo de los middle-tier, recomendándolos para apoyar a los líderes escolares con mayores dificultades; ofrecer un desarrollo profesional eficaz identificando y apoyando las necesidades de formación de los directores; gestionar redes y el aprendizaje lateral; y mejorar la planificación de la sucesión ayudando a identificar y desarrollar capacidad de liderazgo dentro de las organizaciones (Barber *et al.*, 2010).

También Orr y colaboradores (2010) observaron cómo los distritos se estaban involucrando más activamente para mejorar la preparación de los líderes escolares e influir en la calidad de estos. Sus investigaciones sobre programas ejemplares de preparación de líderes escolares sugerían que los distritos escolares, al ser “consumidores” directos de líderes escolares, están estratégicamente posicionados para ejercer una influencia significativa sobre el contenido y el diseño de los programas. Además, indicaban que los programas de preparación directiva son más efectivos cuando se basan en los desafíos a los que se enfrentan los distritos, en la colaboración con los distritos en el diseño de programas y en una responsabilidad compartida para apoyar el desempeño de los nuevos líderes (Orr *et al.*, 2010).

Entre 2010 y 2020 se sucedieron los estudios que analizaban el apoyo al liderazgo desde los distritos y toda esta investigación cristalizó en dos informes basados en experiencias internacionales elaborados por IIEP-UNESCO en 2020 y 2023 (Childress *et al.*, 2020; Tournier *et al.*, 2023). Podríamos decir que la etapa inicial de conceptualización ha finalizado y ahora queda expandir las prácticas de liderazgo middle-tier perfiladas en los informes, para conseguir que el liderazgo reciba también impulso desde los niveles intermedios del sistema.

La experiencia que a continuación reseñamos se relaciona con el tema que acabamos de introducir.

Desarrollando el liderazgo en un barrio barcelonés

Durante el curso 2022-2023, después de la situación excepcional que se generó con la pandemia de la Covid'19, el Servicio Educativo de Zona (ver Figura 2) del barrio de Gracia (Barcelona) recibió peticiones por parte de los equipos directivos para implementar liderazgo distribuido en sus centros educativos. En el barrio existían 19 centros públicos de primaria y secundaria, y todos ellos habían padecido las consecuencias de la pandemia; además cinco equipos directivos eran totalmente nuevos.

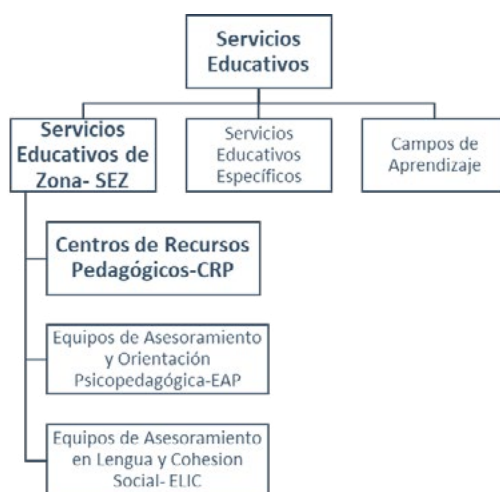


Figura 2. Esquema de los Servicios Educativos del Departamento de Educación de Catalunya.

El Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) de cada distrito es un elemento clave para la detección, planificación, organización, gestión, evaluación y acompañamiento de los Planes de Formación de Zona (PFZ); lo hacen preferentemente a través de la formación en centro y para los centros a partir de las propuestas de formación del Departamento de Educación. Ante la petición antes descrita, el CRP se puso en contacto con una universidad para proporcionar formación en materia de liderazgo distribuido y proponer un seguimiento individualizado, a modo de mentoría, para aquellos equipos directivos que lo desearan.

Todas las direcciones de primaria y una de secundaria realizaron un seminario teórico-práctico sobre liderazgo distribuido, que incorporaba sesiones teóricas, gamificación, estudio de casos reales y presentación de experiencias por parte de equipos directivos con éxito en liderazgo distribuido. Posteriormente, algunos de estos equipos solicitaron mentoría, que se empezó a desarrollar al finalizar el curso.

El objetivo no era sólo ayudar a distribuir el liderazgo sino hacerlo para mejorar la capacidad de los establecimientos educativos y de sus personas, y contribuir de esta forma a mejorar la calidad de la enseñanza.

Metodología

Este estudio emplea una metodología cualitativa y descriptiva, basada en la observación y en los comentarios de los participantes, para describir y explicar lo que se investiga.

La muestra está compuesta por 23 directivos correspondientes a 16 CEIPS y un instituto de un barrio barcelonés.

Resultados

En este documento sólo presentamos muy sintéticamente los resultados de la asistencia al curso de formación, pues la aplicación a través de mentoría está prevista para el curso 2023-24. En línea con los resultados obtenidos por Tournier *et al.* (2023), el curso de formación ha proporcionado apoyo a los centros educativos y reforzado el liderazgo en los mismos. Ha promovido la colaboración profesional entre centros educativos y entre colegas. Ha servido para intermediar conocimientos entre distritos, centros educativos y universidad. Ha promovido la mejora del liderazgo basada en evidencias. Ha permitido alinear las necesidades de los centros con las necesidades locales y las necesidades del sistema. Ha resultado una iniciativa de ganancia común para todos los participantes. Ha servido para realizar innovaciones. Y ha desarrollado relaciones y conocimiento entre distritos (Tintoré, 2023).

Para realizarlo, ha sido clave el papel comprometido de los responsables del CRP, y la confianza y colaboración entre el CRP, los equipos directivos y la universidad, aspecto que es especialmente importante y necesario durante el curso de formación y cuando se introduce la mentoría.

Se detectan también algunas limitaciones o dificultades que señalamos a continuación: la distancia temporal entre sesiones (una al mes) ha quitado agilidad al curso; por otro lado, sólo ha participado uno de los tres institutos de la zona por lo que la experiencia se produce casi totalmente en primaria; finalmente, algunos de los centros aportan sólo un directivo participante, lo cual dificultará la implementación de los cambios.

Respecto a la colaboración entre el distrito y la universidad, ésta permite – según Wang, 2022 - una mejora en la calidad de los directores del distrito, mejores prácticas de desarrollo de liderazgo en el distrito, y la creación de un sistema de apoyo y seguimiento para los líderes escolares de la zona. En nuestro caso se perciben los tres beneficios concretados en los siguientes aspectos: Se observan sinergias y mejor conocimiento entre universidad, distrito y centros educativos. Los directivos reciben conocimientos sobre el liderazgo y sus tipos, de cara a una mejora de éste. Se presentan modelos reales de liderazgo distribuido para facilitar el cambio, mostrando que es posible. Se observa un acercamiento y sinergias entre investigadores y profesionales. Se amplían las expectativas y posibilidades de acción de los SEZ y de los directivos cuando se ponen en práctica proyectos que requieren innovación, autonomía y creatividad. Se ofrece formación muy adaptada al contexto y se pasa de una mentalidad informativa (*delivery mindset*) en la que los distritos son “proporcionadores de servicios” desde arriba, a una mentalidad de mejora (*improvement mindset*) en la que los distritos son socios en una cultura de mejora con un rol más activo (Childress *et al.*, 2020, p. 11).

Conclusiones

Los informes de IEPP-UNESCO (2020, 2023) descubren cinco prácticas básicas que pueden realizar los distritos para favorecer el liderazgo: ofrecer apoyo y ayuda; promover la colaboración; basarse en evidencias; proporcionar dirección local convirtiendo las políticas en prácticas con sentido; y reforzar a los actores a nivel local para que experimenten, desarrollen iniciativas y nuevas prácticas y las escalen a otros niveles (Tournier *et al.*, 2023).

En el caso que nos ocupa, el SEZ ha llevado a cabo las cinco prácticas, promoviendo en su distrito una cultura de colaboración y confianza que es la base para toda iniciativa de mejora.

Sin embargo, esta investigación no puede quedarse aquí, y observamos tres niveles de posible avance: consolidar el proyecto en el barrio, ampliarlo a otros barrios, y extenderlo a niveles superiores del sistema. Nuestra prospectiva se basa en el convencimiento de que “los estados y los distritos juegan un papel esencial en el desarrollo y apoyo del liderazgo escolar. Pero actuando solos o sin sincronización, su impacto no alcanzará el potencial necesario para lograr cambios permanentes en un liderazgo que pueda ayudar a todas las escuelas y estudiantes a tener éxito” (The Wallace Foundation, 2006, p. 5).

EL PAPEL VITAL DEL LIDERAZGO INTERMEDIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: FOMENTANDO EL ÉXITO Y EL CRECIMIENTO INSTITUCIONAL

THE VITAL ROLE OF MIDDLE LEADERSHIP IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: FOSTERING SUCCESS AND INSTITUTIONAL GROWTH

Dra. María Amparo Calatayud Salom

Universitat de València. España

Introducción

El liderazgo, al igual que otros tantos conceptos organizativos, ha estado influenciado por el mundo de la ciencia empresarial (que es de dónde surge) y la psicología social. El estudio de este fenómeno ha evolucionado a lo largo del tiempo, de modo que generó bastante literatura durante todo el siglo anterior, y lo continúa haciendo hasta el momento (Murillo, 2017; Calatayud, 2015; Contreras, 2016; Edwards-Groves, 2016; Freire y Miranda, 2014; Martínez, 2014). Esta evolución ha pasado por discursos diferentes del liderazgo, desde que Leithwood *et al.* (2004) en el libro “How leadership influences student learning” demostrara que el liderazgo es el segundo factor, después de la enseñanza, que más influye en los resultados académicos de los estudiantes y su impacto es aún más grande en las escuelas más necesitadas. En las últimas décadas han proliferado distintas propuestas de modelos de liderazgo: estratégico, resonante, pedagógico, democrático, autocrático, carismático, laissez-faire, transaccional, sostenible, ético, transformacional, inclusivo, para el aprendizaje, distribuido, etc.

Más recientemente diversas investigaciones han centrado sus esfuerzos en comprender como ciertos profesores influyen entre sus pares docentes, identificando otro tipo de líderes denominados intermedios que se responsabilizan por elevar la calidad de los procesos educativos de la institución (Lowe, 2023; Edwards-Groves, 2016; Grootenboer, *et al.* 2015). En este sentido, como señalan Rodríguez y Gairín (2020), el concepto de liderazgo intermedio ha ido ganando creciente importancia dentro de la investigación asociada al liderazgo pedagógico.

¿Por qué el liderazgo intermedio es relevante para el éxito y el crecimiento institucional?

La literatura internacional ha destacado la relevancia de contar en las organizaciones escolares con líderes intermedios. Líderes que lideran desde el medio y en el medio, actuando como puente o bisagra entre la dirección y el profesorado. Trabajan codo a codo con los docentes, lo que les permite entender de manera más efectiva las necesidades, retos y obstáculos que estos enfrentan día a día en las aulas. Líderes que juegan un papel crucial en la comunicación y la implementación de la visión y las políticas de la dirección, así como en la promoción de un clima escolar positivo. En este sentido, como señalan Busher *et al.* (2007), los “líderes intermedios no son directivos o superiores, ni tampoco sólo profesores de aula... los líderes intermedios son aquellos responsables de supervisar el trabajo de grupos de personas al interior de una institución” (p. 406).

Después de la revisión de varias investigaciones (Lowe, 2023; Rodríguez y Gairín, 2020; Edwards-Groves, 2016; Grootenboer, *et al.* 2015; Freire y Miranda, 2014) muchas son las ventajas que los líderes intermedios ofrecen a las instituciones educativas. De entre ellas, destacamos, como las más relevantes, las siguientes:

1. Favorecen la implementación del proyecto educativo de la institución. Los líderes intermedios son los responsables de traducir el proyecto en acciones prácticas. Son quienes aseguran que las metas y objetivos de la organización se llevan a cabo en la práctica diaria. Su capacidad para comunicar la visión y los objetivos estratégicos de manera efectiva es esencial para el éxito de la organización.
2. Propician la motivación y el compromiso de los compañeros/as. Los líderes intermedios son quienes interactúan directamente con los equipos y pueden influir en su rendimiento y satisfacción laboral. Un líder intermedio efectivo puede inspirar y motivar al profesorado, fomentar un clima laboral positivo y promover el desarrollo profesional de su equipo.
3. Son hábiles en comunicación y en la gestión del cambio. El liderazgo intermedio actúa como un canal de comunicación bidireccional dentro de la organización. Estos líderes son responsables de transmitir información desde la dirección hacia el profesorado y viceversa. También desempeñan un papel crucial en la gestión del cambio, ya que deben comunicar y explicar los cambios organizacionales a sus equipos, ayudando a superar las resistencias y facilitando la adaptación al cambio.
4. Potencian el desarrollo del talento. Los líderes intermedios son responsables de identificar y desarrollar el talento dentro de la organización. Pueden identificar las fortalezas y debilidades de los docentes, brindar retroalimentación constructiva y oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional. Al invertir en el desarrollo de su equipo, los líderes intermedios contribuyen a construir una fuerza profesional comprometida y de calidad.
5. Ayudan a la resolución de problemas y a la toma de decisiones. Los líderes intermedios a menudo se enfrentan a desafíos y problemas que surgen en el día a día de la institución educativa. Tienen la responsabilidad de tomar decisiones efectivas y resolver problemas de manera oportuna. Su capacidad para analizar situaciones, evaluar diferentes opciones y tomar decisiones informadas es esencial para garantizar el funcionamiento eficiente de la organización.
6. Posibilita la coordinación y la colaboración. Los líderes intermedios desempeñan un papel crucial en la coordinación y colaboración entre diferentes equipos y departamentos dentro de la institución. Son responsables de asegurar que haya una comunicación efectiva entre los diferentes niveles, ciclos, etc. facilitando el intercambio de información y la colaboración entre los miembros del equipo. Su capacidad para fomentar el trabajo en equipo y la sinergia entre los ciclos, departamentos, etc. es esencial para el éxito organizacional.
7. Saben gestionar una cultura de la evaluación como aprendizaje y de retroalimentación efectiva. Los líderes intermedios están convencidos que la evaluación es una herramienta de comprensión, de aprendizaje y de mejora. Además, proporcionan retroalimentación continua al profesorado de su centro, identifican áreas de mejora y reconocen los logros de sus docentes.
8. Representan a la cultura organizacional de su institución. Los líderes intermedios son los representantes de la cultura y los valores organizacionales en el nivel práctico. Son responsables de asegurar que el profesorado comprenda y adopte la cultura de la organización, actúe como modelo a seguir y promueva comportamientos y actitudes alienadas con los valores de la institución. Su influencia en la forma en que los docentes perciben y experimentan la cultura organizacional es fundamental para mantener una cultura sólida y coherente.

9. Saben gestionar los conflictos. En toda organización surgen conflictos y desafíos interpersonales y los líderes intermedios desempeñan un papel fundamental en la gestión y en la resolución de conflictos dentro de sus equipos. Tienen habilidades para mediar, facilitar la comunicación efectiva y encontrar soluciones constructivas. Abordan los conflictos de manera oportuna y efectiva, por tanto, estos líderes mantienen un ambiente de trabajo armonioso y colaborativo.
10. Se aseguran continuidad y sucesión. Los líderes intermedios también tienen un impacto en la continuidad y sucesión dentro de la organización. Pueden identificar y desarrollar a futuros líderes, preparándolos para asumir roles de mayor responsabilidad en el futuro.

En resumen, el liderazgo intermedio es esencial en las organizaciones debido a su capacidad para implementar estrategias de acción, motivar a los docentes, comunicar y gestionar el cambio, desarrollar talento, tomar decisiones efectivas, coordinar y colaborar, representar la cultura organizacional, gestionar conflictos y garantizar la continuidad y sucesión. Múltiples estudios (Rodríguez y Gairín, 2020; Calatayud, 2017; Supovitz, Sirinides y May, 2009; York-Barr y Duke, 2004) han mostrado el efecto beneficioso que producen los docentes que ejercen un liderazgo pedagógico entre sus pares, al influir en la mejora de las prácticas pedagógicas del profesorado y, colaborar activamente en la implementación de innovaciones o reformas educativas en las escuelas. Por tanto, su influencia en múltiples niveles de la institución los convierte en piezas clave para el éxito y el crecimiento sostenible de la organización.

¿Qué características ha de presentar un profesional de la educación para convertirse en el líder intermedio que necesita su organización?

Para ser líder intermedio de una organización se necesitan ciertas peculiaridades, de entre ellas destacamos las que consideramos más relevantes: a) Apoyo y reconocimiento de la dirección, esto implica que la dirección reconozca la importancia del liderazgo intermedio y brinde recursos y autonomía para llevar a cabo sus funciones de manera efectiva; b) Comunicación efectiva, es decir poseer habilidades de comunicación claras y efectivas para transmitir la visión, misión y objetivos de la institución educativa, además de tener empatía, asertividad, etc. c) Habilidad para gestionar equipos, con visión compartida y de trabajo colaborativo; d) Gestión de conflictos de manera constructiva y gestión del stress. Deben mantener la calma en situaciones difíciles garantizando un ambiente de trabajo favorable y e) una cultura de relación intrínseca entre evaluación, investigación e innovación, mejora, retroalimentación y desarrollo profesional continuo. Al impulsar la generación de conocimiento y la reflexión sobre las prácticas educativas, se pueden identificar oportunidades de mejora y de crecimiento profesional y personal.

Cambios imprescindibles en un centro educativo para posibilitar el liderazgo intermedio.

Para posibilitar el liderazgo intermedio, es necesario implementar cambios y medidas que promuevan un ambiente propicio para el desarrollo de los líderes intermedios. A continuación, se plantean algunas acciones y cambios que son considerados como los más necesarios:

1. Fomentar una cultura de liderazgo compartido. Es fundamental crear una cultura organizacional que valore y promueva el liderazgo en todos los niveles del centro educativo. Esto implica reconocer y apoyar el liderazgo intermedio, así como, permitir que los docentes tengan voz y participación en la toma de decisiones. Una cultura de liderazgo compartido implica reconocer que el liderazgo no se limita exclusivamente a la dirección, sino que pue-

de surgir en todos los niveles de la organización. Esto requiere un cambio de mentalidad y en la forma en que se entiende el liderazgo en el centro educativo.

2. Creación de oportunidades de liderazgo para todos. Es importante que la institución educativa ofrezca oportunidades de liderazgo para todos los miembros del centro, independientemente de su rol o posición. Al brindar igualdad de oportunidades para el liderazgo se promueve la diversidad de perspectivas y se aprovecha el potencial de todos los profesionales.
3. Integración de la evaluación formativa en la cultura organizacional del centro. Supone implementar una evaluación formativa que permita a los líderes intermedios recibir retroalimentación y mejorar su desempeño de manera continua. Esta evaluación debe ser un proceso constructivo y orientador al crecimiento, que ayude a identificar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo profesional.
4. Eliminar las barreras comunicativas que dificultan una comunicación bidireccional, fluida y transparente entre los diferentes miembros de la organización.
5. A modo de conclusión.

Moverse en contextos inciertos y cambiantes como los que estamos viviendo forma parte de la complejidad actual, que nos enfrenta a lo desconocido y facilita el éxito si tenemos la humildad para aprender, capacidad de anticipación y agilidad para responder a los retos. La nueva situación actual exige una transformación en la concepción del liderazgo. Un liderazgo centrado en la mejora de las prácticas de enseñanza de sus colegas, incidiendo más directamente en las prácticas de los docentes y, por tanto, en los aprendizajes de los estudiantes: un líder intermedio (Grootenboer, *et al.* 2015; Edwards-Groves, 2016).

Tal y como se ha expuesto, el liderazgo intermedio desempeña un papel fundamental en el crecimiento institucional de una organización educativa. Estos líderes que se encuentran en posiciones de coordinación, supervisión y gestión intermedia, juegan un papel crucial en el desarrollo de la institución. Su capacidad para liderar, motivar y articular la visión de la dirección con la realidad de los docentes es esencial para crear una cultura organizacional sólida y unificada que favorezca el crecimiento y el éxito continuo. Al establecer objetivos claros y alcanzables, identificando áreas de oportunidad y tomando decisiones informadas, el liderazgo intermedio asegura que la institución esté en la senda del crecimiento y desarrollo. De entre sus funciones más relevantes, el liderazgo intermedio: posibilita la construcción de equipos de trabajo docente, la construcción de redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional, colabora en la generación de climas de confianza, participación y compromiso, genera diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje, confronta barreras y promueve cambios culturales y estructurales que van en beneficio del quehacer docente y la mejora de la enseñanza y colabora y asesora a los equipos directivos en la toma de decisiones.

Promover e impulsar nuevas respuestas a los retos presentes y futuros de la institución educativa, pasa por instaurar un liderazgo intermedio que sea garantía para el éxito y el crecimiento institucional. Avanzar implica desaprender y aprender constantemente y ello, en materia de liderazgo, supone apostar por el liderazgo intermedio: una respuesta más acorde con las realidades actuales del liderazgo educativo en las organizaciones escolares.

EL LÍDER INTERMEDIO; PIEZA CLAVE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

THE MIDDLE LEADER: KEY COMPONENT FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Aleix Olondriz Valverde e Isabel del Arco Bravo

Universidad de Lleida. España

Agenda 2030 y nuevos retos educativos del S. XXI

La educación en el siglo XXI se enfrenta a una serie de desafíos profundos y transformadores, en un mundo cada vez más interconectado y cambiante. La inclusión, la globalización y el uso de las nuevas tecnologías, son algunos de los retos más destacados sobre los que la comunidad científica y educativa ha centrado su atención.

Además, existe otro preocupante asunto del que los expertos nos vienen advirtiendo desde hace décadas: la necesidad de crear un mundo sostenible y frenar el cambio climático. Desde los primeros investigadores pioneros como George Perkins Marsh (1807-1882), hasta los grandes estudios iniciados durante la década de los 90, se nos ha advertido del impacto de las actividades humanas en el planeta.

Jane Lubchenco, en su papel como Presidenta de la American Association for the Advancement of Science (AAAS), la asociación científica más influyente en términos de membresía y presencia de destacados premios Nobel y científicos de alto renombre, hizo un llamado enfático para que el siglo XXI se convirtiera en la era del medio ambiente, instando a la comunidad científica, en todos los tipos de ciencia, a redirigir sus esfuerzos hacia la resolución de los problemas que amenazan el futuro de la humanidad (Lubchenco, 1998).

En el año 2000, las Naciones Unidas (ONU) establecieron ocho objetivos internacionales de desarrollo, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Estos objetivos tenían como finalidad la formación de una alianza global para el desarrollo, y cada uno de ellos abordaba áreas como la educación, la erradicación de la pobreza, la igualdad de género, la salud, la sostenibilidad ambiental y la reducción de la mortalidad infantil. El plazo establecido para alcanzar estas metas era el año 2015.

Trece años después, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su 68ª sesión anual en 2013, reconoció la movilidad humana como un impulsor crucial para el Desarrollo Sostenible y destacó su contribución a los ODM.

Posteriormente, se creó la "Agenda Post-2015", que se convirtió en el plan de acción para las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible: económica, social y ambiental (Canelón y Almansa, 2018).

En la Conferencia de Río+20 (2012), se acordó iniciar un proceso conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) basados en los ODM, que se alinearían con la Agenda Post-2015. El documento final de Río+20 sentó las bases de lo que hoy conocemos como los ODS.

Seguidamente, en la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York en 2015, la ONU propuso una nueva línea de acción con una estructura más completa. Los 8 objetivos origi-

nales de los ODM se transformaron en 17 objetivos generales, que se desglosaron en 169 metas medibles y se respaldaron con 230 indicadores verificables. Así nació la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), que incorporó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al programa de desarrollo de las Naciones Unidas y estableció un período de 15 años para su consecución.

La educación no está al margen de los ODS. Uno de los retos más apremiantes y cruciales es la integración de la sostenibilidad en la educación. En este contexto, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se erigen como un faro que guía los esfuerzos globales hacia un futuro más justo, equitativo y sostenible.

Centrados en el ámbito educativo, las Organizaciones Educativas (OE) tienen un papel fundamental y una responsabilidad con la comunidad en la consecución de una educación para la sostenibilidad y un Desarrollo Sostenible desde y en la misma institución.

Para alcanzar estos objetivos, es esencial comprender que debemos hacer cambios y repensar las Organizaciones Educativas, su forma de entender la educación y su gestión. Estos cambios serán efectivos si impulsamos una conciencia social y la responsabilidad de cada persona, y si educamos a individuos para tomar decisiones que contribuyan a mejorar tanto la sostenibilidad como la calidad de vida en general (González, 2003).

Por tanto, debemos repensar las organizaciones en clave sostenible. Fullan (2015) sostiene que el modelo antiguo de priorizar, jerarquizar e implementar ya no es adecuado para las OE que deseen dar respuesta a estos retos.

Para los profesionales que configuran las instituciones educativas del siglo XXI será necesario buscar la relación entre lo educativo y lo organizacional como una gestión integrada y sistémica, con visión de futuro, lo que lleva a pensar en las capacidades de quien debe liderar esos procesos educativos (Sierra, 2016). En este punto, el liderazgo educativo sostenible se sitúa como el motor para encontrar estas alternativas que permitan un Desarrollo Sostenible. En definitiva, las Organizaciones Educativas del s.XXI se encuentran ante el reto de configurar nuevos liderazgos que centren su perspectiva en el Desarrollo Sostenible. Para abordar estos dos elementos claves (Desarrollo Sostenible y liderazgo educativo) es necesario un análisis conceptual antes de converger en el papel del nuevo líder sostenible y sus competencias en el paradigma educativo actual.

El Desarrollo Sostenible

Actualmente, el concepto de Desarrollo Sostenible ha aumentado exponencialmente el interés de la comunidad científica. Ciertamente es que, ante el auge de preocupación por la crisis climática, el modelo de Desarrollo Sostenible se postula como una forma real de dar respuesta a las necesidades de la sociedad sin comprometer a la sociedad futura.

Se pueden hallar diversas interpretaciones acerca del concepto de Desarrollo Sostenible. Algunos expertos lo definen como la labor de alcanzar un progreso que atienda las necesidades del presente sin poner en riesgo la habilidad de las futuras generaciones para suplir sus propias demandas. Esta perspectiva implica lograr un equilibrio entre el avance en aspectos ambientales, económicos y sociales, con el propósito de asegurar un mundo saludable y provechoso tanto para las personas actuales como para las venideras (Shayan *et al.*, 2022).

En la misma línea, el informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD), más conocido como Informe Brundtland de 1987, describe el Desarrollo Sostenible como un tipo de desarrollo que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de las personas en la actualidad, sin poner en riesgo la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades (Brundtland *et al.*, 1987).

Centrando la relación entre el Desarrollo Sostenible (DS) y las Organizaciones Educativas (OE), podemos considerar una gestión sostenible cuando esta encamina sus objetivos a la preservación y promoción de un sistema que permanece en el tiempo, mejora su calidad educativa y reduce su impacto medioambiental (Botero *et al.*, 2021). Una organización que centra sus políticas en la línea de la sostenibilidad debe aplicar esta visión en todos sus puntos clave, especialmente en la administración y en su metodología educativa.

En primer lugar, la transformación requerida conlleva un rediseño del trabajo administrativo y la gestión de la OE bajo ciertos principios centrales. Las aportaciones de Martin-Fiorino (2020) en el campo administrativo y formación de profesionales para la sostenibilidad muestran una sintonía con la pedagogía promovida por la UNESCO en sus Principios de la Pedagogía (2015).

En segundo lugar, centrados en la parte educativa de la organización, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ofrecen una visión sobre cómo actuar a favor de la sostenibilidad. El ODS 4 (Educación de calidad), así como la meta 4.7 encaminan a las OE a promover el Desarrollo Sostenible y los estilos de vida sostenibles, además de crear una cultura para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015).

GreenComp: Marco Europeo de referencia

Además de los ODS, el Consejo de la Unión Europea y el Consejo Europeo establecieron el llamado Pacto Verde Europeo. Este consiste en un conjunto de medidas políticas destinadas a guiar la Unión Europea hacia un cambio ecológico y lograr la neutralidad climática para el año 2050 (Consejo de la Unión Europea y del Consejo Europeo, s.f.).

En el ámbito educativo, la Comisión Europea apostó por llevar a cabo un proyecto relacionado con una de las iniciativas políticas establecidas en el Pacto Verde Europeo para fomentar la educación en sostenibilidad ambiental en la Unión Europea. Este proyecto, conocido como GreenComp (Bianchi *et al.*, 2022), establece un marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad.

GreenComp se presenta como una orientación o marco europeo que proporciona pautas para mejorar los programas educativos y facilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que fomenten formas de comportamiento empático, la planificación responsable y el pensamiento crítico en relación con la protección del medio ambiente y la salud pública.

Es importante destacar que GreenComp no establece regulaciones ni está vinculado de manera obligatoria a ningún sistema educativo. Su diseño se presenta como una referencia no impositiva para los países miembros que deseen promover la sostenibilidad como una competencia educativa. (Comisión Europea, Centro Común de Investigación, 2022).

En este sentido, el concepto de competencia se alinea con la idea general de capacitación y los procesos formativos, presentes en los requerimientos de la sociedad europea en el siglo XXI (Solé Blanch, 2019). Se entiende que la misma sostenibilidad como una competencia que puede ser perteneciente a todas las edades y se desarrolla en un conjunto de subelementos denominados competencias para la sostenibilidad.

GreenComp divide su propuesta de competencia en sostenibilidad en cuatro ámbitos de competencia, que a su vez se dividen en doce competencias que constituyen las bases para la competencia en sostenibilidad para todas las personas. Así, GreenComp propone que la propia sostenibilidad se divide en doce módulos no lineales (Tabla 1).

Las doce competencias permiten implementar un global relacionado con la educación sostenible y para la sostenibilidad.

Tabla 1. Ámbitos, competencias y descriptores de GreenComp.

Ámbito	Competencia	Descriptor
1. Encarnar valores de sostenibilidad	1.1 Apreciación de la sostenibilidad	Reflexionar sobre los valores personales; identificar y explicar cómo varían los valores entre las personas y a lo largo del tiempo, evaluando de forma crítica su alineación con los valores de sostenibilidad.
	1.2 Respaldo a la ecuanimidad	Apoyar la equidad y la justicia para las generaciones actuales y futuras y aprender de generaciones anteriores para la sostenibilidad.
	1.3 Promoción de la naturaleza	Reconocer que los seres humanos forman parte de la naturaleza y respetar las necesidades y los derechos de otras especies y de la propia naturaleza con el fin de restaurar y regenerar ecosistemas sanos y resilientes.
2. Asumir la complejidad de la sostenibilidad	2.1 Pensamiento sistémico	Abordar un problema de sostenibilidad desde todas las vertientes; considerar el tiempo, el espacio y el contexto para comprender cómo interactúan los elementos dentro de los sistemas y entre ellos.
	2.2 Pensamiento crítico	Evaluar la información y los argumentos, identificar supuestos, cuestionar el statu quo y reflexionar sobre cómo influyen los contextos personales, sociales y culturales en el pensamiento y las conclusiones.
	2.3 Contextualización de problemas	Formular los retos actuales o potenciales como un problema de sostenibilidad en términos de dificultad, personas implicadas, tiempo y ámbito geográfico, con el fin de identificar enfoques adecuados para anticipar y prevenir los problemas, así como para mitigar los ya existentes y adaptarse a ellos.
3. Prever futuros sostenibles	3.1 Capacidad de proyecciones de futuro	Proyectar futuros sostenibles alternativos, imaginando y desarrollando escenarios alternativos e identificando los pasos necesarios para lograr un futuro sostenible preferible.
	3.2 Adaptabilidad	Gestionar las transiciones y los desafíos en situaciones de sostenibilidad complejas y tomar decisiones relacionadas con el futuro ante la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo
	3.3 Pensamiento exploratorio	Adoptar una forma relacional de pensamiento al estudiar y vincular diferentes disciplinas, utilizando la creatividad y la experimentación con ideas o métodos novedosos.
4. Actuar en favor de la sostenibilidad	4.1 Actuación política	Navegar por el sistema político, identificar la responsabilidad política y la rendición de cuentas por comportamientos insostenibles y exigir políticas eficaces para la sostenibilidad.
	4.2 Acción colectiva	Actuar en favor del cambio en colaboración con otros agentes.
	4.3 Iniciativa individual	Identificar el propio potencial para la sostenibilidad y contribuir de forma activa a mejorar las perspectivas de la comunidad y del planeta.

Adaptado de Bianchi *et al.* (2022).

En conclusión, GreenComp, como marco europeo de referencia en materia de competencias de sostenibilidad, se establece como una herramienta valiosa para promover la educación en sostenibilidad ambiental en la Unión Europea y también es aplicable fuera de esta. A través de su enfoque en competencias, GreenComp busca capacitar a las personas para comprender y abordar los desafíos de la sostenibilidad de manera efectiva.

De este modo, el Desarrollo Sostenible dispone de un marco sólido y completo para ser promovido en las OE del siglo XXI de manera efectiva y sustentada. Su enfoque competencial dirige a los profesionales de las organizaciones educativas a un modelo basado en el impulso de sus propias capacidades para la mejora de la práctica educativa y, a su vez, del modelo de organización que representan.

El liderazgo intermedio en las Organizaciones Educativas

Actualmente, los nuevos retos educativos como la globalización, las nuevas tecnologías, la inclusión y la ya mencionada necesidad de sostenibilidad han generado nuevos modelos educativos y formas de liderazgo educativo.

Adaptar los estilos de liderazgo educativo a las nuevas corrientes y paradigmas es necesario para asegurar el éxito educativo. La evidencia de que los estilos de liderazgo influyen en la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, y generan una influencia en los equipos de trabajo, ha sido ampliamente estudiada en la literatura científica (Sergiovanni *et al.*, 2008; OECD, 2010; Serrano-Orellana y Portalanza, 2014).

En este punto, se plantea el modelo de liderazgo transformacional (Burns, 1978; Bass, 1985; Leithwood, 1994, 2009) como un modelo orientado a la participación de los seguidores del líder a través de la toma de decisiones y la participación directa. Se trata de un proceso de dirección de la organización que busca la transformación del entorno, la capacitación y concienciación de los miembros de la organización, y la búsqueda de un clima colaborativo, productivo, entusiasta y cooperativo para lograr los éxitos propuestos.

Además, sitúa la distribución del liderazgo como un factor clave, dando lugar a la responsabilidad compartida y al liderazgo distribuido, elemento que será analizado posteriormente en este estudio. Más centrado en el ámbito educativo, a través de esta forma de liderazgo, los líderes educativos buscan transformar y mejorar la educación de sus estudiantes mediante la implementación de prácticas innovadoras y efectivas. El líder debe ser un modelo a seguir y trabajar en estrecha colaboración con el equipo docente para fomentar la excelencia y el crecimiento (Coronado *et al.*, 2022).

Tomando como base de la distribución del liderazgo el modelo transformacional, surge la figura de los líderes intermedios. Estos adquieren una posición de cargo intermedio entre la dirección y los docentes. Los primeros estudios definen este tipo de liderazgo como una “influencia que se ejerce sobre otros actores docentes en la tarea pedagógica y la mejora escolar” (Brown *et al.*, 2000).

En referencia a la aportación de Rincón (2018), podemos describir el poder de los líderes intermedios en su función más relacional como una capacidad de influir hacia abajo (liderar y respaldar), horizontalmente (colaborar, acompañar y conectar) y hacia arriba (como técnico conocedor de la práctica y del mismo sistema), desde una orientación basada en el diálogo, participación y construcción del consenso. Estas capacidades están en la línea de otros estudios que secundan este posicionamiento relacional, organizacional y pedagógico (Bassett, 2016; Grootenboer, 2018; Supovitz, 2018; Barrero *et al.* 2020).

Dada la posición que requiere esta figura dentro de la OE, es necesario remarcar que existen varios profesionales capaces de posicionarse y adoptar el rol de líder intermedio. El liderazgo y el compromiso profesional se encuentran tanto en los líderes educativos como en el profesorado (Jones y Harris, 2014). Sin embargo, no existe una lista explícita de profesionales que puedan ser considerados líderes intermedios simplemente por su cargo. Existe poca evidencia de estudios que relacionen variables para abordar las prácticas de liderazgo intermedio en las escuelas (Barrero *et al.*, 2020) a nivel internacional. Las contribuciones más destacadas son, por un lado, la investigación de Highfield (2012) y, por otro lado, el estudio de Sepúlveda y Volante (2018).

Dada la variabilidad en el cargo y figura profesional del líder intermedio, las competencias y habilidades que desarrollan son también muy amplias. Este componente es clave para el reconocimiento del líder intermedio como actor clave en el Desarrollo Sostenible de una OE y la promoción de las buenas prácticas en sostenibilidad. Con el objetivo de definir el líder intermedio, se ha realizado una revisión de las competencias descritas en la literatura científica que pueden asociarse como propias de los líderes intermedios, antes de cualquier análisis en relación con las competencias en sostenibilidad.

Se ha analizado la literatura científica que trata sobre habilidades y competencias para el liderazgo educativo en general, con el fin de incorporarla, realizando una aproximación a las que corresponderían al liderazgo intermedio.

En la siguiente tabla se pueden observar las competencias requeridas para el liderazgo educativo, abarcando el aspecto colaborativo/relacional, pedagógico y organizativo, a partir del análisis de las contribuciones de Perrenoud (1997), Gairín (1998), Bennis (2001), Ruiz (2004), Fernández (2005), Sauvé (2006), Pautt (2011), Villa (2015), Sierra (2016), Uribe *et al.* (2017), Barrero *et al.* (2020) y González-Fernández *et al.* (2021).

Tabla 2. Competencias y habilidades para el liderazgo intermedio.

	Descripción de competencias para el liderazgo intermedio
C 1. Competencias estratégicas	Capacidad para detectar y comprender información de tendencias y características sociales, económicas y de política pública, adaptando y flexibilizando la práctica educativa.
C.2 Competencia en planificación y administración de recursos	La capacidad para gestionar personas, recursos económicos, materiales, de infraestructura, equipamiento de su área y de los establecimientos educacionales, y contar con mecanismos de seguimiento, tratamiento y verificación de la información relevante.
C 3. Competencia de influencia e inteligencia interpersonal	Capacidad para comprometer e influir en autoridades, directivos, docentes y no docentes, en torno a la visión y proyecto educativo comunal, generando y manteniendo redes de colaboración y alianza.
C 4. Competencia en liderazgo	Capacidad para involucrar y comprometer a su equipo en el establecimiento de metas y objetivos, evaluando y retroalimentando su rendimiento y generando acciones de mejora, para lograr los resultados del proyecto educativo común.
C 5. Competencias técnicas	Poseer conocimientos en el ámbito educativo escolar y experiencia en gestión de procesos y gestión organizativa.
C 6. Competencia emocional	Reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de los demás, y utilizar esta comprensión para guiar el comportamiento y las interacciones en el contexto educativo. Esta competencia implica la capacidad de regular y expresar emociones de manera adecuada, así como la capacidad de reconocer y responder a las emociones de los demás de manera empática y compasiva.
C 7. Competencia empática	Es la capacidad de comprender y sentir las emociones y las perspectivas de los demás y utilizar esta comprensión para guiar el comportamiento y las interacciones en el contexto educativo. También puede implicar la capacidad de identificar las necesidades y preocupaciones de los alumnos y de los colegas profesionales y encontrar soluciones adecuadas para satisfacerlas.
C 8. Competencia comunicativa y conversacional	La competencia comunicativa y conversacional en líderes educativos es la capacidad de comunicarse eficazmente con todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes, los padres, otros líderes educativos y miembros del personal docente. Esto implica la capacidad de escuchar activamente, articular las ideas claramente y adaptar el mensaje según las necesidades y preferencias del público receptor. También incluye la capacidad de resolver conflictos y mediar entre las partes interesadas, así como de hacer presentaciones efectivas y persuasivas.
C 9. Competencia en visión sostenible	Capacidad de promover y fomentar prácticas y valores sostenibles en el ámbito educativo, así como de adoptar y aplicar soluciones innovadoras para abordar los desafíos del liderazgo. Esto implica integrar la dimensión sostenible en la planificación y gestión educativa y en la influencia ejercida sobre los colegas.

C 10. Competencia para el liderazgo centrado en principios	Es la capacidad para desarrollar un espíritu de cooperación, cumplimiento y compromiso con su grupo de influencia, guiando y orientando a sus colaboradores hacia el logro de los resultados propuestos, en un ambiente de respeto y sentido de lo humano, con exigencia personal y profesional, inspirado en los principios y valores de la organización.
C 11. Competencia de orientación hacia la mejora continua de los resultados	Es la capacidad de orientar todas las acciones hacia el logro de lo que se espera, actuando con calidad, oportunidad y sentido estratégico. Una tendencia a lograr resultados, estableciendo objetivos desafiantes por encima de los estándares, mejorando y manteniendo altos niveles de rendimiento en el marco de las estrategias de la organización educativa.
C 12. Competencia de trabajo en equipo	Capacidad para construir relaciones de respeto, colaboración, cooperación y crecimiento con otras personas para lograr resultados comunes y compartidos dentro de un equipo de trabajo, valorando las diferencias, reconociendo las competencias de cada uno y logrando sinergia en los resultados.
C 13. Competencia de empoderamiento	Es la capacidad de revisar, analizar y ajustar los procesos para aprender de la experiencia y definir acciones de mejora permanente. También incluye la capacidad de capitalizar la experiencia propia y de los demás como Know-how, que permite enriquecer el capital intelectual de los colaboradores de la organización educativa.
C 14. Competencia en negociación y relaciones	Es la capacidad para concretar acuerdos y alianzas que generen valor, solucionen problemas, conflictos o diferencias, creando un ambiente propicio de colaboración y logrando compromisos duraderos de beneficio mutuo, que refuercen las relaciones de la comunidad educativa, mediante convenios y alianzas con diversos sectores empresariales, de investigación, universidades nacionales e internacionales y entidades globales.
C 15. Competencia en emprendimiento	Es la capacidad para idear y poner en marcha soluciones nuevas y diferentes ante los problemas o situaciones planteadas por su entorno, buscando activamente oportunidades de proyectos que generen impacto organizacional dentro de un marco de innovación, creatividad y diferenciación, y autonomía pedagógica y académica.

Elaboración propia a partir de los estudios de Gairín (1998), Perrenoud (1997), Bennis (2001), Ruiz (2004), EAN (2005), Fernández (2005), Sauvé (2006), Pautt (2011), Villa (2015), Sierra (2016), Uribe *et al.* (2017), Palomares y González (2019), Barrero-Fernández (2020) y González-Fernández *et al.* (2021).

Estas competencias son claves para poder comprender al líder intermedio como un profesional capaz de introducir el Desarrollo Sostenible en una OE, en estrecha relación con el concepto de Desarrollo Sostenible y competencias verdes específicas en sostenibilidad que se analizan en los puntos 1.1 y 1.2 del presente documento. En este punto, cabe destacar la revisión realizada por Cantón-Mayo *et al.* (2021) como un faro de gran importancia para saber cómo es la figura del líder sostenible en organizaciones educativas. En su análisis aportan una propuesta de componentes para el liderazgo sostenible, hecho que permitiese situar al líder intermedio dentro de esta descripción de componentes como un profesional clave en el desarrollo sostenible de una OE.

Centrando la visión en la competencia 9 (Tabla 2 observamos que existe una evidencia sobre el poder del líder intermedio para la gestión de la OE a favor de un Desarrollo Sostenible de esta. En el punto 3 del documento se describe su relación y el papel fundamental gracias a las competencias descritas, además de su posición privilegiada entre los altos mandos y los profesionales de toda la institución.

Decálogo para el líder intermedio y su contribución al Desarrollo Sostenible

En momentos de crisis, las organizaciones que hacen una apuesta por un Desarrollo Sostenible, que transforme su propia cultura organizativa, las convierte en organizaciones resilientes. Una OE sostenible es una organización que apuesta por valores como la pertenencia, inclusión, confianza, desarrollo de espacios de participación y creación conjunta, comunicación y liderazgo transformacional.

Llegados a este punto cabe plantearse cuáles son los principios que la figura del líder intermedio debe asumir para contribuir al Desarrollo Sostenible y a la consolidación de competencias verdes en la misma comunidad educativa. Estos serían:

1. Debe tener capacidad para comprender los problemas de sostenibilidad del contexto inmediato, teniendo amplitud de miras desde una visión holística, para realizar una correcta diagnosis y proponer soluciones productivas y eficientes. Debe demostrar un compromiso y responsabilidad sirviendo de ejemplo como activista medioambiental.
2. El líder intermedio ha de contribuir al desarrollo de una cultura organizacional basada en el refuerzo de los valores que inspiran el Desarrollo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2007). Al estar en contacto con los diferentes grupos de interés de la comunidad educativa debe canalizar la creatividad, productividad de sus integrantes para favorecer el compromiso hacia los mismos objetivos de sostenibilidad.
3. Es básico que fomente dinámicas entre los diferentes grupos (Ulrich, 2013) que rompan con la conformidad y posibiliten e impulsen los cambios. Para ello es importante que genere espacios de reflexión, autoconocimiento y toma de conciencia
4. Ha de mostrar empatía y capacidad de ejecución. Debe generar contextos de seguridad psicológica donde prevalezca la confianza y donde todas las voces se tengan en cuenta sin discriminar ni juzgar.
5. El liderazgo intermedio tiene un papel clave en la sostenibilidad corporativa, buscando el bienestar de todos los grupos de interés, que ha de saber detectar identificando sus necesidades y demandas.
6. Deben acompañar y ofrecer los recursos necesarios y siempre desde la eficiencia, para que los integrantes de la comunidad educativa visualicen en el cambio una oportunidad de crecimiento y mejora profesional, personal, organizacional y también en el entorno inmediato.
7. Importancia de alinear las diferentes acciones a desarrollar en el marco de la OE con las iniciativas de mejora planteadas en el contexto inmediato por las autoridades locales. El líder intermedio ha de participar en una comunicación horizontal entre los integrantes de la OE y los líderes locales y educativos.
8. Ha de saber buscar la justicia y la equidad social, aspirando a la mejora en la misma OE, pero también a nivel externo, en el contexto donde se incardina (Cantón-Mayo *et al.*, 2021). Se debe asegurar que las acciones de la dirección no perjudiquen y se extiendan a la comunidad educativa y social.
9. Es básica la formación de los líderes intermedios. Esta formación debe estar planteada desde lo procesual. Hay que partir del diseño de objetivos innovadores, introduciendo nuevas ideas, para después, saber atraer a todos los implicados en este proceso de cambio hacia la sostenibilidad. Por ello, la formación del líder intermedio va más allá del conocimiento de los principios que mueven el DS.
10. Todo ello se confluje ante la necesidad de garantizar un impacto de las diferentes acciones encaminadas hacia el DS, sea duradero en el tiempo, por encima de los liderazgos individuales, evitando la estandarización y la monotonía (Fink, 2019).

Los líderes intermedios han de generar procesos que saquen de la zona de confort a los miembros de la OE, buscando compromisos hacia una transformación personal que se traduzca en un cambio cultural, sistémico y sostenible.

DIFERENCIA PRE Y POSTPANDEMIA EN LA EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

DIFERENCIA PRE Y POST PANDÉMICA EN LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Marta S. García Rodríguez, Susana Molina Martín y Beatriz Sierra Arizmendiarieta

Universidad de Oviedo. España.

Introducción

La educación de adultos se ha convertido en un componente esencial del sistema educativo español, contribuyendo al desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos en una población diversa. Algunos autores, centrados en la enseñanza superior, han puesto de manifiesto que metodología y evaluación son las claves de la transformación curricular exigida (Mateo y Vlachopoulos, 2013). Pensamos que, aunque la formación en competencias tiene peculiaridades para las diferentes etapas, en lo relativo a estos dos cambios puede haber un acuerdo común. La evaluación desempeña un papel crucial en la mejora continua de esta modalidad educativa, permitiendo a los educadores y responsables de políticas evaluar el rendimiento de los estudiantes y tomar decisiones informadas para mejorar los programas y recursos disponibles (Molina, Sierra-Arismendiarieta y García, 2019)

Diseño metodológico

Participantes

En el primer momento participaron 85 profesores de centros de Educación de Adultos de Asturias participaron en el estudio, el 50,6% son mujeres, el 48,2% con una edad comprendida entre los 35 y 50 años, el 45,9% con más de 50. El 41,2% tiene más de 25 años de experiencia docente, 38,8 % entre 10 y 25 años, proceden de un total de 13 centros, de los cuales 9 son CEPAS (Centros de Educación de Personas Adultas) y 4 son aulas de Educación de Adultos ubicados en los IES (Institutos de Educación Secundaria), en el segundo momento 67 de los cuales el 71% son mujeres, el 61,1% son mayores de 50 años, el 32,3% entre 35 y 50, el 38,7 % tienen más de 25 años de experiencia, el 36,5 % entre 10 y 25 años

Instrumento

Para recoger información se ha diseñado y aplicado un cuestionario destinado a valorar diferentes aspectos de las competencias docentes en el que se incluyen ítems referidos tanto a las sesiones de evaluación que se desarrollan en el centro educativo como a la evaluación que desarrolla cada docente en particular, el instrumento está compuesto por un total de 50 ítems de

los cuales 9 son los que específicamente abordan aspectos de la evaluación, sigue una escala tipo Likert, además se han incluido variables de identificación y variables personales (género, edad, años de experiencia y título universitario). Se han elaborado dos versiones, una impresa y otra on-line lo que nos ha permitido enviarlos a todos los centros de Asturias que se ocupan de la Educación de Adultos. Este cuestionario fue aplicado en dos momentos, el primero en el curso 2017-2018 y el segundo en el curso 2022-2023

Procedimiento

En el momento anterior a la pandemia los cuestionarios fueron administrados a través de una doble vía, el primer lugar cada uno de los miembros del equipo de investigación contactó telefónicamente con el equipo directivo de cada uno de los centros explicando brevemente el proyecto y solicitando su colaboración, después se les envió un correo con el enlace al cuestionario para que lo distribuyeran entre todo el profesorado, solo un centro prefirió responder al cuestionario en formato impreso, en el momento postpandemia, los cuestionario se administraron solo mediante el cuestionario online remitidos a la dirección del centro para su distribución entre el profesorado.

Análisis de datos

Para alcanzar al primer objetivo consistente en analizar la diferencia en los procesos de evaluación que antes de la pandemia y después de esta, se ha utilizado una diferencia de medias. Con relación al segundo, detectar los ámbitos de posible mejora para favorecer que realmente se desarrollen procesos de evaluación de competencias se realiza un análisis descriptivo y con relación al tercero un análisis factorial exploratorio y posteriormente la prueba t para la comparación de muestras y ANOVAS.

Resultados

Análisis de diferencias en los procesos de evaluación antes y después de la pandemia.

En la Tabla 1, se recogen las puntuaciones medias de los resultados de las respuestas de los docentes a los 9 ítems del cuestionario vinculados con la evaluación en los dos momentos, así como el resultado del análisis de las diferencias de medias.

Tabla 1. Media, desviación típica y desviación del error en los ítems relativos a evaluación en los dos momentos

ítem	Momento	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Planteo la evaluación como la reproducción de contenidos teóricos	prepandemia	1,77	,684	,086
	postpandemia	1,74	,575	,103
Para favorecer la motivación del alumnado utilizo la autoevaluación y/o la coevaluación	prepandemia	2,36	,764	,095
	postpandemia	2,55	,723	,130
En las sesiones de evaluación se discute el grado en que los estudiantes han alcanzado las distintas competencias.	prepandemia	2,67	,818	,102
	postpandemia	2,52	,962	,173
Planteo la evaluación como la comprobación de la articulación de conocimientos teóricos y prácticos.	prepandemia	3,08	,719	,090
	postpandemia	3,16	,735	,132

El objetivo de las sesiones de evaluación es tanto el desarrollo de las competencias clave de cada estudiante como los resultados en cada una de las asignaturas.	prepandemia	2,98	,807	,101
	postpandemia	2,73	,740	,135
Planteo la evaluación como una buena ejecución de la práctica.	prepandemia	3,03	,647	,081
	postpandemia	2,87	,681	,124
Utilizo criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para evaluar tanto los objetivos como el grado de desempeño de las competencias.	prepandemia	3,13	,766	,096
	postpandemia	2,81	,873	,157
Las sesiones de evaluación se centran básicamente en las notas obtenidas por cada estudiante en los exámenes y prácticas.	prepandemia	2,25	,756	,094
	postpandemia	2,32	,909	,163
Utilizo la autoevaluación y la coevaluación para facilitar el aprendizaje significativo y la reflexión sobre el propio aprendizaje	prepandemia	2,47	,755	,094
	postpandemia	2,52	,677	,122

El análisis de las diferencias de medias muestra que no hay diferencias significativas en ninguno de los 9 ítems entre los dos momentos en los que se ha recogido la información, una síntesis de estos resultados puede observarse en la Tabla 2

Tabla 2. Resultados del análisis de diferencia de medias en función del momento

	F	t	Sig. (bilateral)	95%	
				Inferior	Superior
Planteo la evaluación como la reproducción de contenidos teóricos.	1,581	,166	,868	-,259	,307
Para favorecer la motivación del alumnado utilizo la autoevaluación y/o la coevaluación	,021	-1,151	,253	-,515	,137
En las sesiones de evaluación se discute el grado en que los estudiantes han alcanzado las distintas competencias.	1,667	,821	,414	-,221	,532
Planteo la evaluación como la comprobación de la articulación de conocimientos teóricos y prácticos.	,210	-,525	,601	-,398	,232
El objetivo de las sesiones de evaluación es tanto el desarrollo de las competencias clave de cada estudiante como los resultados en cada una de las asignaturas.	,174	1,443	,152	-,094	,596
Planteo la evaluación como una buena ejecución de la práctica.	,758	1,131	,261	-,125	,455
Utilizo criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para evaluar tanto los objetivos como el grado de desempeño de las competencias.	,529	1,815	,073	-,030	,667
Las sesiones de evaluación se centran básicamente en las notas obtenidas por cada estudiante en los exámenes y prácticas.	2,041	-,410	,683	-,424	,279
Utilizo la autoevaluación y la coevaluación para facilitar el aprendizaje significativo y la reflexión sobre el propio aprendizaje	,600	-,296	,768	-,365	,270

DetECCIÓN DE LOS ÁMBITOS DE POSIBLE MEJORA EN LOS PROCESOS EVALUATIVOS

En la Tabla 3 se recogen los resultados del análisis de frecuencias de los ítems vinculados con la evaluación

Tabla 3. Resultados de las respuestas en porcentajes a los ítems sobre evaluación

Ítem	%			
	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Planteo la evaluación como la reproducción de contenidos teóricos.	32,3	61,3	6,5	0
Para favorecer la motivación del alumnado utilizo la autoevaluación y/o la coevaluación	6,5	38,7	48,4	6,5
En las sesiones de evaluación se discute el grado en que los estudiantes han alcanzado las distintas competencias	12,9	46,9	25,8	15,4
Planteo la evaluación como la comprobación de la articulación de conocimientos teóricos y prácticos.	3,2	9,7	54,8	32,3
El objetivo de las sesiones de evaluación es tanto el desarrollo de las competencias clave de cada estudiante como los resultados en cada una de las asignaturas.	3,2	32,3	48,4	12,9
Planteo la evaluación como una buena ejecución de la práctica.	0	29	51,6	16,1
Utilizo criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para evaluar tanto los objetivos como el grado de desempeño de las competencias.	6,5	29	41,9	22,6
Las sesiones de evaluación se centran básicamente en las notas obtenidas por cada estudiante en los exámenes y prácticas.	19,4	38,7	32,3	9,7
Utilizo la autoevaluación y la coevaluación para facilitar el aprendizaje significativo y la reflexión sobre el propio aprendizaje	6,5	38,7	51,6	3,2

Los resultados muestran que la evaluación en educación de adultos se aleja de la mera reproducción de los contenidos teóricos otorgándole mucha más relevancia a la práctica y a la articulación entre la teoría y la práctica. También podemos destacar que el profesorado dirige sus esfuerzos hacia la evaluación de competencias.

Establecer diferencias en los procesos evaluativos en función del género, edad y años de experiencia.

Como paso previo al análisis de las posibles diferencias en los procesos de evaluación se realizó un análisis factorial exploratorio con la finalidad de agrupar los datos, este análisis indica que los nueve ítems analizados se agrupan en tres factores que conjuntamente explican el 50,9% de la varianza, el primer factor recoge información sobre la utilización de la autoevaluación y la coevaluación, el segundo lo hemos denominado evaluación de competencias y el tercero evaluación de conocimientos. Una vez obtenidos los tres factores se analizan si existen diferencias en estos factores en función del género, la edad y los años de experiencia, en el primer caso, se realizó una prueba t, para los otros un ANOVA, los resultados no muestran ninguna diferencia significativa.

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos son similares a los encontrados en García, Pascual y Molina (2018) que ponían de manifiesto que el profesorado de educación de adultos realiza una evaluación muy acorde con el desarrollo de las competencias, utilizan la autoevaluación y la coevaluación con una función motivadora para el aprendizaje de su alumnado, las sesiones de evaluación no se centran exclusivamente en calificar al alumnado sino que abordan elementos del desarrollo de las competencias, no plantean la evaluación como una mera reproducción de los contenidos teóricos sino que plantean aspectos de transferencia a otros contextos.

Estos resultados apuntan a que en la educación de adultos se están generando modelos de buenas prácticas en evaluación que podrían trasvasarse a otras etapas educativas, aunque previamente deberíamos contrastar estos resultados con información aportada por el alumnado de dichos centros.

Referencias

- Acuña Ramirez, F. M. (2022). *Uso de Datos para el Liderazgo Intermedio en Educación Inicial Desde un Proyecto de Intervención Alternativa*. title: Use of Data for Intermediate Leadership in Initial Education from an Intervention Project Pontificia Universidad Catolica de Chile (Chile) *ProQuest Dissertations Publishing*, 2022. 30159987.
- Alarcón Grandez, L. A. (2023). *Liderazgo en la resolución de conflictos*. En <https://www.linkedin.com/pulse/liderazgo-en-la-resoluci%C3%B3n-de-conflictos-luis-alfredo-alarc%C3%B3n-grandez/?originalSubdomain=es>.
- Ancona, D. (2022). *Liderazgo distribuido: qué es y por qué es el futuro de la gestión* <https://www.info-bae.com/tendencias/talento-y-liderazgo/2022/05/03/liderazgo-distribuido-que-es-y-por-que-es-el-futuro-de-la-gestion-segun-expertos-del-mit/>
- Avolio B, Bass, B. y Avolio, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. 3 ed. Manual and Sampler Set. Mind Garden. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/21380/22432>
- AZIMI, A. y Dehnoie, Z. Q. (2016) Intermedio papel de los valores organizacionales en la relación entre revolucionario liderazgo estilo con el estrés laboral de los empleados y el comportamiento de desviación en los sistemas ejecutivos *Revista internacional de ciencias avanzadas y aplicadas*, 3 (2), págs. 45-51
- Balogun, J. (2006). Managing change: Steering a course between intended strategies and unanticipated outcomes. *Long Range Planning*, 39(1), 29–49.
- Balogun, J. y Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523–549.
- Bangs, J. y Frost, D. (2016). Non-positional teacher leadership: Distributed leadership and self-efficacy. In J. Evers y R. Kneyber (Eds.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (pp. 91–107). Routledge.
- Barber, M., Whelan, F. y Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey y Company
- Barrera-Corominas, A. y Mercader, C. (2020) Experiencias sobre la utilización de tecnología para el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo En. J. Gairín, D. Rodríguez Gómez *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos 2020*, págs. 123-134
- Barrero Fernández, B.; Domingo Segovia, J. y Fernández Gálvez, J. D. (2020). *Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso Middle leadership and communities practice: Emerging lessons from a Junta de Andalucía, Granada, España*

- Barrero, B., Domingo Segovia, J. y Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.
- Bass, B. y Abolio, B. (2012). *Liderazgo Transformacional*. New York: Editorial Harper.
- Bass, B. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). *Leadership and Performance Beyond Expectations* Free Press, NY
- Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand Secondary Schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 21(1).
- Bennis, W. (2001). El fin del liderazgo. *Harvard Deusto Business Review*, 1, 74-81.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. y Cabrera-Giraldez, M. (2022). *GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. JRC Publications Repository.
- Bill, L. (2022). *El liderazgo intermedio: Herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XXI*: 233 (Educación Hoy). Narcea
- Botero, S., Atencio, F., Tafur, J. y Hernández, H. (2021). Proceso vital en la gestión educativa: herramienta de alta calidad hacia la sostenibilidad ambiental. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 309-321.
- Brown, M., Rutherford, D. y Boyle, B. (2000). School Effectiveness and School Improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*. 11 (2).
- Brundtland, G., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., Chidzero, B., Fadika, L. y de Botero, M. (1987). Informe de la comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Oxford University Press.
- Burns, J. (1978). *Leadership*: Harper y Row.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. y Turner C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership and Management*, 27(5), 405-422.
- Calatayud-Salom, A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España. La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 69.
- Calatayud-Salom, M.A. (2017). La metamorfosis del liderazgo educativo. Hacia nuevas tendencias. *Perspectiva Empresarial*, 4(2), 7-12.
- Canelón Silva, A. R. y Almansa Martínez, A. M. (2018). Migración: retos y oportunidades desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Retos: Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 8(16), 109-120.
- Cantón-Mayo, I., García-Martín, S., Cañón, R. y Grande, M. (2021). Calidad y Liderazgo Sostenible. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 9 (1), 76-91. doi: 10.17583/ijelm.2021.5361
- Cenzano Vilchez, G. (2018). *Vignette: Étudier le changement et à fortiori en l'accompagnant (ou en le conduisant), c'est transformer ce changement. Dans Recherche (s) et changements (s) : dialogues et relations* (p. 178179). Cépaduès Éditions.
- Chang, Y.Y. ; Chang, C.Y. y Chang, S.Y. (2021). Liderazgo participativo y desempeño de la unidad: evidencia de vinculos intermedios. *Investigación y práctica de gestión del conocimiento* 19 (3), págs. 355-369
- Chang, Y.Y. ; Hodgkinson, Chang y C.Y. (2019). La mediación entre participativos liderazgos y la innovación exploratoria de los empleados: examinando intermedios mecanismos de conocimiento *Revista de desarrollo de liderazgo y organización* 40 (3), págs. 334-355.
- Charalampous, C.A. y Papademetriou, C.D. (2021). Intermedio invertido liderazgo: el modelo del líder inclusivo *Revista Internacional de liderazgo en Educación*, 24 (3) , págs. 349-370.
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., y Tournier, B. (2020). *Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier*. Education Development Trust, Education Commission, and UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918/PDF/374918eng.pdf.multi.page.References>

- Chuang-Chung Hsieh, Iman Gunawan y Hui-Chieh Li (2023). *Una revisión bibliométrica sobre liderazgo educativo. Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020*.
- Consejo de la Unión Europea y del Consejo Europeo (s.f.). *Pacto Verde Europeo*. Consultado a 20 de agosto de 2023. <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/green-deal/#what>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284.
- Coronado, M. R., Jiménez, A. y Jaramillo, A. (2022). El liderazgo una cualidad del docente 4.0 en las instituciones de educación superior en Colombia. *Visión Educativa*, 4(2).
- Denzin, Norman K. 2001. The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research* 1(1): 23-46.
- Deppeler, J. y Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1026671>
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. y Rönnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369-386.
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-15.
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Revista Electrónica de Educação*, 13(1), 182-195.
- Freire, S, y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. GRADE. *Avances de Investigación*, 17.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers college press.
- Gairín, J. M. (1998). Números racionales positivos: reflexiones sobre la instrucción. *Aula*, 10.
- García Rodríguez, M-S; Pascual, M. A. y Molina, S. (2018). La evaluación para el desarrollo de competencias en la Educación de Adultos. Comunicación presentada al *Congreso Internacional em Formação e Incusao-Educação de Adultos e Experiencias para a Empregabilidade*. Lisboa
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en Educación Secundaria. *Revisión Sistemática. Bordón*, 71, 55-70.
- García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 21-34
- Gioia, D. A. y Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- González Fernández, R., López Gómez, E., Khampirat, B. y Gento Palacios, S. (2021). Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluadores. *Revista de educación*, 394.
- González. E. (2003). Hacia un Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable, *México, Agua y Desarrollo Sustentable*, 1 (5), 16-19.
- Grootenboer, P. (2018). *The practices of school middle leadership: Leading professional learning*. EUA: Springer.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2007). *7 Principios de un liderazgo sostenible*. Morata
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins, and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (1), 92-114. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>.
- Hazi, H. M. (1998). *The Role of Supervisors in Rural School Reform*.

- Highfield, C. (2012). The impact of middle leadership practices on student academic outcomes in New Zealand secondary schools. [Tesis de Educación, University of Auckland]. <http://hdl.handle.net/2292/19796>
- Hsieh, C., Gunawan, I. y Li, H.-C. (2023). Una revisión bibliométrica de la investigación sobre liderazgo educativo: Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020. *Revista De Educación*, 401(1). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-592>
- Jones, M y Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change. *Journal of Organizational Change Management*. 27. 473-485. 10.1108/JOCM-07-2013-0116.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, 304.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile, Área de Educación.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. A commissioned report*. Wallace Foundation.
- Lowe, B. (2023). *El liderazgo intermedio. Herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XXI*. Narcea.
- Lubchenco, J. (1998). Entering the Century of the Environment: A New Social Contract for Science. *Science*. 279. 491-497. 10.1126/science.279.5350.491.
- Maitlis, S. y Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Marcel, J. F. et Cenzano Vilchez, G. (2018). Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia. Dans *Identidad profesional docente* (p. 169-181). Narcea Ediciones.
- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7-28.
- Martin-Fiorino, V. (2020). Responsabilidad social y cultura de la integridad: Formación de profesionales para la sostenibilidad. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVI, núm. 4.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development and Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208.
- Molina, S., Sierra-Arizmendiarieta, B. y García, M-S. (2019). Competencias y curriculum en educación de adultos: hábitos docentes en Asturias. *Revista Lusofona de Educacao*, 45(45), p. 57-71
- Murillo, J. (2017). *Avances en liderazgo y mejora de la educación*. RILME.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008) *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Cross cultural comparative questionnaire issues, PISA 2012 Questionnaire Expert Group internal document QEG(1002)4*. OECD Publishing.
- Orr, M.T., King, C. y LaPointe, M. (2010). *Districts Developing Leaders: Lessons on Consumer Actions and Program Approaches from Eight Urban Districts*. Education Development Center, Inc. y The Wallace Foundation
- Pascual Medina, J., y Orrego Tapia, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación- REXE*, 21(47), 336-354.

- Pautt, G. (2011). Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1).
- Peñailillo, L., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2013). La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos. *Recherches en education*, (15), 4959.
- Perrenoud, O. (2014). *Cadre intermédiaire dans une institution scolaire: vision d'enseignants*. Dans *Encadrement et leadership* (p. 91107). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.letor.2014.01.0089
- Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur*, 10 (5) p. 24-28.
- Pineda, M., Palma, E., Assaél, J., y Redondo, J. (2020). Relaciones entre Coordinadores Municipales y Directores de Escuelas Públicas en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (1), 45-60. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>.
- Piot, L. y Kelchtermans, G. (2014). *Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines: leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne*. Dans *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 2337). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Recuperado en <https://www.cairn.info/encadrement-et-leadership--9782804184797.htm> el 22 de Junio de 2023.
- Preston, J. P., Jakubiec, B. A. y Kooymans, R. (2014). Common challenges faced by rural principals: A review of the literature. *Rural Educator*, 35(1), 1-12.
- Progin, L. y Perrenoud, O. (2018). Le leadership: un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone. *Éducation et francophonie*, 46(1), 3349.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Reverdy, C. (2015). *Quelques rappels sur le leadership [Billet]*. Éduveille. Recuperado en: <https://eduveille.hypotheses.org/7480>
- Reverdy, C. y Thibert, R. (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. Dossier de veille de l'IFE*, (104), 33.
- Rincón, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes escolares. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (p. 355-388). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rodríguez Molina, G. A. y Gairín Sallán, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111.
- Rodríguez-Espinoza, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. *Revista de Liderazgo Educativo*, 1, 112-128. <https://doi.org/10.29393/RLE1-6AESR10006>
- Ruiz, M. (2004). Liderazgo dinamizador y emocional. *Harvard Deusto Business*. p. 110- 135.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de educación*, 41 (1), p. 93-95.
- Sepulveda Sanhueza, R. A., Volante Beach, P. L. y Montenegro Maggio, M. (2022). Validación de un cuestionario de liderazgo intermedio para profesores responsables de un departamento didáctico. *Revista complutense de educación*.
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2018). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo profesional docente en las escuelas chilenas. *Revista Profesorado*, 82.
- Sergiovanni, T.J., Kelleher, M., McCarthy, Y., Fowler, F. y Fowler, C. (2008). *Educational governance and administration*. Allynand Bacon.
- Serrano Uribe, C. B. (2022) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje exitosas implementadas en clases virtuales para generar prácticas institucionalizadas de liderazgo intermedio*. <https://repositorio.uc.cl/dspace/items/a94e4abf-7fdc-4e99-9225-08ccfa0c856a>

- Serrano-Orellana, B.J. y Portalanza, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11).
- Shayan, N., Mohabbati-Kalejahi, N., Alavi, S. y Zahed, M. A. (2022). Sustainable Development Goals (SDGs) as a Framework for Corporate Social Responsibility (CSR). *Sustainability MDPI*, 14(3), 1-27. <https://doi.org/10.3390/su14031222>
- Sierra, G.M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81), 111-129.
- Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: Relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, 1343-1366.
- Solé Blanch, J. (2020). *El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: una mirada crítica* (pp. 101-121). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Spillane, J. P. (2012). Distributed leadership. Jossey-Bass. Spillane, J. P. y Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281. <https://doi.org/10.1086/656300>
- Spillane, J. P., Hunt, B. y Healey, K. (2009). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organization. *International Studies in Educational Administration*, 37, 5-28
- Supovitz, J. (2018). El trabajo de los líderes docentes con sus pares en un modelo de liderazgo docente cuasi formal, *School Leadership y Management*, 38:1, 53-79, DOI: 10.1080/13632434.2017.1389718
- Supovitz, J., Sirinides, P. y May H. (2009). How principal and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- The Wallace Foundation (2006). *Leadership for learning: Making the connections among State, District and School Policies and Practices*. The Wallace Foundation Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473915152.n3>.
- Tintoré, M. (2023). El papel de los Servicios Educativos de Zona en la mejora del liderazgo educativo. En: J. López-Yáñez y M- Sánchez-Moreno (Eds.). *Construir Comunidad en la Escuela*, pp. 761-768. Narcea Ediciones. ISBN ePdf: 978-84-277-30984 <https://ebooks.narceaediciones.es/reader/construir-comunidad-en-la-escuela?location=4>
- Torres Hernández, A. (2018). *Relaciones de poder en el ámbito escolar. Apuntes pedagógicos*. México: <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/relaciones-de-poder-en-el-ambito-escolar>. Recuperado en Julio 2023
- Tournier, B., Chimier, C., y Jones, J. (Eds.) (2023). *Leading teaching and learning together. The role of the middle tier*. Education Development Trust, y IIEP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi>.
- Ulrich, D. (2013). *Liderazgo sostenible. Como transformar acciones de liderazgo en acciones*. Consultado en: <http://www.seminarium.com/wp-content/uploads/2012/10/folleto-digital-Dave-Ulrich-Liderazgo-Sostenible-1.pdf>
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S., y Zoro, B. (2017). *Marco para la Gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Villa, A. (2015). Importancia impacto del liderazgo educativo. *Padres y maestros*. 381, 7-11.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Editorial Morata.

- Vives, V. y Hamui, S. (2021) La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*. 10(40) 97-104. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2021/iem2140k.pdf>
- Wang, E.L., Gates, S.M., y Herman, R. (2022). *District Partnerships with University Principal Preparation Programs: A Summary of Findings for School District Leaders*. Rand Corporation y The Wallace Foundation.
- Winn, P., Erwin, S., Gentry, J. y Cauble, M. (2009a). Rural principal leadership skill proficiency and student achievement. *American Education Research Association (AERA), Annual Meeting*. SIG: Learning and Teaching in Educational Leadership
- York-Barr, J. y Duke, K (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 225-316

INNOVAR EN LA FORMA COMO SE PRACTICA LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EXPLORANDO ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA MEJORAR LA PERMANENCIA Y EVITAR EL ABANDONO

INNOVATING THE WAY VOCATIONAL TRAINING IS PRACTICED: EXPLORING GUIDANCE STRATEGIES TO IMPROVE RETENTION AND PREVENT DROPOUT

Coordinación

Patricia Olmos Rueda

Universitat Autònoma de Barcelona / Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO)

patricia.olmos@uab.cat

El reto del abandono temprano en la formación profesional

Actualmente, según el último informe sobre el panorama educativo y los indicadores de la OCDE 2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; OCDE, 2020), la educación postsecundaria resulta fundamental tanto para continuar en itinerarios educativo-formativos, proseguir hacia niveles educativo-formativos superiores, como para una exitosa integración en el mercado laboral. El desarrollo y fortalecimiento de este nivel educativo –ya sea general o profesional, pero especialmente en el profesional– se convierte en una línea de acción prioritaria para abordar la equidad en la educación y trabajar por una educación y sociedades más inclusivas, con menores tasas de desempleo (especialmente juvenil) y menor tasa de población que no continúa estudiando ni trabajando.

No podemos subestimar el potencial de la formación profesional (FP) y el papel esencial que tiene en los contextos sociales, económicos y productivos actuales –a los que muchos expertos apuntan como la cuarta revolución industrial, caracterizada por nuevas demandas emergentes en relación con los estilos de trabajar, de relacionarnos e incluso de vivir (Echeverría & Martínez, 2018)– como instrumento y vía para una integración exitosa en el mercado laboral y mejorar la inclusión social. El desarrollo y fortalecimiento de la FP se convierte en una línea de acción prioritaria a nivel estatal y europeo para abordar la equidad en la educación y trabajar por una educación y sociedades más inclusivas.

La FP se presenta como una de las opciones más atractivas para acceder al mercado laboral, así como para retomar itinerarios formativos. Por ello, uno de los primeros pasos a dar es la identificación de los principales problemas que la FP presenta en nuestros contextos, así como el análisis de su impacto contribuyendo, de esta manera, a visibilizar y hacer más atractiva la FP como vía de permanencia en itinerarios educativo-formativos. Esta consideración interpela a la FP sobre los grandes retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en la educación secundaria superior: la desvinculación del alumnado y su consecuente abandono temprano de los itinerarios

profesionales (FP), apuntándose como razones prioritarias la falta de adecuados procesos de orientación y mecanismos de acción tutorial; en general, la mayoría de agentes educativos coinciden en la idea de que la orientación educativa y vocacional es muy necesaria en la FP (Echeverría & Martínez, 2020; Olmos Rueda & Díaz-Vicario, 2019, 2020). De aquí la importancia de centrarse en estrategias de orientación y acción tutorial, en este ámbito educativo, como vía para afrontar el abandono. La creación y aplicación de mecanismos de orientación (entendidos como métodos pedagógicos) en y para la FP estaría contribuyendo a mejorar “la forma como se practica la FP”.

Trabajar en y hacia el acceso a la FP, así como contribuir en y para la permanencia y finalización de estos programas, se establecen como desafíos importantes de la FP en nuestros contextos de referencia.

En este marco de referencia, y con una perspectiva europea, el presente simposio nos sitúa ante el reto que supone para las organizaciones educativas hacer frente al abandono temprano y mejorar la permanencia en itinerarios de formación profesional, explorando mecanismos y estrategias de orientación que contribuyan a pensar en procesos innovadores aplicables a la forma como se practica la FP.

A partir de una introducción a estrategias generales de orientación y tutoría —preventivas, de intervención y de compensación— en FP para mejorar la permanencia y evitar el abandono temprano a continuación, se analizan los principales factores de riesgo que conducen al abandono de la formación profesional en tres contextos europeos concretos (el catalán, el portugués y el alemán) y se presentan algunas de las respuestas, medidas y estrategias de prevención que las instituciones educativas de FP dan desde la orientación; todo ello en el marco del proyecto Orienta4VET¹.

¹ Orienta4VET (2021-1-ES01-KA220-VET-000033043), proyecto promovido por la Comisión Europea a través del programa ERASMUS+ 2021 – KA220-VET - *Cooperation partnerships in vocational education and training*. <https://orienta4vet.eu/>

ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN FP PARA MEJORAR LA PERMANENCIA Y EVITAR EL ABANDONO PREMATURO

THE CRIEDO: CENTER FOR RESEARCH AND STUDIES
FOR ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT

Joaquín Gairín Sallán y Patricia Olmos Rueda

Universitat Autònoma de Barcelona / Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO)

joaquin.gairin@uab.cat | patricia.olmos@uab.cat

Introducción

El Abandono Escolar Temprano de la Educación y la Formación (AETEF) es una preocupación de todos los sistemas educativos, por entender que la permanencia de itinerarios formativos posteriores a la enseñanza obligatoria es un indicador de desarrollo sostenible de las políticas educativas europeas. Específicamente, deviene un indicador del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS) que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2022). Y es que se reconoce a la educación como un factor de movilidad social y económica ascendente, que puede ayudar a reducir la pobreza y la exclusión, incrementar la participación en contextos diversos (social, cultural, económico, laboral, ...) y contribuir así a desarrollar sociedades más sostenibles, inclusivas y pacíficas.

La tasa de abandono temprano en el caso español se mantiene casi estable en un 13,9% en 2022, según la Encuesta de Población Activa. Aunque es inferior en 11 puntos a la existente en 2012 (24,7%), es superior a la media europea, refleja asimetrías (los hombres abandonan un 5,3% más que las mujeres) y poco sabemos de la calidad de la formación recibida por los estudiantes y del efecto de ella sobre los grupos de jóvenes que son retenidos o que abandonan.

En este sentido, y paralelamente al desarrollo de medidas estructurales sobre el sistema formativo, es preciso avanzar en actuaciones en los centros educativos como espacios de síntesis para la aplicación efectiva de las medidas que eviten la desconexión de los estudiantes (Olmos y Gairín, 2022a). Nos parece importante focalizarnos especialmente en el colectivo de jóvenes por considerar que están en situación de vulnerabilidad (Olmos y Gairín, 2021a; Psifidou *et al.*, 2021) y que las actuaciones sobre ellos pueden ser más preventivas y efectivas que las paliativas que se puedan desarrollar posteriormente.

Hablamos, por tanto, de pasar a la acción, aplicando lo que sabemos sobre causas, circunstancias y consecuencias del abandono (Gairín y Olmos, 2021, 2022), de considerar la importancia de la persona sobre el contenido educativo en esta problemática y de entender que las actuaciones personalizadas se deben de enmarcar en el contexto de actuaciones institucionales regladas.

La presente aportación se centra, así, en las estrategias de orientación y tutoría que se pueden aplicar en la enseñanza no obligatoria y no universitaria, presentando un catálogo de propuestas que pueden servir a profesorado y centros educativos para el diseño de su propio plan de intervención sobre la problemática. Las propuestas son deudoras de los proyectos Orienta4Yel

(<https://www.orienta4yel.eu/>) y Orienta 4VET (<https://edo.uab.cat/edo.uab.cat/node/7282.html>) y de las actuaciones que con relación a los mismos han realizado 35 investigadores y especialistas en temas de inclusión y más de 30 centros educativos.

El sentido y utilización de las estrategias de intervención

Tal y como ya decíamos (Gairín y Olmos, 2021a y 2022a: 69):

“Tan trascendental como conocer la orientación de una organización resulta la aplicación de estrategias de acción adecuadas que permitan pasar de los planteamientos a las prácticas. Lo primero sin lo segundo es mera especulación; lo segundo sin lo primero, puro activismo. Tratamos aquí de las estrategias y procedimientos de acción buscando su sentido y utilidad, sin olvidar la naturaleza del marco de actuación ni el sentido instrumental que tienen.”

Hablamos de estrategias y con ellas nos referimos al conjunto de propuestas dirigidas a la acción y destinadas a modificar la realidad sobre la que inciden. Incluyen un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con la intención de lograr determinados objetivos. Suponen, por tanto, una finalidad, un proceso organizado que no necesariamente ha de ser cerrado y procesos de elaboración y aplicación, que consideran factores internos y externos y que no excluyen la participación de los destinatarios.

Rechazamos, por tanto, la aplicación mecánica y no contextualizada de procedimientos específicos y abogamos por una reflexión previa y anterior a su elección de un ejercicio de reflexión sobre la propia tarea y sobre la manera de aplicar adecuadamente el cuándo, dónde y cómo aplicarla. Supone, desde esta perspectiva, recuperar y aplicar los presupuestos que rigen la actuación organizativa y que se enunciaban (Gairín, 1992: 241) de la siguiente manera:

1. *Coherencia*, con el marco de actuación existente y con los objetivos que persigue la intervención.
2. *Holística*, en la medida en que considera los diferentes elementos que configuran las organizaciones (Objetivos, Estructura y Sistema relacional) y las relaciones que entre ellos se establecen.
3. *Completa*, por incorporar tanto procesos de planificación como de ejecución y control.
4. *Abierta*, si consideramos que la combinación de presupuestos estructurados y emergentes le proporciona flexibilidad para adaptarse a las mejoras que los procesos de seguimiento y evaluación aconsejan.
5. *Contextualizada*, no sólo con las exigencias del entorno general sino también con las propias del entorno inmediato y que hacen referencia al nivel educativo considerado, la tipología del centro y los modelos de organización y dirección aplicados.
6. *Democrática*, no sólo por permitir la participación sino por alentar a partir de ella procesos de colaboración.
7. *Reflexiva e innovadora*, por apoyarse en un proceso de búsqueda de alternativas y dirigirse a introducir cambios positivos en la realidad.
8. *Factible*, esto es, ajustada a las necesidades y posibilidades que permite la realidad.
9. *Útil*, en la medida en que el proceso iniciado resulta ajustado en tiempo y recursos a las exigencias que justifican el propio proceso de intervención.

No podemos olvidar tampoco la importancia que pueden tener su aplicación progresiva y la finalidad última de ayudar a las personas, mejorar la calidad educativa y facilitar un contexto que también eduque y favorezca el crecimiento de la organización. Asimismo, la importancia que tienen los implicados en los procesos de intervención. Actitudes positivas respecto a la inclusión, participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación operativa son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad y, especialmente, a los directivos que quedan implicados en ella.

Un catálogo de propuestas

La revisión de estrategias que a continuación se realiza, más que aspirar a ser exhaustiva, pretende presentar una panorámica general sobre las posibilidades de intervención que actualmente se pueden utilizar en los centros de formación postobligatoria. El Proyecto Orieta4YEL desarrolló el documento *'Propuesta de Orientación y Acción Tutorial. Estrategias para la acción'* (Olmos y Gairín, 2021b, 2022a), con el objetivo dotar de un conjunto de estrategias y acciones tutoriales a las instituciones educativas y agentes involucrados. Las estrategias han sido diseñadas de acuerdo con un diagnóstico previo y validadas por su aplicación en centros educativos determinados. Se puede acceder a una breve descripción de cada estrategia a través de la infografía interactiva (Gráfica 1) y descargar el documento completo (<https://www.orienta4yel.eu/statics/view/handbook>)

Cada estrategia de las mencionadas se acompaña de una ficha que identifica la estrategia (prevención, intervención o compensación), se vincula a determinados factores de riesgo y la sitúa en un marco determinado de intervención (nivel individual, nivel institucional o nivel del sistema educativo). Igualmente delimita sus objetivos, la describe de manera detallada, identifica los beneficiarios, los aplicadores, el momento y coste de la aplicación (bajo, medio o alto), da orientaciones para su desarrollo y presenta recursos vinculados y otros elementos de referencia. El contenido de muchos de estos apartados puede verse sintéticamente en el ejemplo presentado en el cuadro 1.y que hace referencia a la adaptación de una de las estrategias a centros de Formación profesional (objeto del Proyecto Orienta4Vet).



Gráfica 1. Estrategias para evitar el abandono temprano en jóvenes.

Cuadro 1. Estrategia de ‘Motivación para aprender o actividades de desarrollo personal para involucrarse en el aprendizaje’. (Ejemplo parcial).

OBJETIVO

Prevenir el abandono debido a los factores de riesgo mediante la motivación y la implicación de las personas jóvenes en el aprendizaje mediante actividades que, por un lado, hacen posible el desarrollo de intereses y curiosidad de los jóvenes, la visión positiva de uno/a mismo y una actitud positiva hacia el aprendizaje y, por otro, hacen posible mejorar las habilidades sociales, mejorar la relación de confianza con el sistema educativo, mejorar la relación con el profesorado y la formación, y mejorar la capacidad para afrontar las barreras para el aprendizaje derivadas de problemas personales complejos.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Una vez se ha identificado un/a estudiante de F.P. en riesgo de abandonar prematuramente, es importante valorar su motivación para continuar o volver a la educación. Muchos de estos jóvenes han experimentado una mala experiencia continuada en la escuela, lo que ha mermado su confianza en sus capacidades y su interés por la educación. Las medidas para fomentar la motivación pueden ayudar a todos los estudiantes a crear confianza en sus capacidades e interés en la educación. Estas actividades son especialmente útiles para reactivar los que están muy desvinculados de la educación y los/las estudiantes en riesgo que muestran signos de baja motivación.

Las acciones deberían desarrollarse para motivar e involucrar a los jóvenes en el aprendizaje y deben reforzar su confianza en ellos/ellas mismos/as y redescubrir el interés por aprender.

BENEFICIARIOS

- Jóvenes
- Profesorado
- Familias
- Comunidad
- **Otros profesionales internos o externos a la institución**

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA (¿Cómo se puede conseguir la estrategia?)

Pensar en esta estrategia implica tener en cuenta estas premisas:

- *Escuchar la voz de los y las estudiantes.* Hay que proporcionar a los jóvenes la oportunidad de presentar sus puntos de vista. Esto puede ser, por ejemplo, problemas relacionados con el bienestar estudiantil o hacer sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una forma importante de mantener el compromiso de los/las estudiantes y evitar la desafección si consideran que sus opiniones no son escuchadas ni se tienen en cuenta. Es muy importante no sólo invitar a los/las estudiantes a que opinen, sino también a responder y, en su caso, actuar. Si los jóvenes perciben que sus voces no son escuchadas o que no se atienden sus opiniones, esto puede comportar una desafección mayor.
- *La participación de la comunidad.* Ofrecer una variedad de actividades para implicar y motivar a los jóvenes en el aprendizaje que a menudo requieren de un desarrollo cooperativo con la comunidad (por ejemplo, servicios y organizaciones locales), aunque las instituciones educativas son quienes se encargan de estas actividades y quienes las promueven. Según esta premisa, también es importante pensar en:
 - Actividades que se encuentran fuera del entorno de aprendizaje formal. Las medidas de reincorporación para jóvenes con una larga trayectoria de experiencias negativas en la escuela suelen incluir acciones que no están directamente vinculadas a un programa de formación o cualificación. Estas actividades promueven la interacción entre iguales, profesorado externo u otros miembros del personal que se encuentran fuera de un entorno de aprendizaje formal. El objetivo principal es asegurar que el/la joven de F.P. pueda disfrutar de una actividad en grupo y sentirse valorado por su aportación, promoviendo su sentimiento de pertenencia.
- *Garantizar que las actividades fomenten el desarrollo personal y social.* Las actividades motivadoras proporcionan un lugar seguro para que los jóvenes pasen su tiempo. Además, estas actividades pueden constituir un foro para que jóvenes compartan sus problemas y una oportunidad para el personal para ofrecer apoyo. Aunque se proporcionen fuera de un entorno de aprendizaje formal, las actividades de motivación deben establecer objetivos concretos y ser guiadas por profesionales (por ejemplo, profesorado externo y formadores/as, orientadores/as, etc.). Estas actividades tienen como objetivo ayudar a los jóvenes a tener un mejor autoconocimiento y a interaccionar con los demás y, por ejemplo, promover la cooperación y la resolución positiva de conflictos. Esto puede reforzar la capacidad de los estudiantes de hacer frente a sus dificultades o retos.

- *Construir relaciones de confianza entre los jóvenes y otros profesionales.* Un factor clave para permitir a los jóvenes de F.P. tener éxito en la educación y la formación es que las figuras adultas que les rodean demuestren que creen en sus capacidades y los apoyen para alcanzar sus objetivos. Las actividades motivadoras que reúnen personal y jóvenes en una actividad informal pueden ayudar estos a formar una relación positiva con otro profesional que puede devenir la figura adulta con quien pueden conectar y que los motiva a trabajar para conseguir una calificación.

Según las premisas anteriores, algunas de las actividades y/o acciones que se sugiere desarrollar son:

1. *Registro educativo (para la transición).* Un cuaderno de registro es una manera de grabar y hacer un seguimiento de los acontecimientos. Hay muchos tipos diferentes de cuadernos de registro que se determinan con el objetivo de tener un registro educativo. En el marco de este proyecto, se sugieren dos tipos de registro o librito educativo:
 - a) *Libro educativo dirigido a la organización del aprendizaje de los estudiantes.* Herramienta de un estudiante para anotar los objetivos que quiere alcanzar en la escuela y en los que ya trabaja. Sirve al estudiante para documentar los pasos que ha hecho y planificar su trayectoria de aprendizaje con el profesorado tutor (véase Estrategia 1. Planificación individual o planes personalizados).
 - b) *Libro educativo que pretende que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su futura formación y carrera.* Este libro debe ser elaborado por los/las estudiantes autónomamente, juntamente con agentes internos de la institución educativa (por ejemplo, tutor/a o orientador/a), conjuntamente con un agente externo de la institución educativa (por ejemplo, técnico/a de orientación juvenil del municipio). Aquí se sugiere una acción de tutoría entre agentes internos y externos. Es muy importante que el libro de registro incluya información sobre la transición planificada a la educación posobligatoria y describa el plan de transición individual. Factores de éxito: buenas relaciones personales y diálogo entre orientador y estudiante, coherencia en la orientación e implicación de las familias.
2. *Mesa de voz de los estudiantes.* Se trata de un encuentro regular entre el equipo directivo (o el equipo que se selecciona en representación) y los jóvenes, donde los representantes de estos presentan las preocupaciones y realizan las consultas de sus compañeros/as.
3. *Asambleas semanales/consejo de estudiantes (en programas de segunda oportunidad).* Es una herramienta metodológica de carácter pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la formación integral y participativa y promover una cultura experiencial de los derechos de los jóvenes. Las asambleas semanales se basan en la celebración de reuniones periódicas de estudiantes-personal donde los jóvenes pueden discutir lo que les gusta, o no, por ejemplo, sobre su trayectoria profesional. Factor de éxito: responder a la voz de los estudiantes, publicación puntual de la visión del alumno y una respuesta del receptor de las propuestas (por ejemplo, sugerencias recibidas y respuesta a estos, acta de reuniones del consejo de los/las estudiantes/estudiantes-personal).
4. *Cooperativa de estudiantes (en programas de segunda oportunidad).* Las cooperativas de estudiantes son una experiencia educativa innovadora donde los estudiantes en colaboración con profesores/as y tutores/as crean una empresa cooperativa con valores democráticos y un funcionamiento propio. De este modo, la participación e implicación de los estudiantes es clave, ya que las decisiones son tomadas por éstos que también son responsables de la gestión social y económica de la cooperativa y de los resultados de su actividad. Las cooperativas que son organizaciones arraigadas en el territorio velan por la mejora de sí mismas y del entorno, por lo que parte de los beneficios que generan se destinan a la solidaridad o a las mejoras del entorno donde se encuentra la escuela o en la misma escuela.
5. *Papel en la caja.* Durante un mes, los y las jóvenes, de forma anónima, deben escribir sus preocupaciones en un papel y ponerlo en una caja. El profesorado tutor abrirá la caja y comprobará los temas más identificados. El profesorado tutor reservará un espacio donde estudiantes de diferentes niveles pueden reunirse y hablar sobre las problemáticas identificadas y compartidas.

OTRAS CONSIDERACIONES

Factores de protección relacionados:

- Auto percepción positiva vinculada a la capacidad de aprendizaje.
- Foco en la creación de habilidades identificadas como factores esenciales de apoyo, incluidos: resiliencia, propiedad en el aprendizaje, confianza en sí mismo, estima y bienestar emocional.
- Importancia de los retos personales, también de la participación del hogar-familia y grupo de iguales, ya que una de las motivaciones de los jóvenes es la motivación familiar i social.

- La clave de la motivación es escuchar las preocupaciones de los jóvenes de F.P. y dar respuesta. Esta debería ser la primera tarea a la hora de planificar actividades motivadoras.

REFERENCIAS (recursos relacionados)

CEDEFOP. Toolkits. *VET toolkit for tackling early leaving*. Disponible a: <https://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/building-motivation-learn>

Development of an educational logbook in Danish Youth Guidance Centres. Disponible a: <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/development-educational-logbook-danish-youth-guidance-centres>

Federació de cooperatives d'alumnes de Catalunya. Disponible a: <https://escolescooperatives.cat/cooperatives-alumnes/>

Handwork. Cooperativa d'alumnes en el primer i segon cicle de l'ESO (aula oberta). Disponible a: <https://doblevia.coop/primera-cooperativa-dalumnes-dun-institut-public-al-valles-oriental/>

Student Panel Workbook - Student Voice. Disponible a: <https://sites.google.com/a/mds3online.org/mds3-resource-binder/student-voice>

The teacher toolkit. Logbooks. Disponible a: <http://www.theteachertoolkit.com/index.php/tool/log-books>

Weekly assemblies in a Portuguese second chance school. Disponible a: <https://www.cedefop.europa.eu/da/content/weekly-assemblies-portuguese-second-chance-school>

What are the benefits of school assemblies? Disponible a: <https://www.academicentertainment.com/what-are-benefits-school-assemblies>

Wilson, H. (2022). *La guía completa para el aprendizaje personalizado*. Blog: <https://www.d2l.com/es/blog/la-guia-completa-para-el-aprendizaje-personalizado/>

OBJETIVO

Prevenir el abandono debido a los factores de riesgo mediante la motivación y la implicación de las personas jóvenes en el aprendizaje mediante actividades que, por un lado, hacen posible el desarrollo de intereses y curiosidad de los jóvenes, la visión positiva de uno/a mismo y una actitud positiva hacia el aprendizaje y, por otro, hacen posible mejorar las habilidades sociales, mejorar la relación de confianza con el sistema educativo, mejorar la relación con el profesorado y la formación, y mejorar la capacidad para afrontar las barreras para el aprendizaje derivadas de problemas personales complejos.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Una vez se ha identificado un/a estudiante de F.P. en riesgo de abandonar prematuramente, es importante valorar su motivación para continuar o volver a la educación. Muchos de estos jóvenes han experimentado una mala experiencia continuada en la escuela, lo que ha mermado su confianza en sus capacidades y su interés por la educación. Las medidas para fomentar la motivación pueden ayudar a todos los estudiantes a crear confianza en sus capacidades e interés en la educación. Estas actividades son especialmente útiles para reactivar los que están muy desvinculados de la educación y los/las estudiantes en riesgo que muestran signos de baja motivación.

Las acciones deberían desarrollarse para motivar e involucrar a los jóvenes en el aprendizaje y deben reforzar su confianza en ellos/ellas mismos/as y redescubrir el interés por aprender.

BENEFICIARIOS

- Jóvenes
- Profesorado
- Familias
- Comunidad
- Otros profesionales internos o externos a la institución

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA (¿Cómo se puede conseguir la estrategia?)

Pensar en esta estrategia implica tener en cuenta estas premisas:

- *Escuchar la voz de los y las estudiantes*. Hay que proporcionar a los jóvenes la oportunidad de presentar sus puntos de vista. Esto puede ser, por ejemplo, problemas relacionados con el bienestar estudiantil o hacer sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una forma importante de mantener el compromiso de los/las estudiantes y evitar la desafección si consideran que sus opiniones no son escuchadas ni se tienen en cuenta. Es muy importante no sólo invitar a los/ las estudiantes a que opinen, sino también a responder y, en su caso, actuar. Si los jóvenes perciben que sus voces no son escuchadas o que no se atienden sus opiniones, esto puede comportar una desafección mayor.
- *La participación de la comunidad*. Ofrecer una variedad de actividades para implicar y motivar a los jóvenes en el aprendizaje que a menudo requieren de un desarrollo cooperativo con la comunidad (por ejemplo, servicios y organizaciones locales), aunque las instituciones educativas son quienes se encargan

de estas actividades y quienes las promueven. Según esta premisa, también es importante pensar en:

- Actividades que se encuentran fuera del entorno de aprendizaje formal. Las medidas de reincorporación para jóvenes con una larga trayectoria de experiencias negativas en la escuela suelen incluir acciones que no están directamente vinculadas a un programa de formación o cualificación. Estas actividades promueven la interacción entre iguales, profesorado externo u otros miembros del personal que se encuentran fuera de un entorno de aprendizaje formal. El objetivo principal es asegurar que el/la joven de F.P. pueda disfrutar de una actividad en grupo y sentirse valorado por su aportación, promoviendo su sentimiento de pertenencia.
- *Garantizar que las actividades fomenten el desarrollo personal y social.* Las actividades motivadoras proporcionan un lugar seguro para que los jóvenes pasen su tiempo. Además, estas actividades pueden constituir un foro para que jóvenes compartan sus problemas y una oportunidad para el personal para ofrecer apoyo. Aunque se proporcionen fuera de un entorno de aprendizaje formal, las actividades de motivación deben establecer objetivos concretos y ser guiadas por profesionales (por ejemplo, profesorado externo y formadores/as, orientadores/as, etc.). Estas actividades tienen como objetivo ayudar a los jóvenes a tener un mejor autoconocimiento y a interactuar con los demás y, por ejemplo, promover la cooperación y la resolución positiva de conflictos. Esto puede reforzar la capacidad de los estudiantes de hacer frente a sus dificultades o retos.
- *Construir relaciones de confianza entre los jóvenes y otros profesionales.* Un factor clave para permitir a los jóvenes de F.P. tener éxito en la educación y la formación es que las figuras adultas que les rodean demuestren que creen en sus capacidades y los apoyen para alcanzar sus objetivos. Las actividades motivadoras que reúnen personal y jóvenes en una actividad informal pueden ayudar estos a formar una relación positiva con otro profesional que puede devenir la figura adulta con quien pueden conectar y que los motiva a trabajar para conseguir una calificación.

Según las premisas anteriores, algunas de las actividades y/o acciones que se sugiere desarrollar son:

1. *Registro educativo (para la transición).* Un cuaderno de registro es una manera de grabar y hacer un seguimiento de los acontecimientos. Hay muchos tipos diferentes de cuadernos de registro que se determinan con el objetivo de tener un registro educativo. En el marco de este proyecto, se sugieren dos tipos de registro o librito educativo:
 - a) *Libro educativo dirigido a la organización del aprendizaje de los estudiantes.* Herramienta de un estudiante para anotar los objetivos que quiere alcanzar en la escuela y en los que ya trabaja. Sirve al estudiante para documentar los pasos que ha hecho y planificar su trayectoria de aprendizaje con el profesorado tutor (véase Estrategia 1. Planificación individual o planes personalizados).
 - b) *Libro educativo que pretende que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su futura formación y carrera.* Este libro debe ser elaborado por los/las estudiantes autónomamente, juntamente con agentes internos de la institución educativa (por ejemplo, tutor/a o orientador/a), conjuntamente con un agente externo de la institución educativa (por ejemplo, técnico/a de orientación juvenil del municipio). Aquí se sugiere una acción de tutoría entre agentes internos y externos. Es muy importante que el libro de registro incluya información sobre la transición planificada a la educación posobligatoria y describa el plan de transición individual. Factores de éxito: buenas relaciones personales y diálogo entre orientador y estudiante, coherencia en la orientación e implicación de las familias.
2. *Mesa de voz de los estudiantes.* Se trata de un encuentro regular entre el equipo directivo (o el equipo que se selecciona en representación) y los jóvenes, donde los representantes de estos presentan las preocupaciones y realizan las consultas de sus compañeros/as.
3. *Asambleas semanales/consejo de estudiantes (en programas de segunda oportunidad).* Es una herramienta metodológica de carácter pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la formación integral y participativa y promover una cultura experiencial de los derechos de los jóvenes. Las asambleas semanales se basan en la celebración de reuniones periódicas de estudiantes-personal donde los jóvenes pueden discutir lo que les gusta, o no, por ejemplo, sobre su trayectoria profesional. Factor de éxito: responder a la voz de los estudiantes, publicación puntual de la visión del alumno y una respuesta del receptor de las propuestas (por ejemplo, sugerencias recibidas y respuesta a estos, acta de reuniones del consejo de los/las estudiantes/estudiantes-personal).
4. *Cooperativa de estudiantes (en programas de segunda oportunidad).* Las cooperativas de estudiantes son una experiencia educativa innovadora donde los estudiantes en colaboración con profesores/as y tutores/as crean una empresa cooperativa con valores democráticos y un funcionamiento propio. De este modo, la participación e implicación de los estudiantes es clave, ya que las decisiones son tomadas por éstos que también son responsables de la gestión social y económica de la cooperativa y de los resultados de su actividad. Las cooperativas que son organizaciones arraigadas en el territorio velan por la mejora de sí

mismas y del entorno, por lo que parte de los beneficios que generan se destinan a la solidaridad o a las mejoras del entorno donde se encuentra la escuela o en la misma escuela.

5. *Papel en la caja*. Durante un mes, los y las jóvenes, de forma anónima, deben escribir sus preocupaciones en un papel y ponerlo en una caja. El profesorado tutor abrirá la caja y comprobará los temas más identificados. El profesorado tutor reservará un espacio donde estudiantes de diferentes niveles pueden reunirse y hablar sobre las problemáticas identificadas y compartidas.

OTRAS CONSIDERACIONES

Factores de protección relacionados:

- Auto percepción positiva vinculada a la capacidad de aprendizaje.
- Foco en la creación de habilidades identificadas como factores esenciales de apoyo, incluidos: resiliencia, propiedad en el aprendizaje, confianza en sí mismo, estima y bienestar emocional.
- Importancia de los retos personales, también de la participación del hogar-familia y grupo de iguales, ya que una de las motivaciones de los jóvenes es la motivación familiar i social.
- La clave de la motivación es escuchar las preocupaciones de los jóvenes de F.P. y dar respuesta. Esta debería ser la primera tarea a la hora de planificar actividades motivadoras.

REFERENCIAS (recursos relacionados)

- CEDEFOP. Toolkits. *VET toolkit for tackling early leaving*. Disponible a: <https://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/building-motivation-learn>
- Development of an educational logbook in Danish Youth Guidance Centres*. Disponible a: <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/development-educational-logbook-danish-youth-guidance-centres>
- Federació de cooperatives d'alumnes de Catalunya*. Disponible a: <https://escolescooperatives.cat/cooperatives-alumnes/>
- Handwork. Cooperativa d'alumnes en el primer i segon cicle de l'ESO (aula oberta)*. Disponible a: <https://doblevia.coop/primer-cooperativa-dalumnes-dun-institut-public-al-valles-oriental/>
- Student Panel Workbook - Student Voice*. Disponible a: <https://sites.google.com/a/mds3online.org/mds3-resource-binder/student-voice>
- The teacher toolkit. Logbooks*. Disponible a: <http://www.theteachertoolkit.com/index.php/tool/log-books>
- Weekly assemblies in a Portuguese second chance school*. Disponible a: <https://www.cedefop.europa.eu/da/content/weekly-assemblies-portuguese-second-chance-school>
- What are the benefits of school assemblies?* Disponible a: <https://www.academicentertainment.com/what-are-benefits-school-assemblies/>
- Wilson, H. (2022). *La guía completa para el aprendizaje personalizado*. Blog: <https://www.d2l.com/es/blog/la-guia-completa-para-el-aprendizaje-personalizado/>

La validación inicial de las estrategias tomó en cuenta los aspectos positivos y mejorables identificados en la aplicación de estas, el impacto de la acción y los materiales y recursos que su implementación generó. Actualmente, se están validando para centros de Formación Profesional.

EL ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CATALUÑA: FACTORES DE RIESGO Y RESPUESTAS DESDE LA ORIENTACIÓN

DROPOUT OF VOCATIONAL TRAINING IN CATALONIA: RISK FACTORS AND RESPONSES FROM THE ORIENTATION

José Luís Muñoz Moreno y Anna Díaz-Vicario

Universitat Autònoma de Barcelona / Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO)

joseluis.munoz@uab.cat | anna.diaz@uab.cat

Introducción

El abandono educativo temprano representa una de las principales problemáticas de la educación. Lo es por los impactos que genera en los ámbitos personal, familiar, educativo, social y económico (Comisión Europea, 2014). Pero también por la cantidad de alumnado al que afecta, y por los efectos que tiene en términos de pérdida de oportunidades educativas e incremento del riesgo de pobreza y exclusión social (Tukundane *et al.*, 2015).

En 2022, el 9,6% de los jóvenes de entre 18 y 24 años de la Unión Europea abandonaron prematuramente la educación y la formación. Entre los estados miembros, España es uno de los que presenta un porcentaje más alto (13,9%) (Eurostat, 2023). El abandono educativo temprano tiene lugar mayoritariamente en la educación obligatoria, pero también se produce a lo largo de la enseñanza postobligatoria, en particular en la Formación Profesional de Grado Medio (García y Sánchez-Gelabert, 2021). Claramente el Sistema Educativo español tiene dificultades para retener a su alumnado (Comisión Europea, 2022).

Si bien los factores de riesgo de abandono y las estrategias de prevención frente al mismo han sido ampliamente estudiados en las etapas educativas obligatorias, son escasos los estudios que han centrado su interés en la Formación Profesional (FP). Al respecto, esta aportación pretende aportar algunos datos y elementos para la reflexión.

Los factores de riesgo del abandono educativo temprano

Los factores de riesgo del abandono están muy asociados con el menor rendimiento académico, la privación de oportunidades educativas y las situaciones de desventaja que arrojan al alumnado hacia la exclusión socioeducativa (Jiménez *et al.*, 2009). A menudo, los factores personales y familiares influyen significativamente en el abandono, pese a que también incurren los contextos socioeconómicos (Casquero y Navarro, 2010), sobre todo, cuando existe un entorno laboral atractivo (Psifidou, 2016). A estos, además, se añaden las peculiaridades de cada centro educativo, las actitudes del profesorado, la configuración del propio currículum formativo y la orientación recibida, así como la autopercepción del propio alumnado, su motivación y conducta (González

et al., 2019). De este modo, las causas endógenas (dimensiones personal y relacional) y exógenas (dimensiones institucional y estructural) entroncan y repercuten en el escenario educativo y el éxito académico del alumnado (Romero y Hernández, 2019).

El abandono educativo temprano se muestra entonces como un fenómeno realmente complejo, multidisciplinar y multicausal (Rodríguez y Zamora, 2021; Santana *et al.*, 2018), siendo numerosos y diversos los factores de riesgo que lo motivan y que acarrearán que el alumnado abandone (Hernández y Alcaraz, 2018). Así, la comprensión del abandono requiere necesariamente de identificar y reconocer los distintos factores de riesgo a los que se enfrenta el alumnado.

Las contribuciones de Bronfenbrenner (1979), Brown (2014), Díaz-Vicario y otros (2019) y Brown y otros (2021), nos permiten categorizar hasta cinco grupos de factores de riesgo interrelacionados e interdependientes (ver Figura 1) alrededor de los desafíos personales, las circunstancias familiares, las relaciones sociales, los factores institucionales y los factores estructurales.

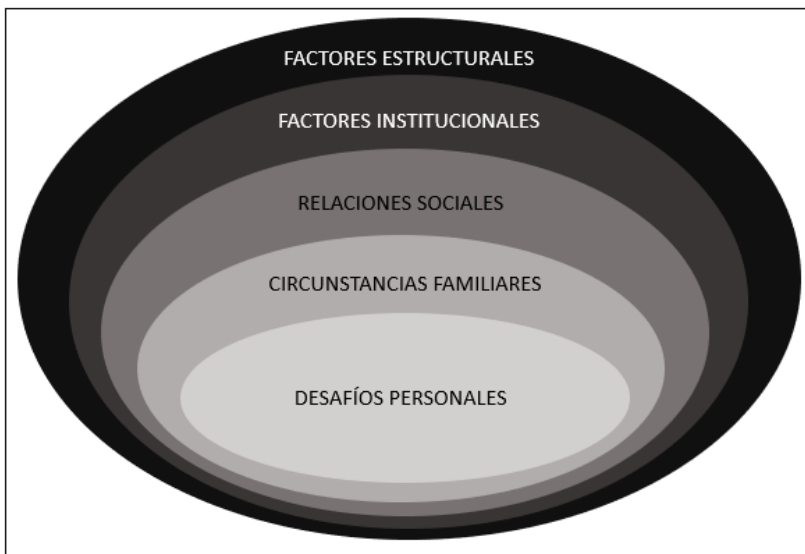


Figura 1. Factores de riesgo del abandono educativo temprano.

- Los desafíos personales hacen referencia a las variables individuales y las características fisiológicas, psicológicas, emocionales y cognitivas del alumnado, así como a sus mismas circunstancias.
- Las circunstancias familiares aluden a las condiciones familiares del alumnado y a lo que representa la familia para su socialización, crecimiento y desarrollo.
- Las relaciones sociales, más allá de la familia, tienen que ver con el efecto que estas tienen sobre el alumnado en el período de la adolescencia.
- Los factores institucionales guardan relación con las propiedades que articulan los centros educativos al servicio del alumnado y de su aprendizaje.
- Los factores estructurales conectan con los componentes de los sistemas político, educativo y económico que ocasionan desventajas para el alumnado y lo supeditan negativamente.

El abandono en la FP en Catalunya

Catalunya es la Comunidad Autónoma de España con las cifras más elevadas de abandono, un 16,9% de tasa según la encuesta de población activa del año 2022 (IDESCAT, 2023). Este dato la sitúa lejos del objetivo de la Unión Europea y que establecía un índice de fracaso escolar del 9% para el año 2030. En el curso 2021-2022 en Catalunya el porcentaje de abandono varió según el nivel educativo, siendo de un 23,6% en la FP de Grado Medio, y del 4,7% en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (Rom y Vaqué, 2023). Este hecho supone que casi uno de cada cuatro alumnos de FP de Grado Medio abandona sus estudios. Y, pese al descenso lento de los últimos años, Catalunya todavía ocupa las primeras posiciones en abandono con respecto a otros países europeos.

La FP es garantía de ascensor social, ocupación y progreso para las personas, la economía y la sociedad. Además, el incremento del nivel educativo de la población está fuera de toda duda. Pero ¿cuáles son los motivos por los cuales el alumnado abandona tanto la FP en Catalunya? El trabajo que hemos llevado a cabo a través del proyecto europeo Orienta4VET (<https://orienta4vet.eu/>), los ha analizado con una indagación profunda en hasta ocho institutos catalanes de la provincia de Barcelona¹. Las instituciones participantes son centros de titularidad pública, que ofrecen FP inicial, de Grado Medio y/o Superior de diferentes familias profesionales.

En cada uno de los institutos participantes se han realizado encuentros con sus responsables institucionales, tutores y orientadores de FP, con la finalidad de identificar y analizar los factores de riesgo y protección frente al abandono educativo temprano.

Todos los centros educativos coinciden en señalar que desde la pandemia se ha producido un cambio de tendencia en los datos de abandono. Mientras que antes de la pandemia los datos se situaban entre el 3 y el 6%, en algunos institutos el abandono ha llegado a alcanzar el 10% en el curso 2021/2022. Destacan que el abandono sigue concentrándose durante los primeros meses de inicio del curso y al regreso de las vacaciones de invierno.

Mucho de los motivos manifestados por parte de los institutos enlazan con los factores de riesgo de abandono educativo temprano que ya habíamos apuntado. Estos son los desafíos personales, pero también los factores institucionales y estructurales. Específicamente, apuntan a estos:

- Las limitaciones de la orientación que recibe el alumnado desde la Educación Secundaria Obligatoria, con un mantenimiento de la visión de la FP como la mejor opción para aquellos jóvenes con bajo rendimiento escolar o que prefieren una enseñanza menos académica.
- La desconexión entre las expectativas del alumnado y la realidad de la FP.
- La falta de claridad del alumnado alrededor de los estudios qué cursar según sus propios intereses.
- El aumento de la presencia de alumnado con NESE (con o sin diagnóstico), en un sistema que es cada vez más inclusivo pero que no cuenta ni con los medios ni con la preparación suficiente de los profesionales para su adecuada atención.
- Unos currículums formativos demasiado exigentes para el alumnado, pese a que conectan con preparar para profesiones y responder a las demandas laborales.
- Las carencias en competencias básicas previas necesarias para afrontar los estudios de FP.
- La falta de madurez del alumnado para realizar las prácticas en empresas y asumir las exigencias del currículum formativo.

¹ Agradecemos la participación de: Institut La Romànica de Barberà del Vallès, Institut Bernat el Ferrer de Molins de Rei, Institut Carles Vallbona de Granollers, Institut Castellarnau de Sabadell, Institut Cavall Bernat de Terrassa, Institut Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià del Besòs, Institut Terra Roja de Santa Coloma de Gramenet e Institut Palau Ausit de Ripollet.

- El aburrimiento y la desmotivación para seguir los ritmos de aprendizaje fijados y que, en ocasiones, derivan en problemas conductuales y conflictos en el aula.
- La visión social –y familiar- sesgada de que los estudios de FP son la opción más idónea para el alumnado con dificultades – cuando son estudios académicamente exigentes.

Frente a estos factores de riesgo, las instituciones de FP pueden adoptar diversas estrategias y acciones para combatirlos y evitar que el alumnado abandone los estudios, acompañándolo, si es necesario, en el proceso de transición a otras opciones o alternativas de formación.

Estrategias de orientación contra el abandono

Las instituciones de FP son conscientes de la necesidad de desarrollar e implementar distintas estrategias y actuaciones dirigidas a disminuir el abandono y apoyar al alumnado para garantizar unos resultados educativos más positivos. Entre las medidas de tipo universal, de las que se beneficia todo el alumnado, destacan estas:

- Las entrevistas individuales o evaluaciones diagnósticas, para asesorar, motivar, conocer situaciones familiares y prevenir el riesgo de abandono. Solamente desde el conocimiento profundo de los factores de riesgo es posible hacer frente al abandono y, desde ahí, diseñar y articular estrategias de orientación encaminadas a tal propósito. Por eso, las instituciones analizadas enfatizan en la detección precoz de los casos de riesgo a fin de actuar lo antes posible sobre estos.
- El Plan de Acción Tutorial (PAT). Casi la totalidad de institutos analizados cuenta con un PAT que integra estrategias y actuaciones que posibilitan abordar algunos de los factores de riesgo y contemplan tanto tutorías grupales (con todo el grupo) como tutorías individuales (atención personalizada). Para confrontar los desafíos personales, sobre todo durante el primer trimestre de la FP de Grado Medio, se intensifica el trabajo de las emociones, el autoconocimiento, las técnicas y los hábitos de estudio, así como la cohesión grupal. Posteriormente, se focaliza en las habilidades y las competencias transversales y, en un tercer momento, en la trayectoria y salidas profesionales.
- El Informe Personal de Orientación Profesional (IPOP). Algunos institutos promueven la confección del IPOP, que consiste en elaborar un portafolio personal por parte del propio alumnado con el soporte y acompañamiento del tutor/a. Contiene, como mínimo, el currículo por competencias, el ámbito de especialización profesional y el plan de formación o itinerario formativo. La herramienta tiene un elevado componente reflexivo, permitiendo al alumnado reflexionar sobre las competencias que va desarrollando y también conocer mejor el ciclo y sus salidas profesionales.
- Acciones de orientación con la familia, en el caso del alumnado menor de edad. Los institutos que imparten enseñanzas de FP Básica o Media realizan sesiones de orientación con las familias, sobre todo en aquellos casos donde se detecta riesgo de abandono. Con el alumnado mayor de edad, estas acciones siempre se realizan con su aprobación.

Por otra parte, son cada vez más los institutos de FP, sobre todo aquellos que comparten espacio con centros de Educación Secundaria, que cuentan con la figura del orientador/a. Destacan la importancia de disponer de un profesional de la orientación, dado que los desafíos personales que afronta el alumnado que accede a estudios de FP son cada vez más notables, pues las problemáticas educativas, sociales, emocionales y de salud mental también van creciendo. Igualmente, algunos sostienen que el alumnado de FP de Grado Medio presenta las mismas problemáticas y

necesidades que el alumnado de ESO y que, en algunas ocasiones, estas mismas se van manteniendo en Grado Superior.

Pero más allá de las medidas de tipo universal, los institutos contemplan otras acciones específicas para el alumnado con más dificultades, tales como la aplicación de adaptaciones (más tiempo para hacer exámenes, prácticas adaptadas, etc.), aplicación de medidas de flexibilización (acreditación de la experiencia laboral, semipresencialidad, etc.), y acompañamiento en hábitos y técnicas de estudio. Incluso, algunos institutos consideran el desdoblamiento de grupos para mejorar la atención, debido a la elevada concentración que tienen de alumnado con dificultades.

Por último, cuando el alumnado decide abandonar y las estrategias y actuaciones anteriores no han dado los frutos esperados, igualmente pueden ponerse en marcha medidas específicas. Si el abandono se produce al inicio de curso, se intenta reorientar al alumnado a otros estudios impartidos en el mismo instituto o se le busca alguna vía alternativa (por ejemplo, cursos del SOC), mientras que, cuando el abandono se produce a medio curso, se le anima a finalizar aquellas asignaturas que pueda convalidar si cursa otro ciclo (por ejemplo, FOL).

Sea como fuere, un Sistema Educativo que aspire a ser realmente inclusivo y socialmente justo debe contemplar estrategias y actuaciones sostenidas sobre la base de una óptima orientación educativa y profesional, así como contemplar una mirada amplia y multidimensional. Es por ello por lo que los institutos de FP y sus profesionales reclaman una mejora en los programas de información, en la orientación en la Educación Secundaria y en los sistemas de transición y vías alternativas.

Persistir en la lucha contra el abandono en la FP

El abandono educativo temprano, lejos de mejorar, se mantiene estable y tiene efectos negativos tanto a nivel educativo como social, por lo que la lucha contra este debe persistir. Los institutos de FP de nuestro territorio son conscientes de ello, identificando que cada vez es más el alumnado que afronta desafíos personales que le dificultan permanecer y egresar con éxito. Además, los factores institucionales –vinculados con la falta de tiempo y personal para realizar un adecuado acompañamiento y orientación–, junto con los factores estructurales del propio Sistema, acrecientan todavía más las problemáticas.

Los institutos de FP están trabajando intensamente para apoyar al alumnado, desarrollando mecanismos de retención que garanticen su continuidad en los itinerarios formativos y su éxito académico. Velan por favorecer las oportunidades de aprendizaje para todos, reducir las situaciones de desventaja educativa que excluyen al alumnado, así como por aumentar su motivación e interés por el aprendizaje y por permanecer en la FP.

Los profesionales de la FP no pueden confrontar la lacra del abandono en soledad y claman por la necesidad de trabajar en red, mejorar las vías alternativas (con un sistema de FP más flexible), reforzar la imagen social de la FP y el conocimiento de este itinerario formativo, mejorando y fortaleciendo la orientación en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: CONTRIBUCIONES DESDE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO PORTUGUÉS

STRATEGIES TO PREVENT DROPOUT IN VOCATIONAL TRAINING: CONTRIBUTIONS FROM GUIDANCE IN THE PORTUGUESE CONTEXT

Sandrina Milhano y Rita Cadima

Politécnico de Leiria, CI&DEI, Portugal

sandrina.milhano@ipleiria.pt | rita.cadima@ipleiria.pt

Introducción

La promoción y consolidación de la formación profesional (FP) se erige como una prioridad en el ámbito tanto nacional como europeo, con el propósito de abordar las cuestiones relativas a la equidad en el ámbito educativo y fomentar la construcción de sociedades y sistemas educativos más inclusivos. En los últimos años, un gran número de países europeos ha respaldado fuertemente la promoción de itinerarios profesionales, situando a la FP en un lugar de gran atractivo tanto como acceso al mercado laboral como vía para la continuación de la formación académica. Estos países han elaborado Planes Nacionales de Implementación, denominados PIN, que, en concordancia con las directrices establecidas en la Declaración de Osnabrück y tomando en consideración las particularidades de sus sistemas educativos y los análisis de sus respectivas realidades, han establecido diversas prioridades para el periodo 2021-2025 (eu2020.de, 2020). Los PIN cuentan con el apoyo financiero de programas como el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, centrado en la modernización de las infraestructuras y la adecuación de los cursos a las demandas del mercado laboral, el Fondo Social Europeo Plus, que busca favorecer la reincorporación de los estudiantes adultos, especialmente a través del apoyo al profesorado, y Erasmus+, que fomenta la creación de redes internacionales que movilicen a los agentes educativos en la búsqueda de una formación profesional de excelencia (CEDEFOP, 2023).

Así, visibilizar y hacer más atractiva la FP como vía de permanencia en itinerarios educativo-formativos se convierte en una preocupación compartida por las instituciones educativas y la sociedad en la que operan. Se espera que los alumnos se sientan parte de la escuela, participen con motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y completen sus itinerarios de educación-formación. Es en este ámbito donde se sitúan los objetivos del proyecto Orienta4VET, buscando visibilizar e innovar en las prácticas de FP a través de procesos de orientación.

El abandono en los itinerarios educativo-formativos

A pesar de las prioridades y expectativas enunciadas, no todos los jóvenes permanecen en el sistema educativo-formativo y logran completar sus trayectos escolares, ya que una minoría significativa no completa la educación obligatoria. El abandono temprano del sistema educativo

puede conducir a situaciones menos positivas a nivel individual. Magalhães *et al.* (2015) y Mateus *et al.* (2018) señalan situaciones de desempleo, exclusión social y pobreza, que pueden tener implicaciones en la salud, el bienestar y la calidad de vida. A esta dimensión micro se suman factores con repercusiones a nivel social y económico, como la baja cualificación de los recursos humanos, su menor productividad y el impacto que puede tener en la competitividad de cada país y de Europa (European Commission /EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Si retrocedemos algo más de una década, concretamente hasta 2011, la información estadística (DGPIE, 2011) mostraba que más de seis millones de jóvenes europeos de entre 18 y 24 años no habían terminado la escuela. A raíz de estas preocupantes cifras, el Consejo de la Unión Europea (Comisión Europea, 2011) presentó un conjunto de recomendaciones a sus Estados miembros para que crearan grupos de trabajo con el fin de conocer las realidades de cada país y compartir ejemplos de prácticas que promuevan el éxito escolar y reduzcan el abandono escolar prematuro.

Portugal, como uno de los Estados miembros de la UE, se ha esforzado por cumplir los objetivos propuestos, lo que le ha permitido reducir la tasa de abandono escolar prematuro del 23% en 2011 al 5,9% en 2021 (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Así, algunas de las medidas adoptadas por los distintos gobiernos portugueses desde hace aproximadamente una década, basadas en directrices de las instituciones europeas, han contribuido a alcanzar estas cifras. Nos referimos al fomento de la formación continua del profesorado; la ampliación de la escolaridad obligatoria de 9 a 12 años (Decreto-Ley 176/2012, de 2 de agosto); el Programa Nacional de Promoción del Éxito Escolar (Resolución del Consejo de Ministros 23/2016), que otorga autonomía a las instituciones educativas para implementar acciones estratégicas que resuelvan, entre otros, problemas de aprendizaje e inclusión social.

Se resalta, en este ámbito, la oferta de cursos de formación profesional en las escuelas integradas en la red pública, que ya no se asignan únicamente a las escuelas de formación profesional. Este cambio permitió el aumento de la oferta, la creación del Sistema Nacional de Créditos para la Formación Profesional (República Portuguesa, 2018) y, recientemente, la creación de una vía específica de acceso a la enseñanza superior, basada en concursos especiales para los alumnos que hayan cursado el 12º grado en este tipo de modalidad (Decreto-Ley n.º 11/2020, de 2 de abril). Todas estas medidas se centran en tres objetivos principales: la inclusión social, la calidad de la educación y la cualificación de los jóvenes para entrar en el mercado laboral (Magalhães *et al.*, 2015).

En el marco conceptual y contextual desarrollado en un proyecto anterior, Orienta4YEL (2019-2022), el cual se propuso brindar apoyo a los actores educativos para prevenir el riesgo de abandono escolar temprano mediante la implementación de mecanismos de orientación y acciones tutoriales son relevantes, se han identificado problemáticas comunes a los países europeos relacionadas con el abandono escolar temprano. En Portugal, se ha destacado la relevancia del apoyo familiar y personal, así como el bienestar emocional y el bienestar de los jóvenes en FP, como categorías de riesgo, generando potenciales obstáculos en sus trayectorias educativas y laborales (Savides *et al.*, 2021). Además, los factores de riesgo asociados al desafío personal se consideran como impuestos o mediados por las categorías de riesgo contextuales que los rodean (Brown *et al.*, 2021).

Una de las ideas a destacar es que los jóvenes están influenciados por múltiples factores innatos y adquiridos en las relaciones sociales que establecen en los diversos contextos y situaciones en que se mueven, lo que implica una estrecha interconexión entre las categorías de riesgo a nivel micro (familiares, sociales, institucionales) y su impacto en los desafíos personales que enfrentan (Brown *et al.*, 2021). Estos resultados reconocen que mientras fenómeno complejo y multifacético, la prevención del abandono escolar exige abordar una amplia gama de variables que inciden no sólo en los jóvenes educandos como a todos los actores involucrados. En su conjunto, jóvenes, instituciones educativas, familias, comunidades locales y el sistema educativo pueden encontrar soluciones colectivas que motiven y orienten a los jóvenes hacia trayectorias de aprendizaje que

favorezcan el logro de sus objetivos personales y académicos, así como a superar las barreras asociadas a las trayectorias de inserción profesional. Por otro lado, esa identificación ha posibilitado identificar y desarrollar un conjunto de estrategias de intervención (Olmos & Gairín, 2021b), posteriormente adaptadas a cada contexto particular (Lopes *et al.* 2021; Mangas *et al.*, 2022) y han enfatizado la necesidad de transformar los enfoques pedagógicos y formativos con el fin de fomentar una mayor inclusión, equidad y diversidad en el ámbito educativo-formativo.

Estrategias de respuesta y prevención del abandono escolar en la Formación Profesional

En la primera fase del proyecto Orienta4VET, se buscó, por un lado, profundizar en el conocimiento de los principales problemas que enfrenta la Formación Profesional (FP) en varios contextos educativos portugueses, especialmente en lo que respecta a los factores que más contribuyen al riesgo de abandono escolar en estos itinerarios educativo-formativos y, por otro lado, conocer las estrategias de orientación y acción tutorial utilizadas en la práctica como medio para prevenir el abandono.

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante un grupo de discusión, que permitió centrarse en la interacción y el debate de representantes de siete centros educativos que imparten formación profesional. Esta técnica de recogida de datos se utilizó en combinación con un cuestionario enviado a los centros educativos participantes. Estos siete centros representan un universo de 4490 alumnos y 530 profesores, y del total de 4.490 alumnos, unos 1.490 cursan formación profesional. El grupo de discusión estaba formado por profesores, gestores, psicólogos y equipos de servicios de orientación de las siete instituciones, en línea con la caracterización relativa a Portugal sobre los principales servicios de las escuelas que trabajan en este campo (CEDEFOP, 2021, p. 63). Este grupo de actores con características diversas, son relevantes para una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas y su operacionalización en cada contexto de FP, así como para la identificación de las dificultades y necesidades sentidas por estos participantes en sus respectivos contextos. En esta etapa del proyecto, el uso de grupos focales demostró ser una ventaja para recoger diferentes perspectivas y contribuciones sobre los temas en discusión en la diversidad de contextos educativos que representaban (Silva, Veloso & Keating, 2014).

Los centros de formación profesional que participaron en el grupo de discusión informaron de una gran variedad de prácticas en relación con la lucha contra el abandono, especialmente actividades dirigidas a apoyar y orientar a los estudiantes. Para fomentar la motivación de los alumnos, se llevan a cabo diversas actividades, como sesiones informativas, sesiones y entrevistas individuales, puesta en común de testimonios y ejemplos de éxito de antiguos alumnos, participación en foros y ferias de orientación profesional, pruebas psicológicas y visitas a centros de enseñanza superior.

En la última etapa de la educación básica, existe un programa estructurado de orientación profesional para los alumnos de 9º curso, a cargo de los servicios de psicología y orientación de cada centro educativo, cuyo objetivo es apoyar al alumno en la elección del área de formación en secundaria (10º-12º). En algunos centros, existe un componente curricular denominado "OEP - Orientación Escolar y Profesional" con un horario semanal de una hora en todas las clases de 9º curso.

Para los alumnos de 10º a 12º, que a menudo tienen dudas sobre si están en el área profesional adecuada y se plantean cambiar, los servicios de psicología y orientación ofrecen asesoramiento, a través de sesiones individuales solicitadas por los propios alumnos.

Con el fin de promover el éxito en la educación secundaria, se organizan varias sesiones con organismos externos de diversas empresas e instituciones, y se realizan visitas a empresas y posibles futuros lugares de trabajo para ayudar a orientar a los estudiantes en sus opciones para continuar sus estudios o prepararse para trabajar tras finalizar los cursos de formación profe-

sional. En los últimos años se han utilizado plataformas y materiales digitales de divulgación y sensibilización, así como el uso de pruebas psicológicas.

Además del trabajo realizado por los servicios de psicología y orientación, los directores de las clases y todos los profesores en general intentan aclarar las dudas que tienen los alumnos sobre el funcionamiento de los cursos y las salidas profesionales (más concretamente los profesores de los componentes técnicos). En algunos centros existe una sala específica para dar a conocer la oferta formativa y las salidas profesionales.

Un punto fuerte de la formación profesional es la existencia de prácticas profesionales (formación en alternancia), en las que todos los estudiantes realizan un periodo de prácticas en una empresa de entre 600 y 800 horas. La distribución de las prácticas a lo largo de los tres años de formación varía entre las escuelas representadas en el grupo de discusión, ya que algunas se reparten a lo largo de los tres años del curso y otras se reparten entre el segundo y el tercer año o incluso se concentran en el tercer año. En una de las escuelas, la distribución puede variar y se ajusta a cada uno de los cursos impartidos.

Se realiza un seguimiento de los datos de los alumnos y de las clases y se lleva a cabo un estudio estadístico para identificar los índices de éxito y las situaciones problemáticas. A partir de los resultados observados, se ponen en marcha estrategias de mejora y medidas de apoyo con vistas a aumentar los niveles de asistencia y rendimiento académico.

Cuando se detecta una situación de posible abandono o fracaso escolar, la primera intervención suele correr a cargo del director del centro, junto con el alumno, los profesores de la clase y los padres del alumno. Esta intervención puede incluir clases de apoyo, tutorías, acompañamiento, sesiones individualizadas, dinámicas de grupo, contactos con los profesores y apoyo de los servicios de psicología y orientación. Los servicios de psicología y orientación informan sobre el proceso y lo registran en documentos (el plan individual del alumno y el plan de seguimiento pedagógico de la clase).

De acuerdo con el perfil de los alumnos, cuando se identifican situaciones de necesidades educativas especiales, se aplican las medidas específicas previstas en la ley DL 54/2018 (esta ley portuguesa prevé adaptaciones en el currículo, adaptaciones en los instrumentos de evaluación, seguimiento individual del alumno, entre otras). Estas medidas se evalúan periódicamente en las reuniones de los profesores de clase y en las reuniones de los equipos pedagógicos, que incluyen psicólogos u otros agentes educativos, y se ajustan siempre que sea necesario y posible.

También hay casos especiales de alumnos que son supervisados por organizaciones externas a la escuela, concretamente la CPCJ (Comisión de Protección del Niño y del Joven - Red Institucional Nacional). En estos casos, se celebran un gran número de reuniones periódicas en las que participan el alumno, el director del centro y las familias.

En general, aunque hay muchas intervenciones durante la formación profesional, en el grupo de discusión se hizo mucho hincapié en las deficiencias del proceso de orientación profesional previo al acceso a la formación profesional. La mayoría de los centros de formación profesional que reciben alumnos de primaria para cursar estudios de 10º a 12º curso señalan que existe un gran desconocimiento entre los alumnos sobre las profesiones y cursos que existen en la región. Debería invertirse más durante la educación básica en dar acceso a los alumnos a sesiones informativas, ya sea dentro de las escuelas o en visitas a otras escuelas y/o empresas.

Debería promoverse una buena y adecuada formación y desarrollo de los líderes escolares e informar a profesores, padres y alumnos sobre las necesidades de las empresas e instituciones de sus territorios. Además, la formación del profesorado podría promoverse de forma que orientara mejor los componentes “teóricos” hacia la práctica, poniendo el conocimiento al servicio de la búsqueda de soluciones para superar los retos del ejercicio real de las profesiones y para superar los desafíos inherentes a un mundo en constante cambio.

Consideraciones finales

Hacer visible y mejorar la atractividad de la Formación Profesional como una opción para continuar los itinerarios educativos es una preocupación compartida tanto por las instituciones educativas como por la sociedad en general. Los datos obtenidos a través de grupos focales, compuestos por profesores, directivos, psicólogos y equipos de orientación, de siete instituciones portuguesas, han resaltado desafíos relacionados con la necesidad de motivar y guiar a los jóvenes hacia trayectorias de aprendizaje que promuevan la consecución de sus metas personales, académicas y profesionales.

Se ha identificado una amplia gama de prácticas vinculadas a la prevención del abandono escolar, con un énfasis especial en actividades diseñadas para estimular la motivación de los estudiantes y orientarlos a lo largo de su proceso formativo. A pesar de las numerosas intervenciones que se llevan a cabo durante la educación secundaria, se destaca la importancia de anticipar la implementación de estrategias de orientación en diversas dimensiones, especialmente en lo que respecta a la diversidad y flexibilidad de las ofertas educativas y formativas disponibles, así como a las oportunidades y apoyos que se encuentran a su alcance en la región.

ABANDONO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA Y MEDIDAS DE ORIENTACIÓN PARA EVITARLO

DROPOUT IN VOCATIONAL TRAINING IN GERMANY AND GUIDANCE MEASURES TO AVOID IT

Vivian Harberts

Universidad de Bremen / Instituto de Tecnología y Educación (ITB)

harberts@uni-bremen.de

Introducción

El tema de las rescisiones prematuras de contratos en la formación profesional dual ha sido objeto de debate desde el fuerte aumento de las tasas de abandono en el transcurso de los años ochenta (BIBB 2022). La reducción del número de abandonos e interrupciones en la formación profesional dual reciben una gran atención, sobre todo en el contexto de una temida escasez de trabajadores cualificados, y siguen figurando en la agenda de la política educativa. En este contexto, se formulan objetivos sobre todo para promover la formación profesional dual para jóvenes con falta de oportunidades y para garantizar la calidad de la formación profesional (Alianza para la Educación y Formación Inicial y Continua 2019-2021). También con el telón de fondo de los retos especiales derivados de la pandemia de COVID y las medidas adoptadas, la atención se está centrando en el abandono temprano de la formación y la estabilización de las relaciones de formación existentes.

Tanto la finalización prematura de los contratos de formación como la no superación del examen final pueden dar lugar a una interrupción completa de la formación, es decir, a la finalización de la relación de formación sin una cualificación profesional (BIBB 2022).

Las interrupciones de formación pueden dividirse y diferenciarse en diferentes direcciones: ascendente, descendente y horizontal. En el caso de un abandono de la formación con tendencia ascendente, el estudiante suele cursar estudios o adquirir una cualificación profesional superior. En el caso de un abandono con tendencia descendente, el alumno no adquiere una cualificación y entra en el mercado laboral como persona no cualificada formalmente. A nivel horizontal, se localizan los abandonos de formación que van acompañados de un cambio a otra ocupación de formación o a otro proveedor de formación (Krötz, Maximilian; Deutscher, Viola 2022).

Se dispone de un gran número de estudios diferentes sobre el destino de los jóvenes tras el abandono de su formación, y sus conclusiones son en gran medida coherentes (BIBB 2022). Según estos estudios, la mitad de estos jóvenes vuelven a la formación profesional dual en un plazo comparativamente corto tras el abandono de su formación (Ernst/Spivecek, 2012; Piening/Hauschild/Heinemann/Rauner, 2012; Schöngen, 2003). Dependiendo del curso posterior tras el abandono de la formación, las consecuencias para los alumnos (y las empresas de formación) deben evaluarse de forma diferente y, por lo general, no pueden considerarse un fracaso (Lettau, 2017; Stalder/Schmid, 2016).

Sin embargo, la otra mitad de los jóvenes abandona la FP. Además de las consecuencias desfavorables que este abandono tiene para los estudiantes y las empresas, también puede agravarse el problema de la adecuación entre los demandantes de formación y las ofertas de plazas de formación.

Para contrarrestar la escasez de trabajadores cualificados, se mencionan en particular la formación profesional, además de la inmigración y el aumento de la participación de la mano de obra (Bundesagentur für Arbeit, 2023). Por tanto, parece lógico que el objetivo sea conducir al mayor número posible de alumnos a una cualificación profesional y no perderlos por el camino (Kalinowski/Maier, 2023).

Por ello, el siguiente capítulo pretende mostrar los antecedentes del abandono escolar en Alemania y pone de relieve la urgente necesidad de adoptar medidas adecuadas para reducir el abandono de la formación y reforzar las perspectivas profesionales de los jóvenes.

Abandono de la formación en Alemania y sus motivos

En el año 2020, se rescindieron 137.784 contratos de formación en todo el país antes de que finalizaran. Si nos fijamos en el período transcurrido entre el inicio de los contratos de formación y la rescisión prematura, se nota -al igual que en años anteriores- que casi dos tercios de los contratos de formación rescindidos se produjeron en el primer año de formación. El 32,1% de las rescisiones de contrato se produjeron aún durante el periodo de prueba y el 31,6% después del periodo de prueba, pero aún dentro de los doce primeros meses de formación. Con un 25,4%, una gran parte de las rescisiones también se producen dentro del segundo año tras el inicio del contrato; el 11% de las rescisiones se produjeron pasado los primeros dos años de formación (BIBB 2022). Las elevadas tasas de abandono al inicio de la formación podrían ser un indicador de ideas erróneas sobre la FP elegida o de insatisfacción general con la FP. También se detectaron diferencias en el comportamiento de abandono en la comparación entre la nacionalidad alemana y la extranjera, ya que la tasa de abandono de los alumnos no alemanes fue aproximadamente un 10% superior a la de los alumnos alemanes, así como en la comparación del nivel de estudios adquirido previamente. Aquí se puso de manifiesto que los alumnos sin certificado de secundaria o con un título de secundaria tenían una tasa de abandono del 35%, muy superior a la tasa de abandono del 15,6% de los alumnos con título de acceso a la universidad.

Resulta evidente que para evitar el abandono de la formación hay que centrarse sobre todo en los primeros meses de formación, en las personas con un bajo nivel educativo previo y en las personas de origen inmigrante. Parece obvio que las razones de los abandonos prematuros podrían ser ideas erróneas sobre la formación profesional elegida. Por consiguiente, se debería reforzar la orientación profesional en las escuelas de educación general, en el sistema de transición y en la formación profesional, ya que puede evitar las ideas erróneas y los abandonos basados en ellas. Esta estadística también se ve confirmada por la investigación sobre FP. En la bibliografía se pueden encontrar diversos factores que explican el aumento de las tasas de abandono escolar en Alemania:

- *Características individuales de los alumnos*
Los alumnos con un nivel de educación bajo, procedentes de un hogar con un estatus socioeconómico bajo y los alumnos de origen inmigrante corren un riesgo especial (RohrbachSchmidt/Uhly, 2015).
- *Nivel operativo y profesional*
Depende de la empresa de formación y de sus estructuras que la misma finalice antes de tiempo. En este caso, los esfuerzos de la empresa por apoyar la formación profesional están muy presentes (Christ, 2013).
- *Aprendizaje*
Existe una gran diferencia entre los distintos sectores profesionales, así como en el atractivo de la profesión en formación. En determinados sectores, como el de servicios, hay más abandonos. Si un aprendizaje es popular y hay pocas vacantes para él, se reduce el riesgo de abandono (Rohrbach-Schmidt/Uhly, 2015).

- *Elección de carrera*

La equivocación en la elección de FP está basada en ideas erróneas sobre la FP (Uhly, 2015), así como la FP que los jóvenes tienen que aceptar debido a la situación del mercado de formación y que se desvían de sus deseos ocupacionales originales (Beckmann/Wicht/Siembab, 2023).

Estos factores también se confirmaron en un nuevo estudio exhaustivo de Siembab/Beckmann/Wicht de 2023, que demostró que el tener de desviarse mucho de la FP deseada, así como la poca satisfacción y el esfuerzo físico en la FP, están asociados al abandono prematuro de la formación. La evaluación de sus resultados mostró, entre otras cosas, que el riesgo de abandono prematuro de la formación es mayor cuanto más se desvía la formación de lo esperado en términos de especialización profesional (Siembab/Beckmann/Wicht, 2023).

En este factor, la orientación profesional puede contribuir de forma importante a preparar a los jóvenes de antemano para la formación profesional y también a apoyarlos durante la misma. Por este motivo, existen numerosas medidas y cooperaciones que se expondrán en el capítulo siguiente. Los ejemplos se refieren a una encuesta realizada en el marco de Orienta4VET en centros de enseñanza general y profesional (n=6), así como a otros esfuerzos para evitar el abandono de la FP.

Estrategias de orientación profesional para evitar el abandono escolar

Desde hace tiempo, en Alemania se intenta contrarrestar el abandono de la formación. Debido a la complejidad de los factores de abandono de la formación, existe una diversidad de posibles medidas preventivas a adoptar. Se han desarrollado una serie de conceptos y ofertas a nivel federal, estatal y regional para prevenir el abandono de la formación.

Se dirigen tanto a los alumnos como a las empresas y también pueden diferenciarse en cuanto al momento en que se utilizan. A continuación, se tratarán en primer lugar las medidas preventivas que tienen lugar en la orientación profesional ejercida en los centros de educación general, antes de presentar ofertas concretas de apoyo en el marco de la formación.

Medidas preventivas en la educación general

- Orientación profesional temprana y relacionada con la empresa

Diferentes medidas, por ejemplo, el “Día del Futuro”: Lo organizan empresas, organizaciones, instituciones de investigación y desarrollo y universidades que utilizan este día como plataforma para la promoción profesional de las chicas y los chicos.

La Agencia de Empleo Juvenil también ofrece orientación profesional a los estudiantes y visita las escuelas para informarles sobre las oportunidades profesionales.

- Prácticas

Los estudiantes realizan unas prácticas de 2-3 semanas en una empresa de su elección. Si no encuentran una, los profesores les ayudan con los contactos que tienen.

- Asesoramiento profesional individual

El programa “Passgenaue Besetzung - Unterstützung von kleinen und mittleren Unternehmen bei der passgenauen Besetzung von Ausbildungsplätzen sowie bei der Integration von aus-

ländischen Fachkräften“ está financiado por el Ministerio Federal de Economía y Protección del Clima y el Fondo Social Europeo (Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle, 2023).

- Mejora de la madurez formativa

Al terminar la educación general, muchos estudiantes no han alcanzado la madurez formativa. Existen diferentes opciones para ellos. Pueden pasar un año en un curso preparatorio en un centro de FP de un área que les interese (BGV/BGJ). El Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) y el Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) son cursos de formación a tiempo completo en un instituto de FP con prácticas en empresas (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Otra medida es la “cualificación introductoria” para la orientación profesional de la Agencia de Empleo. El objetivo es ofrecer a los jóvenes que buscan formación la oportunidad de probar el oficio de la formación mediante unas prácticas de larga duración de 6 a 12 meses en una empresa de formación.

Medidas durante la FP

- Información, asesoramiento en caso de crisis, mediación

Un ejemplo de asesoramiento en caso de crisis y mediación son las Cámaras de Comercio. Los estudiantes de FP pueden ponerse en contacto con ellas si tienen problemas y también las empresas. Las Cámaras de Comercio pueden mediar en caso de problemas entre los alumnos y la empresa, así como asesorar sobre otras medidas de apoyo a la formación, como la “asistencia a la formación y a la empresa” (abH), dirigida a jóvenes y adultos jóvenes desfavorecidos en FP dual. El objetivo es ofrecer servicios de apoyo como clases particulares para completar con éxito la formación profesional.

- Tutoría y apoyo

Un ejemplo de tutoría es el Servicio de Expertos Sénior (SES) de VerA, que ofrece a los jóvenes asistencia personalizada periódica a cargo de expertos sénior. El objetivo de VerA es evitar el abandono de la formación y mejorar el proceso de formación interviniendo rápidamente para ayudar a los jóvenes a aprobar sus exámenes y conseguir un título de formación. Los expertos de alto nivel pueden proporcionar la orientación necesaria y actuar como confidentes, colaborando con los alumnos para identificar soluciones y posibles formas de avanzar. La iniciativa VerA cuenta con el apoyo conjunto de la Asociación de Cámaras de Industria y Comercio Alemanas, la Asociación Federal de Profesiones Liberales y la Confederación Alemana de Cámaras de Artesanía (VerA 2023).

Conclusión

Como se ha mostrado en el artículo, en el contexto del agravamiento de la escasez de trabajadores cualificados, en Alemania hay un interés creciente por conseguir que los jóvenes se formen y evitar su abandono. Esto puede sustentarse simplemente en la implicación de un amplio abanico de actores de la política y la empresa en el ámbito de la orientación profesional y el apoyo a la formación.

Hay muchas razones para el abandono, pero estudios recientes indican que las ideas erróneas sobre la formación que se debe cursar y las fuertes desviaciones en la elección de carrera debido del mercado de formación e ideas erróneas sobre la FP elegida son factores graves. En este con-

texto, desde hace algún tiempo todas las partes interesadas atribuyen a la orientación profesional, tanto antes como durante la formación, un papel cada vez más importante en la prevención del abandono de la formación (Greilinger, 2013).

Referencias

- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2021). *Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019 – 2021*. <https://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Navigation/DE/Home/home.html>
- Beckmann, J., Wicht, A. y Siembab, M. (2023). Career Compromises and Dropout from Vocational Education and Training in Germany. In, *Social Forces*. 3f. <https://doi.org/10.1093/sf/soad063>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, C. (2014). *Educational Binds of Poverty: The Lives of School Children*. Routledge.
- Brown, C., Olmos, P., Costas, I. y Gairín, J. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2003007>
- Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle (2023). *Passgenaue Besetzung*. https://www.bafa.de/DE/Wirtschaft/Fachkraefte/Passgenaue_Besetzung/passgenaue_besetzung_node.html
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2022). *Datenreport*. Bonn. 140f. <https://www.bibb.de/datenreport/de/2022/161836.php#module164091>
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Fachkräfte für Deutschland*. Zwischenbilanz und Fortschreibung. Nürnberg. 19-21. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013186.pdf
- Bundesinstitut für Bildung und Forschung (2023). *Glossar*. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G45.html>
- Casquero, A. y Navarro, M^a. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, 1, 191-213.
- CEDEFOP (2021). *Vocational education and training in Portugal: short description*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/251891>
- CEDEFOP (2023). *Working Together Towards Attractive Inclusive, Innovative, Agile and Flexible Vet*. https://www.cedefop.europa.eu/files/9180_en.pdf
- Christ, A. (2013). Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), 4-5.
- Comisión Europea (2011). *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Official Journal of the European Union (2011/C 191/01). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- Comisión Europea (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Informe de Eurydice y Cedefop. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2022). *Monitor de la educación y la formación de 2022: España*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/25843>
- DGPIE (2011). *Redução do abandono escolar precoce na União Europeia*. Estudio sumário executivo. Parlamento Europeu. <https://www.europarl.europa.eu/studies/>
- Díaz-Vicario, A., Armengol, C., y Castro, D. (2019). Factors that hinder access to and persistence in post-compulsory education: a challenge for vulnerable groups in Spain. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(4), 401-423. <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1654680>
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). *Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación*. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>

- Echeverría, B. y Martínez, P. (2020). *Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional*. Fundación Bankia por la Formación Dual
- Ernst, V. y Spevacek, G. (2012). *Verbleib von Auszubildenden nach vorzeitiger Vertragslösung*. Ergebnisse der IHK-Ausbildungsumfrage 2012. Hannover. 3-4
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>
- eu2020.de (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf
- Eurostat (2023). *Early leavers from education and training*. <https://bit.ly/4538lrw>
- Gairín, J. (1992). La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa. *Actas del 1º Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos*. ICE de la U. de Deusto.
- Gairín, J. y Olmos, P. (2021). Estrategias para hacer frente al abandono escolar temprano en las organizaciones educativas. En L. Ortiz y otros (Coord.). *Organización educativa para todas las personas* (pp. 149-150) (resumen) y adjunta la versión electrónica completa. Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Olmos, P. (2022). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia. Causas, consecuencias y estrategias de intervención*. Narcea.
- García, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales*. Fundació "laCaixa". El Observatorio Social. <https://bit.ly/3QgGQqm>
- González, D., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Greilinger, A. (2013). Analyse der Ursachen und Entwicklung von Lösungsansätzen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in Handwerksbetrieben. Deutsches Handwerksinstitut e.V. Berlin. https://fi-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/08/2013_gesamtes_Dokument_Analyse-von-Ausbildungsabbr%C3%BCchen.pdf
- Hernández, M^a.Á. y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2136>
- IDESCAT (2023). *Abandonament prematur dels estudis*. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>
- Initiative VerA: Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (2023). Senior Expert Service. <https://vera.ses-bonn.de/>
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2022). Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2021 - %) por Local de residência (NUTS – 2013) e Sexo; Anual. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0011298&contexto=bd&selTab=tab2
- Jiménez, M., Luego, J.J. y Tabarner, J. (2009) Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 1-39. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42267>
- Kalinowski, M. y Maier, T. (2023). Verschenktes Fachkräftepotenzial. Die Abbruchquoten in den Ausbildungsstätten müssen verringert werden. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. 2-3.
- Kroetz, M. y Deutscher, V. (2022). Drop-Out in dual VET: why we should consider the drop-out direction when analyzing drop-out. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 14:1. London.
- Lettau, J. (2017). Bildungswege nach einer vorzeitigen Vertragslösung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46, 41-44.

- Lopes, S., Mangas, C., Freire, C. y Milhano, S. (2021). Um olhar sobre os fatores de risco para o abandono escolar precoce no ensino profissional na região de Leiria. In L. Correia & T. Neves (Orgs.). *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 481-489). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Magalhães, A., Macedo, H., Araújo, E. y Rocha, C. (2015). Early school leaving in Portugal. Policies and actors' interpretations. *Educação Sociedade e Culturas*, 45, 97-119. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC45Magalhaes.pdf>
- Mangas, C., Freire, C., Milhano, S. y Lopes, S. (2022). *Processos e Estratégias de inclusão para jovens em risco de abandono escolar precoce no ensino profissional. Resultados do projeto Orienta4YEL no contexto português*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.
- Mateus, S., Pinho, F. y Amaral, P. (2018). O Projeto Below 10 – prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, maio, pp. 1-10. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17216/1/jse-n2-projetos.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe Español*. Madrid: Secretaria General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- Naciones Unidas. (2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Olmos Rueda, P. y Díaz-Vicario, A. (2019). *Orienta4YEL. Summary report. Quantitative Analysis*. <https://ddd.uab.cat/record/226079?ln=ca> or <https://www.orienta4yel.eu/reports/view/summary-report-quantitative-analysis>
- Olmos Rueda, P. y Díaz-Vicario, A. (2020). *Orienta4YEL. Summary report. Qualitative Analysis*. <https://www.orienta4yel.eu/reports/view/summary-report-qualitative-analysis>
- Olmos, P. y Gairín, J. (2021a). Understanding and intervening in the personal challenges and social relationships risk categories to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1997016>
- Olmos, P. y Gairín, J. (2021b). *Orientation and tutorial action proposal. Strategies for the action*. UAB-EDOSERVEIS. <https://ddd.uab.cat/record/238996>
- Olmos, P. y Gairín, J. (2022a). La desconexión educativa, un reto para la educación inclusiva y de calidad. Jóvenes “conectados” como objetivo. En C. Mangas y J. Sousa (Coord.). *Educação inclusiva e acessível. Oportunidades e sinergias*. Ediciones Almedina, 103-116.
- Olmos, P. y Gairín, J. (2022b). *Supporting educational and social inclusion of youth early leavers and youth at risk of early leaving through mechanisms of orientation and tutorial action*. UAB-EDOSERVEIS. <https://ddd.uab.cat/record/267081>
- O4VET - VET: an attractive and viable pathway. Innovating in VET through guidance processes and exploring flexible and diversified opportunities in VET. Comisión europea: Proyecto 2021-ES01-KA220-VET-000033043. <https://edo.uab.cat/edo.uab.cat/node/7282.html>
- Orienta4VET (2023). VET an attractive and viable pathway. Innovation in VET through process guidance and flexible exploration and diversified opportunities in VET. <https://orienta4vet.eu/>
- O4YEL – Apoyando la inclusión educativa y social de los jóvenes con riesgo de abandonar prematuramente a través de mecanismos de orientación y acción tutorial. Comisión europea: Proyecto 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IP-SOC-IN. <https://www.orienta4yel.eu/>
- Piening, D., Hauschildt, U. y Rauner, F. (2012). *Lösung von Ausbildungsverträgen aus der Sicht von Auszubildenden und Betrieben*. (pp. 51-52). Stadt Leipzig.
- Psfidou, I. (2016). *Un problema no resuelto: ¿cómo abordar el abandono escolar prematuro?. La función de las autoridades locales*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/2BNfNfd>

- Psifidou, I., Mouratoglou, N. y Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 810-825. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>
- Rodríguez, M. y Zamora, J. A. (2021). Abandono temprano en estudios universitarios: un estudio de cohorte de sus posibles causas. *Uniciencia*, 35(1), 19-37.
- Rohrbach-Schmidt, D. y Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösung von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden, 1/67 Bd. 105-135. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11577-014-0297-y>
- Rom, M. y Vaqué, I. (2023). *Pla contra l'abandonament escolar a Catalunya, que és dels més alts d'Europa*. Corporativa Catalana de Mitjans Audiovisuals. <https://bit.ly/3DtMP3t>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Savvides, N., Milhano, S., Mangas, C., Freire, C. y Lopes, S. (2021). "Failures" in a failing education system: comparing structural and institutional risk factors to early leaving in England and Portugal. *Journal of Education and Work*, 34, 789-809. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>
- Santana, R., Marchena, R., Martín, J. C. y Alemán, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente en Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.365-372>
- Schöngen, K. (2003). *Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, (pp. 5 - 19). Nürgerg.
- Silva, I., Veloso, A. y Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- Stalder, B. y Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. (pp. 12-13). Bern.
- Tukundane, C., Minnaert, A., Zeelen, J. y Kanyandago, P. (2015). A review of enabling factors in support intervention programmes for early school leavers: What are the implications for Sub-Saharan Africa? *Children and Youth Services Review*, 52, 54-62.
- Uhly, A. (2015). *Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 157, Bundesinstitut für Berufliche Bildung, Bonn. 18-2*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7601>

FUNCIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FUNCTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF A COLLABORATIVE CULTURE OF MANAGEMENT TEAMS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Eufrasio Pérez Navío¹, Raúl González-Fernández², Ernesto López-Gómez², M^a del Castañar Medina Domínguez², Rosa María Gómez Díaz² y Antonio Medina Rivilla²

¹Universidad de Jaén. ²UNED, España

epravio@ujaen.es | raulgonzalez@edu.uned.es | elopez@edu.uned.es
tatamedina@invi.uned.es | rgomez@edu.uned.es | amedina@edu.uned.es

Introducción

Los equipos directivos de las instituciones educativas deben configurarse desde la base del pleno compromiso y un estilo permanente de superación, en coherencia con el desarrollo de un verdadero liderazgo pedagógico (Gento *et al.*, 2022; González-Fernández *et al.*, 2020). Desde esta perspectiva, se destaca una diversa constelación de funciones que identifica y debe desarrollar un equipo directivo con un amplio compromiso ético-social centrado en la mejora de la institución educativa y la totalidad de sus miembros.

Entre las diversas funciones que deben asumir los equipos directivos procede destacar, y así se hace en las siguientes líneas, aquellas que caracterizan y comprometen actuaciones vinculadas con la innovación y la investigación colaborativa (Nava *et al.*, 2020), en respuesta a los múltiples y diversos desafíos de la actual sociedad del conocimiento. En este contexto procede aludir, especialmente, a funciones tales como planificación, gestión, metodología, digital, asesoramiento, colaboración, empatía, armonía emocional, organización de recursos motivación, evaluación e innovación, todas ellas puestas de relieve en investigaciones previas (Álvarez-Arregui *et al.*, 2021; Baldacci, 2021; Domínguez *et al.*, 2021, 2022; Medina y Domínguez, 2016).

Una función esencial en el ejercicio del liderazgo pedagógico de la dirección de una institución educativa es la colaboración, tanto en cuanto implica tomar conciencia de la necesidad de implicarse en un marco de trabajo en equipo (Medina, 2015). Ciertamente, esta función supone integrar el conjunto de actividades y compromisos que asumen los equipos directivos y, desde un pensamiento reflexivo-anticipador, ofrecer a cada miembro de la institución educativa el conjunto de responsabilidades que faciliten y optimicen su participación activa en la institución. Es aquí donde cobra mayor relevancia, todavía si cabe, el asesoramiento, como función primordial para apoyar a la comunidad en su totalidad y a los diferentes integrantes de la misma en su diversidad, buscando sus potencialidades y el pleno desarrollo de las mismas.

En coherencia con lo anterior, la planificación, entendida como la visión anticipadora del conjunto de acciones, implica que los equipos directivos sean capaces de tomar decisiones que mejoren el futuro de la institución. Se espera de ellos que formulen adecuadas transformaciones

e innovaciones en coherencia con las demandas de la sociedad (Medina y de la Herrán, 2023). En estrecha relación con la misma, cabe destacar la importancia de la gestión, especialmente en el actual contexto de alta carga burocrática, dada la necesidad de atender con diligencia a las diversas rutinas de tipo burocrático y múltiples actuaciones administrativas inherentes a una institución educativa y su funcionamiento diario (Gento *et al.*, 2015). Tal gestión atañe también, indirectamente, a los recursos; así las cosas, la optimización de los recursos se enmarca dentro de una función propia de los líderes destinada a la búsqueda, utilización y conservación de los mismos, como una política de actuación y liderazgo estratégico (Gento *et al.*, 2018).

Los equipos directivos deben seleccionar, desde la anticipación y previsión propias de un verdadero liderazgo, las diferentes acciones y caminos más adecuados para desempeñar con rigor y acierto sus actuaciones, consolidando con ello la importancia de la metodología como un estilo propio de desarrollar el liderazgo pedagógico. En esta misma línea cabe aludir a la relevancia del marco digital, puesto que los líderes pedagógicos deben ampliar y asumir críticamente el uso de redes y resituar las tecnologías en el mundo actual (Leithwood, 2018), en coherencia con la actual sociedad glocalizada e intercomunicada.

Cabe poner igualmente el énfasis en otras actuaciones más vinculadas con aspectos personales y de carácter socioafectivo, tales como la empatía y la armonía emocional (Cejudo *et al.*, 2015; Leithwood *et al.*, 2019), tanto en cuanto la vertiente emocional es un elemento sustancial en el desempeño de un liderazgo altamente eficaz que atiende a los sentimientos, peculiaridades y necesidades emocionales del conjunto de participantes en la institución educativa. Desde ese conocimiento de los diferentes integrantes de la institución, el verdadero líder debe ser capaz de atraer al resto de miembros del centro educativo y, al mismo tiempo, sacar lo mejor de todos y cada uno de ellos y dirigirlos hacia los objetivos y metas previamente establecidos (González-Fernández *et al.*, 2021): en este contexto, la función motivadora del líder resulta esencial.

Procede destacar también la relevancia de la evaluación. Si bien es cierto que, en ocasiones, puede resultar un tema controvertido, dado que tal evaluación puede ser entendida por parte de los miembros de una institución educativa como un instrumento de excesivo control y amenaza de su autonomía. Si bien, no es menos cierto que la evaluación es un punto esencial para la transformación y actúa como motor de cambio y mejora (Smith y McGregor, 2009). En consecuencia, un directivo, desde su liderazgo pedagógico, debe ser capaz de organizar y gestionar la evaluación de manera que permita establecer procesos de innovación y mejora del funcionamiento de la propia institución y resultados obtenidos. Desde esta perspectiva, procede aludir a esa necesaria función de innovación del propio equipo directivo (Medina y Pérez, 2018), que debe actuar desde la reflexión e indagación como motor de cambio para avanzar en una educación de mayor calidad, en estrecha relación y colaboración con el resto de los integrantes del centro educativo.

Método

Desde estos antecedentes, el principal objetivo de la investigación planteada se centra en identificar las principales funciones que deben desempeñar los líderes pedagógicos en las instituciones educativas y la relevancia de las mismas, de manera que se facilite y contribuya a la educación integral de cada persona. En este contexto y para dar respuesta al objetivo planteado, se ha optado por una metodología mixta mediante un cuestionario diseñado ad hoc y grupos de discusión.

El diseño del cuestionario ha partido de la diversa bibliografía consultada y conversaciones mantenidas con expertos en la temática, al profundizar en la pertinencia y adecuación de su estructura y preguntas, para evidenciar la significatividad y relevancia de las diferentes funciones

del liderazgo pedagógico. La fiabilidad se ha obtenido mediante la aplicación del Alfa de Cronbach (0,92).

Con la pretensión de profundizar en la comprensión de los actos directivos que evidencien el liderazgo pedagógico de los mismos, se efectuaron cuatro grupos de discusión en los que participaron directores (D), jefes de estudio (JE) y secretarios (S) de centros de Educación Secundaria. Los planteamientos efectuados en tales grupos de discusión han permitido profundizar en el significado de las funciones, al avanzar en el análisis de contenido de los discursos emergidos.

Resultados

Se recogen en lo que sigue la media otorgada a las diversas funciones consideradas en la investigación mediante el cuestionario, así como las redes semánticas y selección de textos emergidos de los grupos de discusión realizados respecto del conjunto de funciones analizadas. La asociación de respuestas a cada pregunta se ha interpretado mediante un sistema de contraste de jueces, así como el diálogo con algunos miembros de los grupos iniciales de discusión, configurando los aspectos más relevantes y permitiendo la comprensión de la discusión en el contexto institucional en el que tiene pleno sentido.

Se presentan los principales hallazgos correspondientes a las cuatro instituciones de Educación Secundaria en las que se ha llevado a cabo la investigación, seleccionando en cada una de las funciones, mediante triangulación de expertos, las frases y giros expresivos más destacados, que identifican los principales discursos, así como la aproximación y ponderación global obtenida desde las aportaciones de los participantes en tales grupos.

Las expresiones recogidas y las implicaciones del desempeño de las funciones seleccionadas evidencian la utilización de las mismas por los líderes de los equipos directivos, así como su incidencia en el desarrollo de la cultura, innovación y funcionamiento de cada instituto. La mejora permanente de los centros educativos, al desempeñar las acciones relevantes que en su desempeño profesional han aplicado los líderes participantes en la investigación, se explicita en las siguientes miradas y expresiones coherentes con sus propias trayectorias de vida.

La función de *planificación* se representa por el estilo de diseño del conjunto de tareas y desempeño durante el periodo escolar. Entre las expresiones referidas a la mejora del liderazgo pedagógico, procede a aludir a:

“Las reuniones del equipo técnico de Coordinación Pedagógica se planifican con antelación para fundamentar las decisiones y abordar con rigor los asuntos que en cada momento requieren una mayor sistematización y organización, aunque se proporciona un guion previo que se prepara en el mes de septiembre, que incluye apartados comunes a la mayoría de los meses”. (D1)

“Destacamos la planificación que caracteriza a los encuentros y reuniones semanales del equipo directivo”. (D4)

“Una planificación singular afecta al diseño y acreditación de los programas Erasmus, modalidades de estudiantes y coordinación en sus desplazamientos” (JE2)

“Realización de programas de tránsito y desarrollo del bilingüismo, organización y disponibilidad de aulas bilingües” (D4)

Las aportaciones de los participantes en los diversos grupos de discusión coinciden en que la función de planificación es pertinente, y se aplica en colaboración entre todos los integrantes de los equipos directivos, encontrando en la misma la más valiosa y determinante forma de implicarse en la cultura institucional y anticipar justificadamente las más relevantes tareas que han de

optimizar la vida y actuaciones de los centros educativos de secundaria, tanto en nuestro entorno como en las más destacadas realidades de instituciones educativas en el marco de la OCDE. Y así se evidencia, tanto en cuanto la valoración media otorgada al impacto de esta función en la eficacia y consolidación de la función directiva se sitúa en 5,7.

La relevancia otorgada a la función de *gestión* se evidencia en los siguientes fragmentos:

“Destacamos la gestión prioritaria de recursos económicos, materiales y humanos, siendo necesaria una gestión sostenible y anticipadora que permita disponer, al menos, de los recursos suficientes durante todo el curso escolar”. (D1)

“hemos de maximizar el uso de todos los recursos del centro, procurando un empleo racional y con impacto en la educación y en la calidad de la docencia, así como gestionar con ilusión y cercanía a todo el profesorado los horarios y cuantas demandas para la organización de la educación nos planteen”. (JE2)

“Impulsar la eficacia del servicio manteniendo una verdadera disponibilidad inmediata de cuanto se requiera para mejorar la práctica docente”. (S3)

“Trabajar la mejora y distribución racional de los horarios, armonizando las disponibilidades del profesorado y la racionalidad del trabajo y formación de los estudiantes”. (D4)

“Subrayamos la eficacia en la adecuación y organización de uso de los espacios y diversidad de escenarios”. (JE5)

Los equipos directivos ponderan con una media de 5,6 la relevancia de esta función, cercana a la otorgada a la planificación, señalando la importancia de una gestión equilibrada, eficiente y propiciadora de la vida y tareas de cada persona del centro, procurando la mejor armonización entre lo demandado por cada miembro de la comunidad educativa, las expectativas del profesorado, la cultura propia de la institución educativa y su responsabilidad de adaptación y replanteamiento de la interacción didáctica entre docentes y estudiantes, ampliando dicho papel a las familias para avanzar en creativos escenarios formativos.

Procede destacar también la relevancia de la *metodología*, dado que el proceso de seleccionar los caminos y acciones más pertinentes para desempeñar con éxito la función directiva se entiende como nuclear, especialmente en el desempeño del liderazgo pedagógico, y así se pone de manifiesto en las siguientes intervenciones:

“Quizás la metodología es una función más propia de los órganos de coordinación docente, aunque si apostamos como equipo por nuevas metodologías aplicadas a la enseñanza, procede su consideración en colaboración con el departamento de formación e innovación, favoreciendo la actualización de todo el profesorado en nuevas metodologías”. (D1)

“promocionar una plataforma colaborativa entre el profesorado que propicie el enriquecimiento mutuo”. (JE2)

“No cercenar el avance metodológico y respetar a cada docente en su identidad profesional”. (JE3)

“Se impulsa junto a la función directiva y la organización de la secretaría, con el seguimiento del centro de formación del profesorado y el servicio de inspección”. (S3)

“Respeto del equipo directivo a la autonomía metodológica de cada docente”. (D4)

“Subrayamos experiencias innovadoras muy importantes apoyadas desde el equipo directivo, con la especial colaboración y motivación de la secretaría”. (S5)

La ponderación media dada a esta función, entendida por los participantes en el estudio como una responsabilidad de los equipos directivos para impulsar la innovación, se sitúa en 5,6. Cier-

tamente, y así se destaca, no debería haberse reducido el concepto de metodología a la didáctica, sino que debe ser también entendida como un estilo innovador que ha de caracterizar a los líderes pedagógicos para desempeñar esta función en el marco de un estilo y proceso directivo integral. Se destaca la importancia de considerar la metodología, la reflexión y la fundamentación del conjunto de decisiones que han de emprender los protagonistas de las instituciones educativas, al llevar a cabo el conjunto de funciones que han de realizar para conseguir procesos y prácticas formativas que mejoren la cultura integral y las actuaciones directivas de cada centro.

La función *digital* se ha constituido como nuclear para el desempeño de la acción directiva y el avance en la adaptación de los programas de gestión y nuevas redes. Así Se destaca en aportaciones tales como:

“La irrupción del mundo digital en los centros educativos ha cambiado nuestra percepción del hecho educativo”. (D1)

“El desarrollo de los recursos digitales en los centros educativos nos ha beneficiado. Si bien, sin controlar la función digital un equipo directivo no tendría posibilidades de organizar el centro”. (JE2)

“Es importante, pero se requiere un buen uso y espíritu ético al aplicarla”. (S3)

“Relevante aportación a la comunidad educativa y destacado uso para mejorar la comunicación entre las personas de la comunidad educativa”. (D4)

“Gran impacto en el futuro, especialmente en posibles programas de apoyo mediante inteligencia artificial”. (D5)

“Destacar la vigencia, creatividad y buen uso de las decisiones y empleos de la comunicación electrónica”. (S5)

“Cuidar el afán de vanguardismo y emplear los recursos tecnológicos como pertinente apoyo y ajustado uso en la toma de decisiones del equipo directivo”. (JE4)

Procede destacar la ponderación media otorgada a esta función (5), donde los participantes en el estudio subrayan su significado y uso universal, así como su relevancia e impacto en la toma de decisiones constatando su relevancia en los diversos ámbitos formativos. Se constata su importancia, dado que propicia diversos modos de avanzar y ajustar el pensamiento y los procesos formativos a la realidad de la actual sociedad, posibilitando una visión más global y anticipadora de la actuación directiva.

El *asesoramiento* se entiende como una función inspiradora de un nuevo modo de avanzar y apoyar a cada persona de la comunidad, convirtiendo a los directivos en auténticos impulsores de la nueva cultura de la institución, con especial incidencia en las situaciones complejas e inciertas, y así se destaca:

“Destaco las dos principales vertientes del asesoramiento, que contribuye a impulsar la calidad del equipo directivo, como son el servicio de inspección por su apoyo en el conocimiento actualizado de la normativa, y el centro de formación del profesorado por su acción vertebradora de los asesores y el apoyo a la actualización de la plantilla”. (D1)

“Se destaca la asesoría del equipo directivo, que incide en la solución de numerosas dudas y resolución de problemas del profesorado”. (JE2)

“Destaca el asesoramiento a las familias y la cohesión en esta tarea del equipo de dirección, facilitando una mayor cercanía y disponibilidad ante las demandas de las mismas”. (S3)

“Se realiza un esfuerzo permanente de la Secretaría para atender a las necesidades de los hogares, destacando su disponibilidad y cercanía permanente, ofreciendo un asesoramiento adecuado”. (D9)

“Procede destacar el permanente asesoramiento generado y continua disponibilidad del centro de profesorado”. (D10)

“La labor de la inspección en el momento actual es de cercanía y de disponibilidad para desarrollar un adecuado asesoramiento a los centros educativos”. (D5)

“Las nuevas incertidumbres y los continuos retos del profesorado requieren de los equipos directivos una mayor implicación y estilo de asesoramiento cercano, creativo e innovador”. (JE14)

La ponderación global asignada a la función de asesoramiento alcanza una media de 5,3, situándola cerca de las más valoradas y señalando una continua implicación y asunción de esta tarea por los equipos directivos participantes. La función de asesoramiento sintetiza un modelo de dirección y liderazgo basado en el apoyo mutuo y el reconocimiento del papel del equipo directivo en la comunidad educativa. Procede destacar el triángulo de colaboración entre los diferentes miembros del equipo directivo, el centro de formación de docentes y la inspección educativa, singularmente en el escenario de glocalización y complejidad, orientadores de prácticas innovadoras y auténtico compromiso por impulsar la cultura de la colaboración entre toda la comunidad educativa.

La *colaboración* es considerada la base de una cultura transformadora de las prácticas y climas de las instituciones educativas, y así se recoge en lo que sigue:

“La colaboración más importante es la que se establece entre los miembros del equipo directivo, desde la complementariedad y cercanía”. (D1)

“La colaboración es muy necesaria para dirigir un centro educativo”. (D2)

“Se ha generado una especial colaboración con el departamento de orientación, desde la singular atención a la inclusión educativa que debe caracterizar a los centros educativos”. (S3)

“Se destaca la colaboración como la principal característica de este equipo directivo y su especial apertura y relación con los restantes de la zona”. (D4)

“Hay que destacar la singular colaboración y esfuerzo para atender a todos los estudiantes de la zona en el periodo de matrícula”. (S5)

“Se constata que la calidad y el intenso nivel de participación de todos los docentes en la formulación y desarrollo de los planes de mejora, permiten situar al centro igual alto nivel de competencia y compromiso”. (D6)

“Ante problemas complejos vividos en el claustro, como la decisión de usar el móvil en las clases, se evidenció una intensa reflexión y colaboración entre todos los participantes, asumiendo la corresponsabilidad y destacando una elevada colaboración”. (D9)

La ponderación media asignada a esta función se encuentra entre las más elevadas (5,6), evidenciando su relevancia ya recogida en los textos anteriores. La visión de los participantes en la investigación valorando altamente esta función, destaca la relevancia del intenso apoyo y necesaria cooperación entre los diversos integrantes del centro educativo, asumiendo que la colaboración marca el éxito y las verdaderas mejoras. Se evidencia que un clima propiciador de la colaboración optimiza las prácticas docentes y proporciona a la comunidad educativa una adecuada síntesis del significado de la identidad profesional y el desarrollo institucional.

La *empatía*, entendida como la capacidad de los equipos directivos para acompañar al resto de personas y grupos de la comunidad educativa, se sitúa según los resultados obtenidos como la principal referencia para la comprensión y cercanía ante las instituciones y complejas situaciones vividas en los centros educativos:

“La empatía es fundamental en el liderazgo de un equipo directivo, dada la pluralidad de personas que conforman la comunidad educativa y las circunstancias singulares y profesionales de todos sus componentes, así como la diversidad de visiones educativas”. (D1)

“Considero que el equipo directivo ha sido muy empático con todo el profesorado, que sea focalizado en el desarrollo de diversos proyectos”. (JE2)

“Se requiere una especial experiencia, para determinadas situaciones y ante un grupo amplio de profesionales, mantener una actitud de empatía”. (S3)

“Subrayamos esta necesaria cualidad del equipo directivo y de cada uno de sus miembros”. (D5)

“Hemos de estar atentos ante algunos problemas y reacciones inesperadas de docentes, actuando en equilibrio, pero con un adecuado nivel de empatía”. (D6)

“Procede a analizar con detenimiento algunas actuaciones y valorar el nivel de empatía desde el que hemos de considerarlas y tomar conciencia de su complejidad”. (D7)

“Hemos de tener disponibilidad permanente, aunque ante conflictivas situaciones y discrepancias conviene autoanalizar el nivel de empatía mostrado”. (D9)

“Reconocemos el equilibrio, la apertura y el significado de cada participante en las decisiones y mejoras previstas para forjar un verdadero clima de empatía” (D3)

La ponderación global obtenida se sitúa en una media de 6, en coherencia con las manifestaciones anteriormente indicadas. En consecuencia, se destaca el compromiso de los equipos directivos con la disponibilidad y la aceptación de las metas y retos compartidos entre todos los miembros de la comunidad educativa, con especial apertura y sintonía de los líderes directivos, quienes desde la corresponsabilidad y de manera cercana y flexible, han de impulsar la necesaria calidad en todas las organizaciones educativas y sociales.

Los hallazgos efectuados destacan la importancia de la *armonía emocional*, caracterizada por el equilibrio y la calidad de las emociones, como verdadera fuerza del clima institucional que sitúa a cada persona en un desafío permanente y en continua superación:

“Han de mantenerse la cabeza fría y el pensamiento objetivo para que funcione adecuadamente un centro educativo. La objetividad y la responsabilidad son imprescindibles para la armonización de las emociones”. (D1)

“La armonía emocional del equipo directivo ha propiciado una buena relación entre todas las personas de la comunidad educativa”. (JE2)

“Proponer actividades de equilibrio y autocontrol en las que Participe la mayoría de los actores y colaboradores del centro”. (S2)

“Hemos descubierto el significado y potencialidad de las emociones y reconocemos su fuerza para avanzar en la dirección adecuada, pero es conveniente una amplia reflexión y trabajar en la línea de un apropiado autocontrol”. (D5)

“Toda la comunidad escolar ha trabajado en un proyecto para reconocer el significado, valor e impacto de las emociones, afianzando una línea de superación y búsqueda de sentido que facilite el apropiado equilibrio”. (D7)

“Afianzar un estilo de toma de conciencia y respeto a las emociones positivas, mejorando el clima de entendimiento y colaboración entre todos los implicados en el proyecto educativo del centro”. (D11)

La ponderación media obtenida en esta función se sitúa en 5.3, destacando con ello su importancia. Se evidencia que las emociones de los miembros del equipo directivo han de sentirse y aprovecharse, pero también reflexionarse y profundizar en lograr un adecuado equilibrio, que fa-

cilite un elevado compromiso con el liderazgo y las responsabilidades asumidas, profundizando en las emociones favorables al desempeño armónico y creativo de la función directiva.

La *optimización de recursos* es entendida como una actuación valiosa y necesaria, especialmente en situaciones de incertidumbre, crisis y limitación de medios, requiriéndose de la función de liderazgo una especial capacidad para entender y aprovechar el conjunto de los disponibles, a la vez de la máxima dedicación a armonizar los espacios y tiempos con imaginación, ajustando las disponibilidades y cualidades de todas las personas de la comunidad educativa. Las respuestas obtenidas evidencian la vigencia de extraer el máximo beneficio a los recursos disponibles:

“Los medios de los centros de tamaño normal o reducido han de emplearse de modo imaginativo, aprovechando todas sus posibilidades, singularmente la distribución de TIC y su óptimo funcionamiento, aunque el gran desafío es la gestión y supervisión de espacios, como los empleados en el recreo”. (D1)

“El equipo directivo ha cuidado la distribución racional y el uso atento de los recursos, logrando responder con prontitud a las demandas y requerimientos del profesorado”. (JE2)

“Hemos de optimizar el uso del dinero público y proporcionar a los docentes y estudiantes un adecuado, actualizado y eficiente uso de recursos, evitando situaciones de desánimo o rotura permanente de algunos equipos”. (S3)

“Diseñar con rigor el uso, distribución y puesta a punto de los medios asignados, desarrollando un adecuado uso y continuidad en el empleo”. (D5)

“Se ha procurado la permanente puesta a punto de los medios didácticos del centro e impulsado la colaboración de todo el equipo docente en su utilización y cuidado”. (D7)

“Hemos procurado la optimización de los espacios, aunque hemos de seguir profundizando en una utilización más equilibrada y de reconocimiento de los docentes, logrando atender mejor a cada estudiante y grupos”. (D11)

La valoración media otorgada a esta función se sitúa en 5, evidenciando que su consideración por parte de los equipos directivos es fundamental para el profesorado y la institución educativa. Los líderes pedagógicos evidencian el desempeño de esta función y su preocupación con la misma, avanzando en nuevas formas de cuidar la adecuada atención a los recursos. Se hace necesario destacar las limitaciones vividas en los centros en relación a los recursos, y avanzar en estilos integradores que evidencien una visión y uso holístico.

La tarea educativa es esencialmente una invitación abierta, constante generadora de placer por aprender y generar un clima de plena investigación, destacando con ello la importancia de la *motivación*, y así se evidencia en las aportaciones obtenidas:

“Es una de las funciones principales para ejercer el liderazgo eficaz. El compromiso del equipo ha de ser intenso y cercano a cada persona de la comunidad educativa, con gran interés por la mejora, motivación y desempeño de la tarea docente”. (D1)

“La motivación que ha impulsado el equipo directivo ha incidido en la adaptación y superación de nuevos retos”. (JE8)

“Se ha asumido desde el equipo directivo el reconocimiento y desarrollo de las memorias, presentando y apoyando el esfuerzo de cada docente en su labor innovadora”. (D8)

“Los miembros del equipo directivo trabajan en una intensa cohesión y motivación, superando posibles limitaciones y tareas, que requieren una mayor implicación del propio director”. (D5)

“Las intensas tareas de todos los implicados en el centro requieren de una continuada motivación, especialmente en tareas como ajuste y coordinación de los horarios que implican a todo el claustro”. (D7)

“El equipo directivo y el claustro manifiesta una destacada motivación por el avance y consolidación de las enseñanzas, impulsando el entusiasmo y dedicación del profesorado”. (D9)

“Se ha intensificado la implicación del profesorado y la motivación para avanzar en un clima de trabajo indagador, creativo y de mejora continua de las tareas”. (D13)

La motivación ha sido ponderada con una media de 5,3, situándose por tanto en el grupo de funciones de elevada relevancia para los equipos directivos. En efecto, la motivación propia e inducida a la comunidad educativa constituye un aspecto esencial, que convierte a los implicados en verdaderos protagonistas que impulsan y transforman las instituciones educativas, ampliando con ello las mejoras de manera permanente, tanto en la propia institución como en el contexto próximo a la escuela.

La *evaluación* es entendida como una función transformadora y de equilibrio-complementariedad entre la investigación e innovación. En cuanto a juicio de valor y ponderación del proceso y resultado del conjunto de actuaciones del propio equipo directivo, de la institución educativa y del conjunto de las tareas desempeñadas, proporciona una visión cercana y holística del verdadero cometido de todos los participantes en la génesis, desempeño y consolidación de las acciones del equipo directivo. Así se manifiesta en expresiones tales como:

“Las secuencias de autoevaluación nos ayudan anualmente a diseñar el curso siguiente sobre unas bases sólidas. Una vez se sabe lo que se ha hecho, se evalúa en las memorias y podemos señalar las bases del curso siguiente. Se han de realizar momentos de evaluación prácticos y precisos”. (D1)

“Sin una adecuada autoevaluación no se hubieran conseguido los objetivos marcados, ni formalizar las propuestas de mejora”. (JE2)

“Se trabaja en la planificación del curso como base, así como se completa con el plan de mejora y su evaluación, destacando la valoración desde la propia dirección y el servicio de inspección”. (D5)

“Se procura anualmente realizar con rigor la evaluación entre colegas y la autoevaluación del proceso y objetivos pretendidos”. (D7)

“Hemos dedicado un gran esfuerzo a la auto y coevaluación del proyecto anual de la dirección y profundizado en la pertenencia, adecuación y objetivos alcanzados”. (D11)

“El servicio de inspección educativa analiza anualmente el avance, que se manifiesta tanto en el proyecto de dirección como en la mejora de la cultura y calidad de la dirección del centro”. (D12)

La ponderación media otorgada por el conjunto de participantes en la investigación ha sido de 5, situándose entre las funciones menos valoradas. Si bien, se destaca su relevancia, tanto en cuanto la naturaleza de la función evaluadora se sitúa entre la visión formativa y la de control, que requiere de los equipos directivos una adecuada estimación de los procesos y resultados de las funciones desempeñadas, aportando a la representación de las mismas el conocimiento que se ha de aplicar a fin de lograr la adecuada mejora que, curso a curso, se demanda de los líderes y de las propias instituciones educativas.

La *innovación*, considerada como la mejora integral de la acción de los equipos directivos y la consolidación de una cultura de superación permanente, constituye la línea demandada de las instituciones educativas en todas las etapas del sistema, pero, por su significado y momento de realización, alcanza un valor relevante y finalista en el caso de Educación Secundaria, y así se evidencia:

“Destacar la importancia del departamento de formación e innovación, que indaga buenas prácticas con otras instituciones y diseña mejoras justificadas, solicitando seminarios y cursos de actualización profesional del profesorado”. (d1)

“La innovación educativa ha impulsado la transformación e implementación de estrategias didácticas adecuadas y proyectado mejoras permanentes en la formación del alumnado”. (je2)

“Se llevan a cabo en el centro varios proyectos innovadores, que han logrado superar el abandono escolar e implicar al profesorado en una cultura innovadora”. (S3)

“Trabajamos en la mejora de las actuaciones, imagen y difusión de las principales innovaciones en y desde el centro educativo”. (D6)

“Se procura reconocer y emplear los informes que realiza el equipo directivo, aprovechando los resultados y valoraciones del mismo y de los colegas comprometidos con la cultura innovadora”. (D7)

“Reconocemos esencial esta función, que es siempre valorada como positiva por el equipo directivo, el claustro y la comunidad educativa” (D7)

La ponderación global asignada a esta función ha sido de 4,9, situándola entre las menos valoradas, pero destacando la importancia que para los equipos directivos, desde el liderazgo, tienen esta función, al entenderse fundamental para la mejora continua de los procesos formativos de los estudiantes, la propia institución educativa y la comunidad educativa en su conjunto.

Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que las instituciones y, concretamente en el caso que nos ocupa las de Educación Secundaria, requieren de auténticos liderazgos de sus equipos directivos, como elemento esencial en la mejora de los procesos formativos y aumento de la calidad educativa (Medina y Pérez, 2018). Son diversas las funciones que estos deben asumir en el ejercicio de su actuación diaria, pero se destaca la relevancia de la empatía, la planificación, gestión, metodología y colaboración (Tabla 1), en coherencia con la importancia que investigaciones previas otorgan a la dimensión profesional, previsor y participativa de los verdaderos liderazgos pedagógicos (Gento *et al.*, 2015; González-Fernández *et al.*, 2021). Ciertamente, las instituciones educativas requieren de verdaderos liderazgos pedagógicos de sus equipos directivos, asumiendo desde la empatía y la planificación un claro compromiso compartido con la educación integral, que genere nuevos valores en coherencia con los retos de la actual sociedad cambiante y mundo globalizado.

Los discursos obtenidos constatan que la pertenencia al equipo directivo de una institución educativa implica asumir un nuevo estilo y manera de actuar y ser, que debe responder y caracterizar a las instituciones formativas en la tercera década del siglo XXI. Se destaca la importancia de la colaboración y consideración del conjunto de miembros de la institución educativa, como base para generar una cultura y nuevo compromiso en la toma de decisiones solidarias. Colaboración que implica la búsqueda y generación de un nuevo discurso integrador, que recoja la totalidad de actividades y compromisos que ha de asumir el equipo directivo en coherencia con la participación activa y aportaciones del resto de miembros de la institución educativa. Dicha colaboración debe partir de un intenso desarrollo del pensamiento reflexivo-anticipador, permitiendo a la totalidad de participantes, desde su amplia diversidad, realizar de manera creativa aportaciones que mejoren la organización y funcionamiento de la institución y comunidad educativa.

Se abre aquí una nueva e intensa vía de investigación, centrada en delimitar los puntos esenciales en la formación de los equipos directivos para responder a los retos y demandas futuras de las instituciones y comunidad educativa y sociedad en su conjunto.

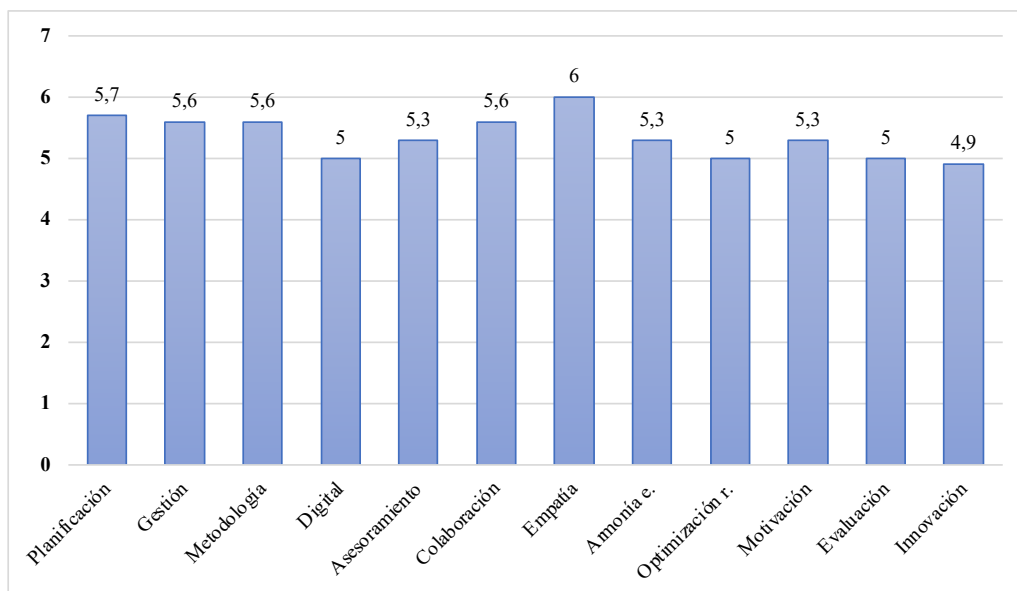


Tabla 1. Relevancia de las principales funciones a desempeñar por los líderes pedagógicos

Referencias

- Álvarez-Arregui, E., Pérez-Navío, E., González-Fernández, R. y Rodríguez-Martín, A. (2021). Pedagogical Leaders and the Teaching–Learning Processes in COVID-19 Times. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157731>
- Baldacci, M. (2021). La competencia en la educación escolar. En M.C Domínguez, E. López-Gómez y M.L. Cacheiro, *Investigación e Internacionalización en la Formación basada en competencias* (pp. 19-28). Dykinson.
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J. y Latorre, J.M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Domínguez, M.C., González-Fernández, R., Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2022). Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 779-802.
- Domínguez, M.C., López-Gómez, E. y Cacheiro, M.L. (Coords.) (2021). *Investigación e Internacionalización en la Formación Basada en Competencias*. Dykinson.
- Gento, S., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2022). Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 193-209.
- Gento, S., González-Fernández, R., Palomares, A. y Orden, V.J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 70(1), 25-42.
- Gento, S., Huber, G.L., González-Fernández, R., Palomares, A. y Orden, V. (2015). Promoting the Quality of Educational Institutions by Educational Leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232.
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H.O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228.

- González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B. y Gento, S. (2021). Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluados. *Revista de Educación*, 394, 39-65.
- Leithwood, K. (2018). *Leadership development on a large scale*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.
- Medina, A. (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Ramón Areces.
- Medina, A. y De la Herrán, A. (Coords.) (2023). *Futuro de la Didáctica General*. Octaedro.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (Eds.) (2016). *Didáctica, disciplina básica para los Profesionales de la Educación*. Universitas.
- Medina, A. y Pérez, E. (2018). *Formación de líderes y directivos para el desarrollo sustentable de las organizaciones e instituciones*. Universitas.
- Nava, M.V., Huerter'O., Delgado, M.L. y Carro Martínez, N. (2020). El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 85-103.
- Smith, B.L. y McGregor, J. (2009). *Learning Communities and quest for quality. Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139.

EXPRESIÓN MUSICAL: INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y DE LOS PROCESOS ORGANIZATIVOS

MUSICAL EXPRESSION: INNOVATION OF PRACTICES AND ORGANIZATIONAL PROCESSES

Coordinación

Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León

ana.arias@unileon.es

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOMLOE (2020), y dadas las características de la sociedad actual, se insta a implementar proyectos de innovación de manera continuada lo que afecta necesariamente a la gestión de nuestras instituciones.

Por ello se presenta un escenario de reflexión, en el se pretende dar visibilidad a la Enseñanza de la Música, partiendo de la formación inicial del profesorado -Infantil y Primaria-, pasando por la aplicabilidad en el contexto real de las aulas para, finalmente y desde el cuarto nivel de concreción curricular, la atención a las diferencias individuales del alumnado.

Se presentan los siguientes trabajos, fruto de la experiencia de profesionales en -y para- investigación de la Educación Musical. Así, el primer texto se centra en la explicación de las estrategias del *Music Cooperative Learning*, desempeñando un papel crucial en la mejora de las relaciones interpersonales dentro del aula. Seguidamente, y continuando con el carácter de propuesta, se ofrece al profesorado de Educación Infantil en formación, herramientas para comprender el lenguaje audiovisual, a través del diseño de propuestas didácticas y cooperativas para el aprendizaje de la música y la expresión musical, que permitan experimentar con los elementos de la banda sonora. Un tercer trabajo permite analizar la utilización de la improvisación musical guiada unida al aprendizaje de software básico, correspondiente con una práctica educativa desarrollada dentro de un Festival de Jazz. Finalmente, y con relación a la atención a las diferencias individuales, se presentan dos textos. El primero de ellos realiza un análisis de las posibilidades del uso de la musicoterapia en el contexto de la normativa actual en la enseñanza obligatoria en España por profesorado y especialistas en educación y el segundo trabajo, relata el diseño, implementación y evaluación de un programa artístico de intervención socio-educativa que pretende promover la inclusión social y educativa del alumnado de primaria, a través de un trabajo conjunto entre el ámbito universitario, escolar y comunitario.

Tal y como versa el lema del CIOIE 2023, *“el éxito de nuestras instituciones educativas será constatable cuando hallemos un equilibrio sostenible entre desarrollo científico-tecnológico, talento, conexión humana, calidad y equidad”*; la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Expresión Musical aúna todos estos pilares, no solo constituye una forma de expresión personal fruto de percepciones individuales, sino también un lenguaje a través del que reproducir las realidades culturales e institucionales.

EL USO DE ESTRATEGIAS DEL *MUSIC COOPERATIVE LEARNING* PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA

MUSIC COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES FOR THE IMPROVEMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM

Saray Prados Bravo y Claudia Rolando

Universidad de León

sprab@unileon.es | crol@unileon.es

Introducción

En una era donde la colaboración y la habilidad para trabajar en equipo son competencias esenciales, es fundamental encontrar formas efectivas de inculcar estas habilidades desde una edad temprana. Las metodologías activas en la educación están tomando protagonismo en este proceso de transformación, ofreciendo oportunidades únicas para que los estudiantes se involucren de manera activa en su aprendizaje. Sin embargo, la eficacia de su implementación en el aula de Educación Primaria depende, entre otras, de un profundo conocimiento de dichas metodologías por parte de los maestros, una adecuada organización y planificación y un proceso de reflexión continua en el ámbito de la metacognición con el fin de ser conscientes de los aspectos a mejorar en el proyecto presente y en futuras implementaciones.

Impacto del *Music Cooperative Learning* en las relaciones interpersonales

Una de las estrategias pedagógicas ampliamente empleadas por los educadores en Educación Primaria es el aprendizaje cooperativo. En el contexto de la enseñanza musical, el aprendizaje cooperativo, emerge como una poderosa herramienta pedagógica con el potencial de moldear significativamente las relaciones interpersonales de los estudiantes (Cangro, 2004; Cornacchio, 2008; Zbikowski y Long, 1994). Su influencia se manifiesta a través de múltiples facetas que se engranan para cultivar un ambiente de colaboración y crecimiento compartido.

En primer lugar, destaca la mejora en la actitud hacia el aprendizaje. Investigaciones consistentes respaldan que el aprendizaje cooperativo transforma la actitud de los estudiantes hacia el conocimiento (Johnson y Johnson, 2014). Los alumnos se vuelven más receptivos y entusiastas, lo que crea un entorno propicio para establecer relaciones interpersonales positivas. Esta mentalidad abierta facilita el diálogo constructivo con compañeros y profesores.

El desarrollo de habilidades sociales es otro aspecto fundamental. El trabajo en equipo en un entorno supervisado promueve competencias sociales esenciales, como la colaboración efectiva, la comunicación asertiva y la resolución constructiva de conflictos. Estas habilidades no solo son cruciales para el éxito académico sino también para relaciones personales sólidas.

Además, el *Music Cooperative Learning* también influye en la actitud hacia la diversidad, fomentando la tolerancia y el respeto por las diferencias. Los estudiantes aprenden a valorar la diversidad como un activo enriquecedor. El trabajo en equipo en la música es central, ya que requiere colaboración y apoyo mutuo. Los estudiantes aprenden a valorar las contribuciones individuales y a trabajar juntos hacia objetivos comunes, fortaleciendo así sus habilidades de trabajo en equipo y promoviendo relaciones basadas en el apoyo mutuo (Cangro, 2004; Cornacchio, 2008). Asimismo, aumenta la participación, lo que fomenta la interacción entre compañeros y fortalece las relaciones (Criss, 2010).

El maestro de música sirve como modelo de colaboración, comunicación efectiva y liderazgo positivo, lo que también impacta positivamente en los estudiantes (Pérez, 2013). Finalmente, la cooperación reduce la competencia negativa, fomentando una cultura de colaboración en lugar de rivalidad, lo que resulta en relaciones más constructivas y enriquecedoras.

Dificultades en la implementación del *Music Cooperative Learning*

A la hora de llevar al aula el aprendizaje cooperativo, es habitual que el profesorado de Primaria sienta incertidumbre o incluso decepción ante los resultados obtenidos en términos de calidad, eficiencia y comunicación, entre otros. Estudios como el de Martínez y Sánchez (2019) relatan una serie de dificultades en la aplicación de esta metodología tales como la falta de formación de los maestros, los efectos de las experiencias previas negativas de los alumnos o la falta de control del aula. Esta situación es común en entornos educativos, como las escuelas, cuando se solicita a los estudiantes que, después de haber trabajado de forma individual durante el curso, colaboren en la creación de una coreografía en equipo, en la realización grupal de una composición e incluso una investigación conjunta. En estos casos, si no se ha llevado a cabo una preparación adecuada, los resultados suelen quedar por debajo de las expectativas tanto del profesor como de los propios alumnos. Esto se debe a dificultades en la comunicación, falta de liderazgo y problemas en la organización y gestión temporal, entre otros desafíos que pueden surgir.

Para evitar dichas dificultades es fundamental trabajar las relaciones interpersonales y los aspectos afectivos de un equipo, ambos objetivos de la intervención que planteamos en este estudio en el que proponemos un uso previo de estrategias de *team building* para garantizar una mayor efectividad del *Music Cooperative Learning*. Según Shuffler *et al.* (2018), el *team building* desempeña un papel fundamental en la mejora de las relaciones sociales. A través de la adecuada definición de objetivos, esta estrategia se enfoca en las necesidades emocionales de los grupos.

De hecho, varios estudios sugieren que, antes de llevar a cabo una actuación musical, es beneficioso preparar al equipo mediante ejercicios diseñados para que los miembros se conozcan mejor entre sí, desarrollen la confianza necesaria para expresarse de manera efectiva, mejoren la comunicación, y, en última instancia, logren una mayor cohesión y eficacia como grupo. En otras palabras, se promueve la implementación previa de dinámicas de *team building*. (Criss, 2010; Prados y Rolando, 2022; Romero, 2016). Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que diseñen y pongan en práctica experiencias conjuntas de *Music Cooperative Learning* y *team building* incluyendo un proceso de evaluación pre y post implantación del modelo para su valoración (Prados y Rolando, 2023).

Además, investigadores como Antonio Domingo (2021) confirman que el uso de herramientas orientadas a crear un entorno positivo en el aula, facilitar una comunicación efectiva tanto vertical como horizontal y fomentar la confianza, son componentes esenciales para alcanzar un aprendizaje significativo, lo que es propio de las mencionadas estrategias de *team building*. Los últimos avances en neurociencia y educación respaldan la relevancia de una transformación en el papel del educador (García y Fernández, 2020; Soberano, 2022). Esto implica una enseñanza que

nace en las emociones y la sorpresa, la constante estimulación de la motivación de los estudiantes y la construcción de una relación profesor-alumno basada en la confianza (Flores, 2019; Madrid y Belandria, 2022). Estos factores son fundamentales para lograr que el conocimiento se ancle en la memoria a largo plazo y se vincule con el aprendizaje previo.

Propuesta de intervención e investigación educativa

Tomando como referencia el estudio de Prados y Rolando “Diseño y aplicación de un programa de *Team Building* en el contexto educativo” (2023), se ha realizado una adaptación de dicho estudio, realizado en el ámbito universitario, a la etapa de Educación Primaria con el fin último de contrastar los resultados obtenidos en ambas etapas en torno a la eficacia de las estrategias utilizadas tras la implementación. Además, el diseño se ha ampliado con la inclusión estrategias del *Music Cooperative Learning*.

Por tanto, se ha diseñado una intervención educativa para ser implementada en 6º de Educación Primaria partiendo del uso de diversas herramientas del *Music Cooperative Learning* y el *team building* con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades esenciales en las relaciones interpersonales gracias a la puesta en práctica de una estrategia pedagógica que integra la música como una herramienta fundamental. Asimismo, se plantea una investigación que permita obtener y analizar datos sobre la eficacia de la intervención.

Las variables que se medirán valoran aspectos personales e interrelacionales siendo estas: el bienestar de los alumnos en el aula, su integración en el grupo, el nivel de comunicación del equipo y el conocimiento personal de los compañeros.

Los instrumentos utilizados para recolectar y medir los datos serán la observación participante, plasmada en un diario; un cuestionario comparativo completado por los alumnos antes y después de la intervención (véase Tabla 1), que ya ha sido validado por dos compañeros expertos; la grabación en vídeo de la *performance* final y una reunión semiestructurada que tendrá lugar tras la intervención para obtener el *feedback* de todos los agentes. Dicha reunión se ha diseñado para contribuir al análisis comparativo de la situación inicial y la final partiendo de cuestiones como ¿qué diferencias habéis observado tras la intervención? ¿os sentís más integrados? ¿habéis hablado más con algunos compañeros? ¿creéis que ha mejorado vuestra forma de comunicación? ¿conocéis más a vuestros compañeros? y ¿qué aspectos cambiaríais o mejoraríais tanto personalmente como del proyecto?

Tabla 1. Cuestionario comparativo.

	<i>M Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>Poco</i>	<i>Muy poco</i>	<i>Nada</i>
1. Conozco a mis compañeros/as (sus gustos, talentos, miedos, etc.)					
2. Me siento integrado/a en clase					
3. En clase hay buen ambiente de trabajo					
4. Me da vergüenza bailar delante de mis compañeros/as					
5. Me cuesta hablar y hacer propuestas en clase					

Fuente: elaboración propia (basado en Prados y Rolando, 2023)

En cuanto al procedimiento, se ha diseñado un proyecto (véase Tabla 2) para ser realizado durante un mes en la asignatura de Música. En la primera sesión se harán los grupos cooperativos, se entregará y explicará a los alumnos un dossier con la introducción, los contenidos, las tareas, la temporalización y la evaluación del proyecto. Además, se realizarán una serie de actividades de *team building* para favorecer las relaciones y la comunicación entre los miembros de los grupos. En las demás sesiones, los alumnos completarán cada tarea del proyecto y mostrarán su producto final.

Tabla 2. Información básica del proyecto.

Título	Canción	Objetivos	Sesiones
PROYECTO Somos TikTokers	Dance The Night (Dua Lipa)	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la canción, especialmente su estructura - Elegir 3 coreografías virales de Tik Tok - Crear una coreografía por grupos basada en las coreografías elegidas - Realizar las coreografías en clase 	4

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La literatura consultada muestra evidencias de la eficacia de las intervenciones basadas en estrategias del *Music Cooperative Learning* en ámbito educativo. Sin embargo, es necesaria la implementación de un mayor número de proyectos que integren dichas estrategias con una mirada científica que permita la obtención de un mayor número de resultados concluyentes.

El diseño de intervención e investigación aquí planteado está, además, dirigido a la mejora de las relaciones interpersonales en 6º de Educación Primaria, procurando aportar una herramienta en forma de proyecto que mejore la comunicación, el conocimiento personal entre los alumnos, la confianza, la colaboración y otros aspectos fundamentales para el bienestar de los alumnos en el aula.

LAS BANDAS SONORAS COMO RECURSO EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

SOUNDTRACKS AS A RESOURCE IN THE DESIGN OF ACTIVITIES FOR THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION DEGREE

Diana Díaz González

Universidad de Oviedo

Las posibilidades didáctico-musicales del cine: música audiovisual para experimentar y aprender a escuchar desde la primera infancia

La utilización de los medios audiovisuales y de la música audiovisual, como herramienta didáctica, también para la educación musical, es tema de investigación y praxis desde las aulas desde hace al menos tres décadas; especialmente el caso del cine con todas sus posibilidades educativas y didácticas. No en vano, autores como Raposo Rivas (2009) han valorado su impacto social, en la consideración del cine como recurso educativo, cotidiano y accesible, para tareas de formación, información y entretenimiento desde la implementación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En este sentido, estudios sobre la utilidad de las bandas sonoras en el aprendizaje musical proliferaron a partir de la década de 1990 dirigidos a las aulas de distintos niveles educativos en España (basten como ejemplo, Camacho, 1999 y Jambrina, 2012). No en vano, autores como Martínez Baladé (2013) abogaban por una nueva corriente metodológica donde los procesos de enseñanza y aprendizaje partiesen del estímulo de la música que acompaña a las imágenes. En este sentido, cabría destacar la más reciente publicación de Montoya Rubio (2022) para la didáctica de la expresión musical a través del audiovisual, donde comprende procedimientos como sonorizaciones, la generación de productos audiovisuales, y la extrapolación de distintos aspectos desde el audiovisual para ser trabajados en las aulas de música, igual que proponemos en este trabajo. El autor apuesta por reorientar metodologías musicales activas a través de la utilización de los medios audiovisuales (Montoya Rubio, 2010).

Consideremos que realizar una revisión sistemática de los ingentes estudios dedicados al potencial educativo y didáctico del cine sobrepasaría el objeto de este trabajo. Sin embargo, sí sería pertinente considerar en éstos, hasta donde hemos investigado, la primacía de la imagen en el análisis fílmico, incluso olvidando en ocasiones el contenido sonoro y musical, diálogos aparte. No en vano, autores como Alba Eguiluz (2016) examinaban la importancia de la imagen en la educación con sus implicaciones sociológicas, morales y semióticas, en detrimento de los sonidos del audiovisual. No obstante, conviene destacar estudios con propuestas interdisciplinares incorporando la educación musical, a partir del argumento de las películas o partiendo de la propia música en la banda sonora (véase Carretero-Gómez, 2007 o Pérez Aldeguer, 2012). Paralelamente, es evidente la preocupación por la selección adecuada de las películas, con propuestas de catálogos, guías de visionado para el análisis y actividades (baste citar a Marcos Ramos *et al.*, 2023, y los recursos que recogen Ambrós y Breu, 2007).

Con todo, numerosos autores han definido el cine y los medios audiovisuales como recursos estratégicos para la educación integral del alumnado desde los primeros niveles educativos, para la formación de una ciudadanía activa, intercultural, a partir del desarrollo de habilidades perceptivas (Pereira Domínguez, 2009). En este sentido, es importante ofrecer al alumnado herramientas para comprender el lenguaje audiovisual a través de la reflexión sobre la utilización de sus elementos, como propone Breu a través del cine (2010; 2015). Bajo esta idea, seguimos a Montoya Rubio (2022) en la necesidad de considerar “la especificidad de la música como parte del conjunto audiovisual para [...] generar aprendizajes que atañan no solo al argumento de aquello que se visiona (y escucha) sino, especialmente, a la relación que se establece entre ambas dimensiones” (p. 8). Así, es objetivo principal de este trabajo diseñar propuestas didáctico-musicales para facilitar al futuro profesorado de Educación Infantil el aprendizaje de la música y la expresión musical; ello, mientras se reclama la apreciación auditiva en la experiencia audiovisual, a la hora de utilizar aspectos cinematográficos con el fin de trabajar contenidos esencialmente musicales (Montoya Rubio, 2007).

Al respecto, refirámonos al desarrollo auditivo como punto de partida necesario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el entrenamiento sensorial y la escucha consciente y activa, para potenciar el desarrollo intelectual, mientras el niño y la niña se abren hacia su imaginario sonoro y musical, y enriquecen su bagaje artístico (Díaz González, 2022). No en vano, autores como Porta (2014) se han preocupado por conocer los contenidos, influencia y efectos de la música que ofrecen los medios de comunicación y sus repercusiones para la educación infantil. En cuanto a la literatura académica sobre cine y educación en la primera infancia se rastrean, en la última década, estudios dedicados al cine para trabajar el acoso escolar, cuidado del medioambiente, representación de roles e identidades, inclusión de la diversidad del alumnado, transmisión de valores, el desarrollo de habilidades personales, la inteligencia emocional (véanse, entre muchos otros, Guichot y Merino, 2016 o Leo Chicón *et al.*, 2018). También, sería oportuno destacar estudios sobre el cine para la exploración de los medios audiovisuales, el aprendizaje creativo y la reflexión crítica en el aula, como sintetiza Arcoba Alpuente (2018).

En suma, consideremos el potencial del arte cinematográfico para la expresión y para la representación –desde la participación– del contexto sociocultural de manera accesible, con su integración en aprendizajes globalizados y significativos en Educación Infantil, considerando cómo la audiencia es capaz de percibir los significados normalizados en la banda sonora, en relación con la imagen, y sin olvidar los entramados de la industria cinematográfica (Sapró Babiloni, 2012). Al mismo tiempo, el cine puede ayudar a entender la música como lenguaje, descubriendo los elementos de la música y el sonido para la identificación de melodías, atmósferas, efectos sonoros representativos, que participan en la construcción de escenas, acontecimientos, sentimientos; lo cual conecta igualmente con una necesidad de educación musical en los medios audiovisuales, a la que ya se refería Huerta (1999). Así, podremos contribuir al desarrollo de competencias que, según contempla la normativa educativa actual, incluyen el acceso, la integración y comprensión de herramientas y obras audiovisuales, asumiendo los riesgos y limitaciones del uso de la tecnología en la infancia (Grané I Oro, 2021); esto, si, en plena Sociedad del conocimiento y de la información, entendemos además la alfabetización digital desde una perspectiva de prácticas socioculturales responsables desde la edad infantil, en la línea que tratan Area-Moreira *et al.* (2023).

Planteamiento de actividades cooperativas y musicales para el profesorado en formación

En este apartado realizamos propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales del profesorado de Infantil en formación a través del cine, mientras apoyamos desde la práctica su conocimiento de los fundamentos musicales, teniendo en cuenta distintos ámbitos

que abarca la educación musical. Ello, considerando también la necesidad de formar al alumnado universitario para poder luego enseñar, con la implementación de metodologías activas; en concreto, el aprendizaje cooperativo, para el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades personales. Así, seguimos las bases metodológicas en Iglesias, González y Fernández-Río (2017), que establecen tres fases para la aplicación de la metodología: la primera incluye dinámicas de creación y cohesión del grupo; la segunda incluye técnicas simples (tras la formación y organización de los equipos base), considerando el aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar; y la última fase incorpora ya estructuras complejas. Cada propuesta incluye un título, objetivos didácticos para la formación del profesorado, procedimiento de realización de actividad y aplicaciones en el aula infantil.

- Título: “Diálogos de cine” (adaptación de Breu, 2015, p. 68). Objetivos: redescubrir las posibilidades expresivas de la voz; desarrollar la capacidad creativa en pequeño grupo. Procedimiento: se visiona una escena cinematográfica sin sonido y se explica al alumnado el final de la historia del filme. Siguiendo la dinámica de cohesión grupal “Desde el final al principio” (en adaptación de Iglesias, González y Fernández-Río, 2017, p. 110-111), por parejas de estudiantes tendrán que plantear el inicio y desarrollo de la historia, para redactar un diálogo acorde con la escena. Después, las creaciones se intercambian entre parejas, que pondrán sus propuestas en común, para su exposición a través de la lectura dramatizada del diálogo, sincronizando los tiempos con la imagen. Después, por parejas interpretarán los diálogos buscando variedad de expresiones vocales, utilizando como guía un mapa con indicaciones como: cansado, triste, alegre, con prisa, nostálgico, enfadado. Por último, se plantean preguntas al grupo clase del tipo: ¿hemos creado historias diferentes? ¿podemos desarrollar la creatividad de forma divertida con otros compañeros y compañeras? Aplicaciones: juegos vocales a partir de imágenes; invención cooperativa de historias.
- Título: “Somos artistas Foley” (adaptación de Breu, 2015, p. 69, sobre ideas del paisaje sonoro de R. Murray Shafer). Objetivos: explorar el entorno sonoro para producir variedad de sonidos; diferenciar las cualidades del sonido; introducir al alumnado en la expresión audiovisual; respetar las aportaciones de los compañeros. Procedimiento: sonorizar, por equipos, un fragmento de una escena cinematográfica. El enlace a la escena alojada en Internet y más información sobre la película se disponen en el Campus Virtual; el alumnado utilizará así los dispositivos móviles. Se reparte a cada equipo una ficha para diseñar el guion sonoro, que relacione el minutaje respecto a la imagen, con las fuentes sonoras (¿qué representamos?), medios sonoros (cualquier medio para producir sonidos, también diálogos), características sonoras, e intérpretes (organización de la interpretación). El guion debe contener aportaciones de todos por orden de participación, utilizando la técnica simple de “El Folio giratorio”. Las propuestas se presentarán al grupo clase y se promoverá una puesta en común, para reflexionar acerca de las posibilidades del equipo para obtener resultados más creativos, que cuando se trabaja de forma individual (sensibilización hacia el trabajo en equipo). Aplicaciones: identificación auditiva y representación sonora de objetos en imágenes a través de la producción de variedad de sonidos, utilizando el cuerpo y manipulando objetos.
- Título: “Cine musical”. Objetivos: explorar los elementos prosódicos para la composición musical; trabajar los elementos del ritmo musical; analizar canciones sencillas; cuidar la entonación vocal; fomentar la lectura musical; experimentar con distintos timbres y estilos utilizando medios tecnológicos. Procedimiento: en adaptación de la técnica compleja de “Investigación grupal” (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017, p. 146), se presenta al alumnado el argumento de una película, y se formulan preguntas a los equipos sobre el tema, la trama, personajes, acciones. Se planifican tareas; en este caso todos los equipos rea-

lizarán el análisis musical de una partitura de una canción infantil que facilitará el profesor o profesora. Los resultados se comparten entre pares de equipos. Cada equipo realizará después la adaptación de un texto nuevo de canción, de acuerdo con una parte de la trama de la película. En este punto se integra la técnica simple de “Lápices al centro”, para propiciar el consenso y la participación de todo el alumnado, mientras se compone el texto, de frase a frase musical. Siguiendo esta técnica, cuando todos los miembros de un equipo decidan la opción de texto más adecuada, será cuando recojan su bolígrafo para tomar nota, dispuesto éste previamente en el centro de las mesas.

En cuanto a la elaboración de las exposiciones, se realiza en forma de interpretación grabada de la canción, de manera que para los ensayos se reorganizan los roles de equipo, según se incluya un director, animador y encargados de la afinación (véase Díaz González, 2020). Cada equipo registra la interpretación vocal en formato digital mientras marca el pulso, para después utilizar aplicaciones (por ejemplo, n-Track Studio), experimentando con diferentes estilos y timbres, resultando una composición de acuerdo con el contenido del texto. Aplicaciones: adaptación de textos a melodías con fines didácticos; reconocimiento de elementos del ritmo y la melodía; introducción al cine musical.

- Título: “Creadores de contenido”. Objetivos: aprender a elaborar recursos didáctico musicales utilizando medios digitales; mejorar la coordinación rítmica; experimentar con el ritmo musical. Procedimiento: elaborar un ritmograma sobre un tema conocido de banda sonora. Para ello, se crean equipos de expertos para trabajar los temas siguientes, utilizando material facilitado por el profesor o profesora, y con acceso a ordenadores y móviles: diseño de ritmogramas digitales animados o no animados (utilizando herramientas como Canva o Power Point); elementos del ritmo musical y combinaciones rítmicas sencillas. Ya en el equipo base tendrán que poner en común por parejas lo investigado, mientras deciden en consenso el tema musical al que dedicar el ritmograma. Después, se realizan polirritmias en equipo (utilizando percusiones corporales o instrumentos), de manera que la interpretación del ritmograma va rotando entre sus miembros, mientras se realizan otros ritmos, improvisados o no, dentro de la métrica del compás. Aplicaciones: desarrollo del ritmo utilizando recursos audiovisuales de elaboración propia; conocimiento de repertorio musical cinematográfico.

Conclusión

Los elementos sonoros y musicales contenidos en la banda sonora pueden ser un punto de partida para el diseño de actividades para el aprendizaje musical del futuro profesorado; no solo utilizando el repertorio musical cinematográfico, que también, sino considerando cómo estos elementos se interrelacionan entre sí y también con la imagen, teniendo en cuenta inclusive distintos géneros cinematográficos. Así, a través de la expresión sonora y musical, colaboramos en la educación en los medios audiovisuales, con la capacidad del cine de narrar historias, mientras se reivindica el sentido del oído, para la conformación de mensajes.

LA UTILIZACIÓN DEL JAZZ COMO HERRAMIENTA DE AUTODESARROLLO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

THE USE OF JAZZ AS A TOOL FOR SELF-DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Manuel del Río Lobato

Universidad de Valladolid

manuel.rio@uva.es

Introducción

Enfocamos esta presentación en un teórico autodesarrollo de estudiantes de 5º y 6º grado de Educación Primaria mediante la incorporación de la improvisación junto a las TIC¹ como innovación a investigaciones previas tras realizar una revisión literaria a lo que se agrega la observación participante realizada en los talleres de improvisación del festival “Jazz Medina Fest”, que dirigí durante seis ediciones. Cabe recordar que durante el II Congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical, se subrayó que las experiencias colectivas fomentan conexiones afectivas y colaborativas de gran importancia para lograr la integración grupal incluso a nivel emocional (Esain Lazcano, 2013) y con la improvisación se despierta el potencial musical y se desencadena la capacidad para participar en el proceso social e interactivo de la creación musical (Higgins y Mantie, 2013).

La investigación realizada por Molina (2009), implementada en el Conservatorio del Liceu abarcó contenidos tanto de naturaleza conceptual y teórica de la improvisación, con buenos resultados. Además, se ratifica con la investigación realizada por Navarro y Chacón-López (2021), en la que evaluaron la eficacia de un taller de improvisación musical, concluyendo que existe una conexión positiva entre la improvisación musical y el pensamiento creativo.

Tampoco podemos pasar por alto las valiosas contribuciones que provienen del campo de la neurociencia que han demostrado la activación del hemisferio derecho en músicos que practican la improvisación. En particular, se ha identificado una red que involucra las áreas de las cortezas premotoras parietal y dorsal, indicando un uso más eficiente del sistema audio-motor (Harris y de Jong, 2015). Además, en lo que concierne al plano emocional, se ha constatado cómo la música impacta en numerosas áreas del cerebro, permitiendo la mejora del estado de ánimo a través de melodías alegres (Levitin, 2018).

Marco referencial

Encontramos soporte en el marco curricular establecido en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, en el Bloque 4 se refleja “experimentación, creación e interpretación” y la competencia específica 2 propone: “ investigar sobre manifestaciones musicales ...” (p. 48525) concluyendo como contenidos: “Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración

¹Técnicas de la Información y Comunicación.

creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas...” (p.48557).

Si a nivel individual, cada uno posee habilidades musicales innatas que le permiten involucrarse de manera activa en el ámbito musical (Vilar i Monmamy, 2004), todos hipotéticamente tenemos la capacidad de crear música o improvisar y siguiendo la perspectiva de Pascual Mejía (2006), podemos afirmar que todos tenemos la capacidad de acceder a la educación musical, ya que su objetivo no es formar músicos exclusivamente, sino cultivar individuos que desarrollen un amor por la música y sean capaces de apreciarla en su plenitud.

En lo que respecta al impacto de la práctica grupal, encontramos una manifestación aclaratoria de Ramón Cardo²: “Experimentar escucharse en medio de otros sonidos, constatar la magnitud del resultado, descubrir que lo que uno ejecuta es esencial para el conjunto, genera una inmensa alegría...”³

Los centros escolares constituyen microsistemas sociales esenciales que facilitan el proceso de socialización (Comellas Carbó, 2015) por lo que nuestra propuesta enfatiza la relevancia de motivar en esos microsistemas a los estudiantes, fomentando la autoestima y promoviendo la colaboración a través de la improvisación colectiva (Díaz Gómez y Giráldez Hayes, 2007).

Método

Este estudio aborda un enfoque metodológico que combina diversas perspectivas para explorar un mismo fenómeno, haciendo uso de la triangulación de metodologías como una forma de validación cruzada entre múltiples fuentes de datos (Cohen y Manion, 2002). Nuestra aproximación se centra en una orientación cualitativa, partiendo de una idea para posteriormente investigar en profundidad su repercusión. En este proceso, hemos examinado y analizado la literatura relevante para, siguiendo la sugerencia de Hernández Sampieri y otros (2014), “enriquecernos con ideas sobre los métodos de recolección de datos y análisis, así como para comprender mejor los resultados, evaluar las categorías pertinentes y profundizar en las interpretaciones” (p. 40). La adopción de este enfoque investigativo nos brinda la oportunidad de analizar el significado subyacente en las acciones educativas que ocurran (Taylor y Bogdan, 1987).

En términos de la tipología de investigación, este estudio sigue una orientación fenomenológica, ya que se busca comprender los significados que emergen de la experiencia vivida por los estudiantes. Esto implica transformar dicha experiencia en una descripción de los componentes esenciales, y a partir de ahí, se realizarían reflexiones críticas y análisis detallados sobre el fenómeno en cuestión (Mc Milan y Schumacher, 2007).

Desarrollo del contenido

La improvisación en el ámbito musical se asemeja al juego, pues surge de la curiosidad manipulativa en torno a la sonoridad de los instrumentos musicales a través de sonidos, ritmos y formas (Pastor Gordero, 1997). No obstante, es de suma importancia no solo animar a los niños a imitar lo que oyen, sino también fomentar en ellos el incentivo de añadir sus propios elementos y en este contexto, (Palacios, 1997) cita a Violeta Hemsy: “Así como se aprende a hablar hablando, se aprende a improvisar improvisando; la improvisación radica en un equilibrio entre la imitación y la creación” (p. 32). Tanto la improvisación libre como la dirigida pueden ser implementadas, introduciéndolas a través de ejercicios auditivos, práctica instrumental, vocal y rítmica,

² Es uno de los músicos de jazz más reconocidos del país por su amplia trayectoria profesional, avalada por múltiples grabaciones y participaciones en festivales con músicos de todo el mundo.

³ Caratula del disco *Per L'altra banda* Valencia: Institut Valencià de la Música, D.L. (2003).

que permiten concebir la música como un lenguaje, utilizando patrones rítmicos o melódicos y melodías o ritmos de estilo libre (Arguedas Quesada, 2003).

Debemos asegurar un desarrollo musical natural en todos los niños y el florecimiento de sus habilidades (Zenatti, 1991) entendiendo que la improvisación no es un descontrol sonoro, sino que en ella convergen particularidades fascinantes que dan lugar a interpretaciones artísticas (Arguedas Quesada, 2003). Dentro de ese orden proponemos una serie de atributos técnicos y musicales que podrían ser abordados en cada forma de improvisación: 1- Cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre. 2- Elementos musicales: Ritmo, armonía, melodía, textura, forma, instrumentación y 3- Recursos compositivos: Repetición, imitación, variación, desarrollo. (Peñalver Villar, 2009).

En este caso, la función rítmica y la incorporación de la técnica del Scat⁴ constituirán parte de los elementos de nuestra propuesta, a lo cual sumaremos la dimensión instrumental y las bases creadas mediante los programas informáticos. Se propone iniciar con los siguientes parámetros:

- Forma: AAB (12 compases para cada sección)
- Rítmicos: swing⁵
- Melódicos: utilización de la escala pentatónica⁶, así como en los casos que se pueda la escala blues⁷
- Instrumentales o vocales:
 - Material Orff (percusión indeterminada y determinada).
 - Utilización del Scat como recurso vocal para conseguir la imitación instrumental.
 - Instrumentos melódicos.
- Armónicos: Utilización de la siguiente secuencia:

I	IV	I	I	
IV	IV	I	I	
V	IV	I	V	

Tabla 1: Progresión armónica del blues. Imagen extraída de <https://www.aulaactual.com/el-blues-mayor/>

- Software musical:
 - Chord Pulse⁸: crearemos una base con la secuencia armónica propuesta y posteriormente lo exportaremos en fichero MIDI.

⁴ Scat: es un estilo de canto improvisado de naturaleza instrumental, ejecutado a través de la voz mediante el uso de sílabas, onomatopeyas o palabras sin significado.

⁵ El concepto de desplazamiento o balanceo conocido como "swing" se consolida como un producto de la evolución del jazz y del impulso rítmico tanto en la interpretación como en la improvisación, generando el efecto de tensión-relajación.

⁶ I-II-III-V-VI. En tonalidad de Do: do-re-mi-sol-la

⁷ I- IIIb- IV- Vb-V-VIIb. En tonalidad de Do: do-mi b- fa- sol b- sol-si b

⁸ Tutorial en español del programa Chord Pulse: <https://www.youtube.com/watch?v=Cb21urGhhC4>



Ilustración 1. Secuencia de acordes en Do M realizada con el programa Chord Pulse y estilo Old Blues. Elaboración propia.

- Musescore⁹: abriremos el fichero MIDI creado con el programa anterior pudiendo insertar una nueva pista para melodías (añadiendo una nueva pista de voz o instrumental) así como guardarlo en formato MP3.

El grado de eficacia de la propuesta debería ser reconocido dentro de un proceso de evaluación, realizado a través de un trabajo de observación recogido en un cuaderno de campo para después exponer los resultados.

Conclusiones

En la etapa actual de elaboración de este documento, la investigación se encuentra en la fase previa a la implementación, por lo tanto, no es posible adelantar resultados.

No obstante, otras investigaciones proporcionan una clara evidencia y sostienen que la improvisación actúa como una experiencia liberadora, incrementando la confianza de los niños/as para expresarse a través de la música, al eliminar el temor a cometer errores (Navarro Ramón, 2022). Además, cuando se realiza en grupo, tiende a mantener la cohesión del mismo en la búsqueda de objetivos instrumentales y/o en la satisfacción de las necesidades emocionales de sus miembros (Carron y otros, 1989).

En términos generales, considero que la improvisación altera la perspectiva del alumnado y les inspira a continuar generando nuevas ideas sin temor al error, concluyendo que puede ser enseñada como un elemento dinamizador que involucra a cada estudiante, independientemente de su nivel musical (Prieto Alberola, 2001).

⁹Tutorial en español del programa Musescore: <https://www.youtube.com/watch?v=OGg0WulBmig>

MUSICOTERAPIA COMO PRÁCTICA DE ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

MUSIC THERAPY AS A PRACTICE OF ATTENDING TO INDIVIDUAL DIFFERENCES

Gonzalo Marcos Treceño y Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León

gmarcos@educa.jcyl.es | ana.arias@unileon.es

Normativa educativa

La atención a las diferencias individuales tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos, reconociendo que cada estudiante es único y presenta características, intereses y habilidades distintas.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 promueve medidas para que los centros educativos adapten el currículo y brinden apoyos personalizados, programas de refuerzo y estrategias pedagógicas adecuadas para cada estudiante. Los centros de Educación Especial son recursos de apoyo, atendiendo a aquellos que necesitan atención especializada.

El artículo 71 de la LOE establece que las Administraciones educativas deben proporcionar recursos para el desarrollo integral de cada estudiante, incluyendo aquellos con necesidades especiales debido a retrasos, trastornos, vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades, entre otros. El artículo 72 subraya la importancia de contar con profesionales capacitados y recursos para atender a estos estudiantes, fomentando la formación del personal docente.

La Ley Orgánica 3/2020, que modifica la LOE, (LOMLOE) enfatiza la atención a las diferencias individuales como un conjunto de medidas educativas para abordar las particularidades de cada estudiante. El artículo 20 bis resalta la importancia de diagnósticos tempranos y apoyos para prevenir la repetición, especialmente en entornos desfavorecidos, considerando la adaptación de ratios alumno/grupo. Además, en su disposición adicional cuarta establece un plan para que, en diez años, los centros educativos ordinarios cuenten con recursos adecuados para estudiantes con discapacidad, en línea con la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. El objetivo es promover la inclusión y la igualdad de oportunidades, garantizando una educación de calidad para todos los estudiantes con necesidades diversas.

Musicoterapia como práctica para la atención a las diferencias individuales

Diversas investigaciones realizadas indican los efectos beneficiosos del uso de la música en alumnado con necesidades especiales (Custodio y Cano-Campos, 2017; Osma 2018). En la investigación realizada por Jones y Odell-Miller (2023) con alumnado con trastorno del lenguaje se demostró sistemáticamente que la comunicación musical es un poderoso medio a través del cual los niños pueden acceder a la terapia y romper su aislamiento mejorando su integración. En

opinión de Wan y Schlaug, (2010), la introducción de terapias que incorporan la música como principal herramienta pueden ofrecer una manera viable de mejorar las habilidades sociales, la expresión lingüística y la comunicación entre el alumnado. Otras investigaciones sobre el uso de la musicoterapia en el ámbito educativo apuntan a que su utilización en situaciones de inclusión mejora aspectos de alumnado con problemas de tipo cognitivo, emocional o social (Pérez Eizaquirre *et al.*, 2015).

La musicoterapia se presenta como una herramienta que se adapta a las necesidades de cada estudiante y puede ser una práctica valiosa para la atención a las diferencias individuales en el alumnado al mejorar la comunicación, las habilidades sociales y lingüísticas, y abordar problemas cognitivos, emocionales y sociales. Su inclusión en el entorno educativo puede contribuir a la consecución de los objetivos de una educación inclusiva y de calidad, tal como se promueve en la normativa educativa mencionada.

Objetivo

Analizar el uso de la musicoterapia como práctica de atención a las diferencias individuales del alumnado en la enseñanza obligatoria en el marco legislativo español actual.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de la utilización de la musicoterapia en contextos educativos como práctica de atención a las diferencias individuales del alumnado.

Para ello se ha realizado un análisis cualitativo de los elementos que regulan las medidas de atención a este tipo de alumnado en la normativa vigente: La LOMLOE (2020) distingue distintos tipos de alumnado que puede necesitar atención individualizada, también las posibles medidas que se pueden aplicar en cada caso y además establece el profesorado, especialistas y profesionales que van a realizar esa atención individualizada. Por otra parte, se recogen los posibles beneficios que la práctica de la musicoterapia en contextos educativos puede tener para cada categoría de alumnado con necesidades de atención individualizada.

Como herramienta para el análisis de la información se ha utilizado una matriz de recogida y análisis de datos en forma de tablas.

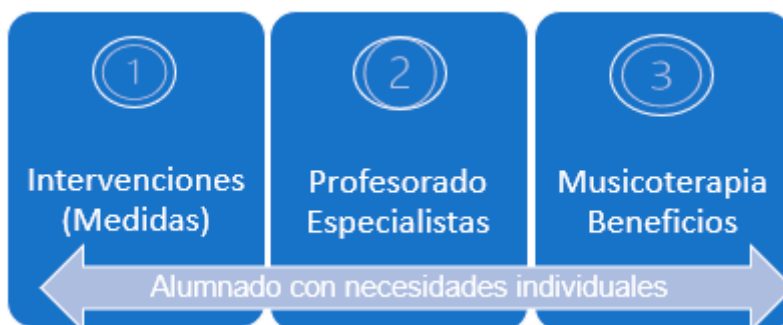


Figura 1. Diagrama de las categorías en las que se ha organizado la información

Esta información se ha organizado en un sistema de tres categorías y sus subcategorías correspondientes: la primera recoge los distintos casos de alumnado (Necesidades educativas especiales, Retraso madurativo, Trastornos lenguaje, TDAH, Idioma, Exclusión social y Altas capacidades) y posibles medidas a aplicar (Adaptaciones curriculares significativas y no significativas,

Flexibilidad del momento de la escolarización y Reducción en la ratio del grupo de referencia y tipos de Centro Educativo), la segunda el profesorado y especialista que debe intervenir en cada caso, (Profesorado de Apoyo, Pedagogía. Terapéutica, Audición y Lenguaje.

Especialista de Música, Fisioterapeuta) añadiendo la práctica de la musicoterapia como un recurso más. La tercera categoría relaciona los posibles beneficios (Sensorial y motor, Cognitivo, Emocional y Sociabilizador) que se han encontrado en distintos estudios para este alumnado según sus necesidades.

Resultados

Los resultados obtenidos se recogen en tres tablas organizando las tres categorías del estudio, cada una de ellas con sus subcategorías en las que se relacionan los distintos tipos de alumnado con necesidad de atención a las diferencias individuales.

En la primera tabla, se recogen las posibles medidas a aplicar (Adaptaciones curriculares significativas y no significativas, Flexibilidad del momento de la escolarización y Reducción en la ratio del grupo de referencia y tipos de Centro Educativo) para los distintos tipos de alumnado con necesidad de atención a las diferencias individuales según las leyes educativas vigentes (Necesidades educativas especiales, Retraso madurativo, Trastornos lenguaje, TDAH, Idioma, Exclusión social y Altas capacidades).

Tabla 1. Elementos de la LOMLOE que regulan las medidas de atención a las diferencias individuales del alumnado

Alumnado Medidas	Adaptaciones curriculares:	Flexibilidad escolarización:	Reducción de ratio	Centros Educ.
Necesidades educativas especiales	Significativas No signific. De acceso al curríc	Inicio EI Prórroga en EI - ESO	Reducción de ratio	Ordinarios Unidades específicas CEE
Retraso madurativo	No signific. De acceso al currículo	Inicio de la escolarización 2ºCiclo EI		
Trastornos lenguaje y TDAH	No signific. De acceso al currículo			
Idioma	Programa intensivo Plan Acogida	Flexibilidad permanencia		Servicio interpretación
Exclusión social	Refuerzos	Evitar abandono temprano		Atención domiciliaria y hospitalaria
Altas capacidades	enriquecimiento curricular	Flexibilización etapa		
Incorporación tardía	Refuerzos	Flexibilización		

La segunda tabla recoge los tipos de profesorado y especialista que requiere cada alumnado y pueden intervenir en cada caso (Profesorado de Apoyo, Pedagogía. Terapéutica, Audición y Lenguaje, Especialista de Música, Fisioterapeuta) añadiendo la práctica de la musicoterapia como un recurso más.

Tabla 2. Recursos: Profesorado y Especialistas para una atención individualizada

Alumnado Personal	Prof. Apoyo	Pedag. Terap. Audición y Leng.	Espec. Música	Fisioterapia	Musicoterapia
Necesidades educ. especiales		X	X	X	X
Retraso madurativo		X		X	X
Trastornos lenguaje		X			X
TDAH		X			X
Idioma	X	X			
Exclusión social	X		X		X
Altas capacidades	X		X		X
Incorporación tardía	X		X		X

La tercera y última tabla presenta los posibles beneficios encontrados en investigaciones realizadas mediante el uso de la musicoterapia para una atención a las diferencias individuales del alumnado.

Tabla 3. Beneficios de la musicoterapia en contextos educativos

Alumnado Beneficios	Sensorial y motor	Cognitivo	Emocional	Sociales
Necesidades educ. especiales	X	X	X	X
Retraso madurativo	X	X	X	X
Trastornos lenguaje	X	X	X	
TDAH		X	X	X
Idioma		X	X	X
Exclusión social		X	X	X
Altas capacidades	X	X	X	X

Conclusiones

Mediante este trabajo se ha alcanzado el objetivo marcado realizando un análisis de las posibilidades del uso de la musicoterapia como práctica de atención a las diferencias individuales del alumnado en la enseñanza obligatoria en el marco legislativo español actual.

En la LOMLOE (2020) aparece la atención a las diferencias individuales en términos de “mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas y otras medidas adecuadas” señalando la importancia de una detección temprana y una evaluación de las necesidades del alumnado para facilitar su escolarización, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar “modificaciones y adaptaciones curriculares” tomando en consideración su grado de discapacidad y sus necesidades específicas. A la vista de los resultados, se puede concluir que mediante

la práctica de la musicoterapia se puede proporcionar esta atención individualizada requerida y permitir que cada alumno alcance su máximo desarrollo personal y logre los objetivos generales establecidos para todo el alumnado en el sistema educativo. Para ello, se deben proporcionar los apoyos, servicios y adaptaciones necesarias que favorezcan su inclusión, aprendizaje y desarrollo integral en el entorno educativo. La igualdad de oportunidades y la atención individualizada son principios fundamentales en este proceso, garantizando que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el sistema educativo y desarrollar sus potencialidades.

Coincidimos con Sabbatella (2014) en que es posible y se están realizando ya el desarrollo de actuaciones de profesionales en la Educación Musical, en Educación Especial y Musicoterapia en Educación con la finalidad de utilizar la música con un doble objetivo, por un lado el de alcanzar los objetivos y competencias marcados por el sistema educativo y por otro para facilitar el desarrollo de habilidades físicas, psicológicas y sociales del alumnado ordinario y con necesidades individuales (Sabbatella y Barrio, 2021; Gu y Hwang, 2019; Diaz-Santamaría y Moliner, 2020)

La limitación principal encontrada es que se trata de un trabajo inicial como un primer acercamiento al uso de la musicoterapia en contextos educativos y sería necesario continuar en esta línea de investigación, realizando el análisis de normativas educativas de ámbito autonómico y de otros países, además de otros estudios que realicen prácticas con musicoterapia para la atención del alumnado con diferencias individuales.

Como recomendaciones para alcanzar esta atención individualizada implica tener en cuenta aspectos como el ritmo de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, las capacidades intelectuales, las necesidades educativas especiales, las condiciones personales o socioeconómicas.

Otro aspecto importante como elemento determinante para la calidad de la educación es el profesorado en general y especialistas que requieren de una formación inicial y continua. Metodologías específicas, como Willems, Kodaly y Orff, y técnicas de musicoterapia, son prácticas recomendables para implementar programas en los centros educativos.

En definitiva, la musicoterapia en contextos educativos puede resultar una valiosa herramienta para la atención a las diferencias individuales al crear un entorno educativo inclusivo y diverso, donde cada estudiante recibe el apoyo y las oportunidades necesarias para alcanzar sus metas académicas y personales.

MÚSICA, INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: CREANDO VÍNCULOS ENTRE EL ÁMBITO UNIVERSITARIO Y ESCOLAR

MUSIC, SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION: CREATING LINKS BETWEEN ACADEMIA AND SCHOOLS

Begoña de la Iglesia Mayol y Noemy Berbel Gómez

Universitat de les Illes Balears

Marco conceptual

La educación musical inclusiva (EMI) es un ámbito emergente que atiende a dos aspectos fundamentales: facilitar la accesibilidad para el aprendizaje de los contenidos musicales y ser, en sí misma, un recurso para la inclusión (Díaz-Santamaría y Moliner-García, 2020). La EMI se basa en la idea de que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tienen el derecho y el potencial de aprender música, ya que se parte de la evidencia de que la música puede ser una herramienta poderosa para promover la inclusión, puesto que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales, a sentirse parte de un grupo y a construir relaciones positivas con los demás. La investigación sobre la EMI ha demostrado que este enfoque puede ser eficaz para mejorar el aprendizaje musical de todos los estudiantes, sin exclusión. Sin embargo, aún se necesitan más investigaciones para comprender mejor cómo implementar la EMI de manera efectiva, basada en evidencias.

La implementación basada en la evidencia (EBI) y la música para la inclusión social se han llevado a cabo en una variedad de centros y universidades de todo el mundo (Burnard *et al.*, 2008). Desde las universidades, se puede promover la implementación basada en la evidencia (EBI) y la música para la inclusión social a través de la investigación, la formación y la difusión. Con el apoyo de las universidades, es posible crear un futuro en el que todos los estudiantes, independientemente de su origen, sus habilidades o sus necesidades, puedan beneficiarse de la música. A su vez, también revierte en la creación y desarrollo de escuelas e institutos fundamentadas en el modelo de educación comunitaria. Como ejemplo de este modelo, se encuentran las comunidades de aprendizaje (CA) por ser espacios donde todos los miembros se sienten valorados, respetados y apoyados, independientemente de sus diferencias individuales. Las CA se definen como espacios de transformación a partir del aprendizaje dialógico y de la construcción de comisiones que trabajan para la creación de escuelas equitativas, igualitarias, respetuosas, inclusivas (Díez y Flecha, 2010). En estos contextos, la música contribuye a crear un sentido de pertenencia y comunidad, ya que puede ser un punto de encuentro para personas de diferentes orígenes, culturas y experiencias, es decir, puede ayudar a las personas a sentirse parte de algo más grande que ellas mismas. Por otra parte, la música puede fomentar la colaboración y el trabajo en equipo (Devolli & Avdiu-kryeziu, 2022). Concretamente, la estrategia de los grupos interactivos (GGII), como pilar fundamental de las CA, es una estrategia didáctica que se basa en la interacción y la colaboración entre los estudiantes (De la Iglesia, 2019). La música es una actividad que posibilita que los estudiantes trabajen juntos para crear algo. Esto puede ayudar a los estudiantes a desarrollar

sus habilidades de trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas. Los grupos interactivos se implementan en el aula de música de forma similar a como se implementan en otras asignaturas. El profesor o profesora divide a la clase en grupos pequeños, de 4 a 6 estudiantes, lo más heterogéneos posible en cuanto a nivel de habilidad, género, cultura, etc. A continuación, el docente proporciona a cada grupo una actividad o tarea que deben completar. Los estudiantes trabajan juntos compartiendo ideas, colaborando y ayudándose mutuamente, a partir del aprendizaje dialógico. Así, la dinámica de los grupos interactivos favorece la participación y aprendizaje de todos, siempre y cuando se asegure que los adultos mantienen altas expectativas y que se sustituyen los actos de poder por actos dialógicos, que realmente fomenten el conflicto cognitivo, para poder aprender significativamente y propiciar un clima de cooperación y ayuda mutua; variables identificadas como esenciales para las prácticas inclusivas (Muntaner *et al.*, 2015).

La revisión de la literatura científica, muestra numerosas experiencias basadas en la evidencia de los beneficios de la EMI para la inclusión social y educativa del alumnado.

Experiencias basadas en la evidencia

A nivel internacional, entre numerosos ejemplos, la Universidad de California en Berkeley ya que ha creado un programa de investigación sobre la música para la inclusión social que estudia los efectos de la música en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Por otra parte, la Universidad de Toronto, encontró que los grupos interactivos en música eran una forma eficaz de promover la inclusión y el aprendizaje para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En el ámbito nacional, destacamos entre muchas experiencias, la llevada a cabo por la Universidad de Barcelona, puesto que está realizando un estudio sobre los efectos de la música en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes con diversidad funcional. El programa “Música en el aula” de la Universidad de Granada utiliza la música como herramienta para promover la inclusión y la equidad en el aula. El proyecto “El arte de incluir”, de la Universidad de Cantabria y el programa “Música para la inclusión” de la Universidad de Salamanca utilizan la música como herramienta para promover la inclusión educativa de estudiantes con diversidad funcional, fomentando el aprendizaje académico de estudiantes de la facultad de educación. Y, por último, destacar las experiencias compartidas en este congreso.

A nivel autonómico, la Universidad de les Illes Balears (UIB) ha implementado el proyecto I+D+i ‘Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad - Escuela - Sociedad a través de Prácticas Artísticas’ (<http://re-habitarelbarrio.uib.eu/>)¹ el cual parte del supuesto que las experiencias con el arte, a través de procesos creativos de participación activa, pueden ayudar a construir una red social que fortalezca el tejido del barrio, educativo y cultural. El objetivo ha sido diseñar, implementar y evaluar un programa artístico de intervención socioeducativa en el barrio desfavorecido de Nou Llevant/Soledad Sur de Palma, que lleva por título ‘Mi barrio, mi escuela’ y que está formado por 29 acciones artístico-pedagógicas. Este programa desafía las metodologías docentes tradicionales y propone una relación directa con la sociedad y su entorno más próximo a través de prácticas artísticas. Se conectan tres ámbitos -la universidad, la escuela y la sociedad- y se traslada el aula al exterior de la escuela, el barrio, haciendo de este espacio un lugar de adquisición de conocimiento. Propuestas artísticas originadas de manera conjunta entre alumnado, profesorado y artistas, con la colaboración de

¹Proyecto financiado por: EDU2017-84750-R (FEDER/MCIU/AEI)

familias, habitantes e instituciones del barrio, que potencian procesos creativos en niños y niñas y jóvenes universitarios para contribuir a la transformación y a la inclusión social y educativa. Las diversas acciones llevadas a cabo han posibilitado una aproximación al entorno próximo de los niños desde diferentes manifestaciones artísticas: música, artes plásticas y visuales, teatro, poesía, cerámica, nuevas tecnologías, robótica, sociología, arquitectura...A continuación haremos referencia a algunas de las acciones artístico-pedagógicas desarrolladas en el proyecto relacionadas con el ámbito musical.

En la acción “Conectando redes a través de la percusión” se llevaron a cabo talleres de percusión rítmica como elemento de cohesión grupal de los integrantes de la comunidad (Berbel-Gómez et al, 2021a).

En la acción “Mi vida en el Barrio” el alumnado de primaria, junto con las maestras del centro educativo, escribieron y representaron dos obras de teatro breves sobre su vida en el barrio. Se realizaron dinámicas de trabajo donde colaboraron los estudiantes del ‘Aula de Teatro’ (UIB) (Bermúdez de Castro et al, 2021). Los niños y las niñas fueron los responsables de ambientar musicalmente las obras de teatro junto con el alumnado de música del Máster de Formación Profesional (UIB) (Tomás-Pou y Orcera-Duel, 2020).

En la acción titulada ‘Sonorización del barrio: el latido sonoro’ se abordó la escucha del barrio a partir de la captura e intervención sonora del mismo. El material sonoro capturado y generado posibilitó realizar composiciones sonoras por parte del alumnado de primaria y universitario en el Laboratorio de Música y Arte en la UIB (Mus&Art Lab). El detonante del proceso creativo fue una partitura gráfica (Berbel-Gómez et al., 2020). Posteriormente, con el material resultante se crearon mapas sonoros geolocalizados (Berbel-Gómez et al., 2022).

En la acción vinculada con la poesía sonora que lleva por título ‘La poesía haiku - una propuesta innovadora para el trabajo con niños y jóvenes’ el alumnado universitario y de primaria escribieron Haikús sobre el barrio, sobre su relación con él y sobre ellos mismos. Después interpretaron y compartieron estos haikús sonoramente utilizando recursos vocales a partir de partituras con grafía contemporánea (Berbel et al., 2021b).

Bajo el título ‘Miradas’ se realizaron audiovisuales que visibilizaron algunas de las problemáticas y realidades que el barrio presenta con una finalidad pedagógica. Con estos audiovisuales se pretendió que el alumnado de primaria tomara conciencia sobre estas problemáticas o realidades con el fin de prevenirlas o potenciarlas en el futuro, según el caso (Berbel-Gómez, 2021).

En la acción titulada ‘Re-construir ciudad. La mirada escultórica del lugar que habitamos’, se realizó de forma colaborativa una maqueta/escultura de cerámica de grandes dimensiones del barrio. Sobre la escultura de cerámica elaborada colaborativamente se proyectó el ‘Imaginario audiovisual del barrio’ un espectáculo audiovisual en directo, de videomapping (Berbel-Gómez, 2023). En la banda sonora del espectáculo audiovisual, se introdujeron elementos sonoros resultantes de otra acción previamente desarrollada titulada: ‘Producción y creación musical: sonorizando un espacio expositivo’. Los alumnos universitarios realizaron composiciones musicales de la mano de un músico y productor musical, a través del programa secuenciador Cubase. Introdujeron en sus composiciones instrumentos digitales y analógicos. Las composiciones resultantes han servido de material sonoro para sonorizar las diversas acciones expositivas del proyecto (Berbel et al., 2022). Esta representación del barrio en forma de audiovisual a partir del imaginario de los niños y niñas es una potente herramienta para visibilizar a nivel comunitario sus deseos y necesidades del espacio en el que habitan y a la vez de reflexionar sobre ellas.

Conclusiones

En general, los programas basados en la evidencia que relacionan la música, la inclusión social y el ámbito académico con el escolar, mejoran el aprendizaje musical de todos los estudiantes; favorecen la inclusión social y la equidad educativa; desarrollan habilidades sociales y emocionales en los estudiantes; promueven el trabajo en equipo y la colaboración y favorecen la participación de los estudiantes en su comunidad. Pero, para que realmente los programas sirvan para construir comunidades de aprendizaje inclusivas, se debe promover la participación activa de todos los estudiantes. Todo el alumnado debe tener la oportunidad de participar en actividades musicales, tanto si tienen experiencia musical previa como si no. Para ello, cabe enfatizar la colaboración y el trabajo en equipo y, por último, cabe celebrar la diversidad y la inclusión. Así, las actividades musicales deben reflejar la diversidad de culturas e identidades de los estudiantes para construir comunidades de aprendizaje inclusivas, acompañadas por las universidades para trabajar unidas y crear espacios donde todos los docentes y alumnos puedan aprender y crecer juntos, desde relaciones simétricas, dialógicas y democráticas.

Referencias

- Alba Eguiluz, B. D. (2016). Educación musical y medios de comunicación: una atrayente confluencia. *Ensayos: Revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, nº 31-2, 69-80.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Arcoba Alpuente, M^a D. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *Educación artística: revista de investigación*, 9, 248-252. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/12987>
- Area-Moreira, M., Rodríguez, J., Peirats, J. y San Martín, A. (coord.). (2023). *Infanci@ digit@l. Los recursos educativos digitales en educación infantil*. Graó.
- Arguedas Quesada, C. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v3i2.9014>
- Berbel, N., Mota, G., y Díaz, M. (2021b). Haiku poetry: An innovative approach to contemporary music with primary school children and college students. *International Journal of Education & the Arts*, 22(10), 1-25. <http://doi.org/10.26209/ijea22n10>
- Berbel-Gómez, N. (2021). Audiovisuales que miran más allá de lo visible. En N. Berbel et al. (Coords.). *Experiencias artísticas comunitarias en educación. Creando vínculos Escuela, Universidad y Sociedad*. Ediciones Morata, pp. 84-93. Recuperado de: <https://edmorata.es/libros/experiencias-artisticas-comunitarias-en-educacion-creando-vinculos-escuela-universidad-y-sociedad/>
- Berbel-Gómez, N. (2023). La transformació del paisatge a través de l'educació artística. En F. Vicens (Coord.). *Cap a una ecologia integral del paisatge*. (pp. 125-140). Tirant Humanidades.
- Berbel-Gómez, N., Murillo-Ribes, A. y Riaño-Galán, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 49-71. <https://doi.org/10.7203/LEE-ME.46.17764>
- Berbel-Gómez, N., Pérez-Garcías, A., y Darder-Mesquida, A. (2022). El co-diseño didáctico entre escuela y universidad: avanzando hacia una educación transformadora. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 30, 7-22. <https://doi.org/10.18172/con.5345>

- Berbel-Gómez, N., Lopes, E., Díaz-Gómez, M. (2021a) Connecting Networks through Percussion: Rhythm as an Inclusive Practice in Socio-Educational Projects. *MÚSICA HODIE Journal*, 21, 1-28. <https://doi.org/10.5216/mh.v21.69364>
- Berbel-Gómez, N., Navarro, K., Díaz-Gómez, M. (2022). Producción y creación musical: sonorizar el espacio vivido en el barrio Nou Llevant-Soledat Sud. *Encuentros: revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 15, 267-283. <http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/228>
- Bermúdez de Castro, J., Berbel-Gómez, N., Jaume-Adrover, M. (2021). 'Your Luxury Loft, My Daily Misery!' University Theatre, Neighbours, and Schools Combat Gentrification through Applied Theatre Practices in a Marginal District of Majorca, Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (CRDE)*, 106-120. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1991782>
- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Graó.
- Breu, R. (2015). *101 actividades de competencia audiovisual*. Graó.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. y Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International journal of music education*, 26(2), 109-126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Camacho, P. (1999). Audición, imagen, memoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 2, 219-228.
- Cangro, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists*. Tesis doctoral, University of Hartford.
- Carretero-Gómez, M. B. (2007). Wolfgang Amadeus Mozart nos ayuda a estudiar anatomía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 176-188. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3840>
- Carron, A., Brawley, L. y Widmeyer, W. (1989). The measurement of cohesiveness in sport teams: the Group Environment Questionnaire. *Canadian journal of sport sciences*, 14(1), 55-59., 14, 55-59.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación en educación*. La muralla.
- Comellas Carbó, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela: El grupo como espacio de socialización y convivencia*. Octaedro.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms*. Tesis doctoral, University of Oregon.
- Criss, E. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 30-36. <https://doi.org/10.2307/40960175>
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80 (1), 60-69
- De la Iglesia Mayol, B. (2019). CEIPIESO Pintor Joan Miró: els grups interactius: més que una manera d'organitzar l'aula. *Bones pràctiques en entorns pedagògics*. <https://hdl.handle.net/11162/252743>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BocyL: 30 de septiembre de 2022
- Devolli, A. y Avdiu-kryeziu, S. (2022). Music as an inclusion tool: can primary school teachers use it effectively? . *Rast Musicology Journal* , 10 (3) , 345-363 . DOI: 10.12975/rastmd.20221032
- Díaz Gómez, M. y Giráldez Hayes, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.
- Díaz González, D. (2020). Estrategias cooperativas para la educación vocal del profesorado de Educación Infantil en formación, En R. M^º del Pino Salvador, et al. (ed.) *Innovación Docente e Investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 899-910). Dykinson.

- Díaz González, D. (2022). El alcance de la escucha infantil. Sonidos e imágenes para la educación auditiva, a través de estrategias cooperativas de aprendizaje. *Journal of Sound, Silence, Image and Technology*, 5, 88-106. <https://raco.cat/index.php/JoSSIT/article/view/416970>
- Díaz Santamaría, S. y Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Díaz-Santamaría, S. y Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* vol. 17, p. 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Domingo, A. (2021). *Neuroaprendizaje musical: herramientas educativas para el s. XXI* [ponencia] Jornadas de Practicum. Facultad de Educación, Universidad de León. España
- Esain Lazcano, M. (2013). El recurso musical como elemento socializador en la escuela. *Publicaciones didácticas.com*, 41, 19-22. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/041009/articulo-pdf>
- Flores, M. y Freddy, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- García Jiménez, M. y Fernández Cabezas, M. (2020). Relación entre neurociencia y procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 381-390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1857>
- Grané I Oró, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia?. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Gu, S. S. y Hwang, S. (2019). *Music Teachers' Perceptions of the Music Therapy Curriculum in Special Education Schools*. *Journal of Music and Human Behavior*, 16 (1), 89-117. <https://doi.org/10.21187/jmh.2019.16.1.089>
- Guichot, V. y Merino, M. A. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 119-132. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Harris, R. y De Jong, B. (2015). Differential parietal and temporal contributions to music perception in improvising and score-dependent musicians, an fMRI study. *Brain Res*, 253-264. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.06.050>
- Hernández Sampieri, C., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Higgins, L. y Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0027432113498097>
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Eufonía*, 16, 65-71.
- Iglesias, J. C., González, L. F. y Fernández-Río, J. (coord.). (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Pirámide.
- Jambrina, M. A. (2012). Buenas prácticas docentes en educación musical: la banda sonora como recurso melódico para el aprendizaje de la flauta de pico con alumnos en formación de las titulaciones de maestro. En T. Fraile y E. Viñuela (eds.), *La música en el lenguaje audiovisual: aproximaciones multidisciplinares a una comunicación mediática* (pp. 583-592). Arcibel.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

- Jones, K., Odell-Miller, H. (2023) A theoretical framework for the use of music therapy in the treatment of selective mutism in young children: Multiple case study research. *Nordic Journal of Music Therapy*, 32 (1), pp. 4-28. <https://doi.org/10.1080/08098131.2022.2028886>
- Leo Chicón, M. J., Morera Rioja, M. Ángeles y Rodríguez Astorga, M. D. (2018). Las TIC dan la mano a la Educación Infantil. *Hachetepepé. Revista científica De Educación Y Comunicación*, 16, 107-120. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepé.2018.v1.i16.10>
- Levitin, D. (2018). *Tu cerebro y la música*. RBA.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Madrid de Forero, A. y Blandria, R. (2022). Sorpresa y aprendizaje: aporte de la Neurociencia a la educación. *Revista Venezolana de Educación*, 84, 621-631.
- Marcos Ramos, M., Blanco-Herrero, D. y Martín García, T. (2023). Cómo elaborar un catálogo de cine español diverso para su uso educativo. En Clemente Mediavilla, J., Semova, D. J. (eds.), *El impacto social de la universidad en la transferencia del conocimiento. Observatorio ATIC, nº 6* (pp. 83-95). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://doi.org/10.52495/c5.emcs.14.p102>
- Martínez Baladé, D. (2013). *La Educación Primaria a través de la música de cine*. Punto Rojo Libros.
- Martínez Benito, R., Sánchez Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Mc Milan, J. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. Pearson / Addison. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Mendo Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Polo del Río, M. I., e Iglesias Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Molina, E. (2009). La improvisación y el análisis como herramientas de creación musical en una orquesta de jóvenes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 68-76. <https://www.metodoiem.com/wp-content/uploads/x-2009-05-Taller-de-improvisacion-Eufonia-47.pdf>
- Montoya Rubio, J. C. (2007). La música de cine como estrategia educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, 99-126. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2591550.pdf>
- Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Universidad de Salamanca.
- Montoya Rubio, J. C. (2022). *El Método MusScreen. Didáctica de la expresión musical a través del audiovisual*. Publicación independiente.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Navarro Ramón, L. (2022). *La improvisación musical como facilitadora de los procesos creativos en educación musical en alumnado de 8 a 11 años*. Universidad de Granada, Granada. <https://hdl.handle.net/10481/77261>
- Navarro Ramón, L. y Chacón-López, H. (2021). *The impact of musical improvisation on children's creative thinking*. Elsevier, 40. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Osma, M. (2018). ¿Música para el autismo?. *Arte e investigación multidisciplinar: Música y educación*, 69-108.
- Palacios, F. (1997). Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 8, 23-36.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson.

- Pastor Gordero, P. (1997). La ideación en la educación musical. *Eufonía: Didáctica de la Música*(8), 37-50.
- Peñalver Vilar, J. (2011). ¿Qué es el jazz? Adaptación, modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación. *Revista electrónica de Leemé*(27), 35-87. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9824>
- Peñalver Villar, J. (2009). *Lenguaje musical II. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions*. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/23862?locale-attribute=ca>
- Pereira Domínguez, C. (2009). El valor social del cine en la infancia. En M. Raposo Rivas (coord.), *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (pp. 17-38). Andavira.
- Pérez Aldeguez, S. (2012). El cine como propuesta didáctica para la enseñanza de la música. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 20, 25-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4107288&orden=1&info=link>
- Pérez Aldeguez, S. (2013). Efectos del Teatro Musical colaborativo sobre el desarrollo de la competencia social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 117-139. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1560>
- Pérez Eizaguirre, P.M., Salinas, R. F. y Olmo, B. M. J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso: Revista de Educación*, 38, 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5592694>
- Prados, S. y Rolando, C. (2022). La resolución de conflictos en primaria: intervención mediante estrategias del canto coral. *Journal of Sound, Silence, Image and Technology*, 5, 68-87.
- Prados, S. y Rolando, C. (2023). Diseño y aplicación de un programa de Team Building en el contexto educativo en *Investigación y experiencias educativas centradas en la creatividad artística. Música, cultura audiovisual y artes escénicas en la sociedad de las pantallas*. Pendiente de publicación en la editorial Dykinson SL.
- Prieto Alberola, R. (2001). Pedagogía de la improvisación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 22, 91-103.
- Raposo Rivas, M. (2009). Introducción. En M. Raposo Rivas (coord.), *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (pp. 11-14). Andavira.
- Romero, F. J. (2016). Percusión corporal, estimulación cognitiva y socioemocional a través del método BAPNE. En Álvarez, J. D., Grau, S. y Tortosa, M. T. (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1527-1541). Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sabbatella, P. (2014). Atención a la Diversidad en Educación Musical: Orientaciones Teóricas y Metodológicas para su Aplicación en el Aula. En J.L. Aróstegui (Ed.), *La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp.247-278). Dairea.
- Sabbatella, P.L. y Del Barrio Aranda, L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.71411>
- Sapró Babiloni, M. (2012). El interlenguaje musical en el cine: transculturalidad e integración comunicativa. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 2, 87-102. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7122>
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>
- Shuffler, M. L., Diazgranados, D. M., Maynard, T. y Salas, E. (2018). Developing, Sustaining, and Maximizing Team Effectiveness: An Integrative, Dynamic Perspective of Team Development Interventions. *Academy of Management Annals*, 12(2). <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0045>

- Soberano, E. E. (2022). Neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en las emociones. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 177–182. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i2.42>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tomás-Pou, C.M. y Orcera-Duel, A. (2020). Mi vida en el Barrio: Planificación y elaboración de teatro musical en 4.º de primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 84, 53-59. <https://www.grao.com/es/producto/mi-vida-en-el-barrio-eu08498771>
- Vilar i Monmamy, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica Leeme*(13). <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>
- Wan, C. Y. y Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist : a review journal bringing neurobiology, neurology and psychiatry*, 16(5), 566–577. <https://doi.org/10.1177/1073858410377805>
- Zbikowski, L. y Long, C. K. (1994). Cooperative learning in the music theory classroom. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 8, 135-157.
- Zenatti, A. (1991). *Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la Psicología del s. XX*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: PRÁCTICAS Y SOLUCIONES RECIENTES PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

INCLUSIVE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: RECENT PRACTICES AND SOLUTIONS FOR TEACHERS AND STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Coordinación

Pilar Gútiéz Cuevas y Crisalida Rodríguez Serna

Universidad Complutense de Madrid / AMPAT

pigutiez@ucm.es | crisuca4@gmail.com

La actividad que se presenta se desarrolla en el marco de los proyectos ERASMUS +K2 de cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas. Los trabajos que se incluyen buscan favorecer la Inclusión y diversidad en todas las etapas de la educación, y apoyar a docentes. Las prioridades de los proyectos son favorecer la Inclusión y diversidad en todos los campos de la educación, la formación, la juventud y el deporte y el apoyo a docentes, directores escolares y otras profesiones docentes. Pretende dar respuesta al creciente porcentaje de dificultades, que los jóvenes con discapacidad se enfrentan en términos de acciones básicas, las limitaciones en el acceso a la educación no formal y formal, así como la falta de prestación de apoyo razonable. En todos ellos, participan varios países, de la Unión Europea. (al menos cuatro países) y tienen una duración de entre 2 y 3 años, desarrollan Acciones descentralizadas de Educación y Formación Difusión e información. Tienen por objetivo mejorar las cualificaciones y la empleabilidad, modernizar la educación, la formación y el trabajo juvenil, e incluir tanto el aprendizaje formal e informal y subsanar situaciones de desventaja de poblaciones en situación de vulnerabilidad, en materia de formación inclusión y empleo.

Los proyectos abordan problemas específicos y urgentes: abordar la desventaja de las habilidades de preparación para el trabajo y la baja competencia en habilidades básicas y sociales de jóvenes marginados, como representantes de minorías, romaníes (gitanos), refugiados, pero también estudiantes con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, que son los colectivos más desfavorecidos en materia de empleo.

Los diferentes proyectos desarrollan herramientas, como un juego serio educativo especial para el empleo, una herramienta digital de autoevaluación e implementación de un programa para prevenir el posible síndrome de Burnout entre docentes, el desarrollo y validación de habilidades de alfabetización financiera de estudiantes NEAe y desfavorecidos para el mercado laboral y la formación digital para animadores juveniles de ONG para que se conviertan en moderadores de apoyo a jóvenes con NEAE son algunos ejemplos.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE DOCENTES VÍA HERRAMIENTA DIGITAL. PROYECTO ERASMUS + “BURNPRO”

BURNOUT SYNDROME PREVENTION PROGRAM AMONG TEACHERS VIA DIGITAL TOOL. ERASMUS PROJECT + “BURNPRO”

Crisálida Rodríguez Serna¹, Pilar Gutiez Cuevas¹ y Andrian Lazarov²

¹AMPAT, ²BIST

crisarod@ucm.es | pigutiez@ucm.es | a.lazarov@inclusionsteam.org

Introducción

“El síndrome de burnout se ha caracterizado clínicamente por una serie de tres subtipos: frenético, poco cuestionado y desgastado”, explican los investigadores Montero-Marín y García-Campayo, y añaden que se trata de “una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo.” En otras palabras, el agotamiento es un estado que persiste en el tiempo, lo que lleva al docente a desarrollar uno de los tres mecanismos de afrontamiento: agotamiento, estado en el que el profesor siente que no puede ofrecer más de sí mismo, cinismo: una actitud distante hacia el trabajo, colegas, estudiantes y otros aspectos del trabajo e ineficacia: un sentimiento de volverse incompetente e ineficaz en el trabajo.

No hace falta decir que este estado es perjudicial para los estudiantes, los maestros, la administración (que debe lidiar con el estrés de los maestros infelices y la alta rotación) y los padres.

Aunque el agotamiento de los docentes siempre ha sido un problema grave, se ha vuelto aún más grave desde el comienzo de la pandemia. Una encuesta de la Asociación Nacional de Educación realizada en enero de 2022 encontró que la cantidad de maestros que están pensando en abandonar ha aumentado desde 2020. Más de la mitad de los maestros encuestados quieren renunciar o están pensando en hacerlo en un futuro cercano, según los datos recogidos. Más del 90 % consideró que el agotamiento es un problema grave en la profesión docente. Los docentes también sufren índices de consumo de drogas y alcohol superiores a la media. También tienden abrumadoramente a sentirse subestimados por los padres, los estudiantes y el liderazgo escolar. Por lo tanto, estos maestros pueden comenzar a sentir que no importa cuán duro trabajen, nunca avanzarán ni alcanzarán los estándares imposibles que se les han impuesto. El estrés bajo el que se encuentran muchos docentes conduce a una serie de consecuencias terribles, como la jubilación anticipada; enseñanza ineficaz; abuso de drogas y alcohol. El 21 % simplemente no estaba satisfecho con la realidad de ser docente. El síndrome de agotamiento profesional ocurre cuando los docentes, que generalmente ingresan al trabajo con el sueño de hacer del mundo un lugar mejor y ayudar a los demás, comienzan a sentirse agotados, derrotados, abrumados o incluso apáticos.

Desde la primera mitad de los años 80, el síndrome de burnout en los docentes ha sido visto desde la perspectiva de varios autores, internacionalmente (Gold, 1984; Schwab 1983; Belcastro *et al.* 1983; Kyriacou, 1987). El síndrome de Burnout presenta un alto impacto relacional, evoluciona

en función de las características individuales y del ambiente laboral en el que opera (Falcetta, 2017).

Según apunta Carter (2018), una de las preocupaciones presentes hoy en día entre los docentes es la vulnerabilidad de su estado anímico y psicológico. Como bien sabemos, la diversidad y heterogeneidad del alumnado también puede presentar características que provoquen en el profesorado el llamado proceso “Burnout”.

Este síntoma aparece por la amplia gama de alumnado que está presente hoy en día en las aulas, la cultura, las costumbres, el comportamiento, el desarrollo de la tecnología, las redes sociales, la constante y difícil relación con los alumnos, las relaciones con los padres y compañeros de trabajo, la preparación de clases o la corrección de ejercicios, son los componentes de una rutina docente que cada vez está provocando más rompecabezas entre los docentes y un déficit motivacional del profesor hacia su actividad profesional especialmente entre los más jóvenes (Ruiz Rodríguez, 2022)

Objetivos

El proyecto desarrollado por el grupo tiene los siguientes objetivos:

- Desarrollar orientaciones, herramienta digital de autoevaluación e implementar un programa para prevenir el posible síndrome de Burnout entre docentes en Bulgaria, España y Turquía.
- Mejorar la salud mental y el bienestar de los docentes para aumentar su estabilidad y eficacia como docentes y como individuos.
- Apoyar su pensamiento holístico sobre su resiliencia para prevenir las posibles características conductuales del síndrome de Burnout.
- Mejorar el apoyo de salud mental para los docentes en general.

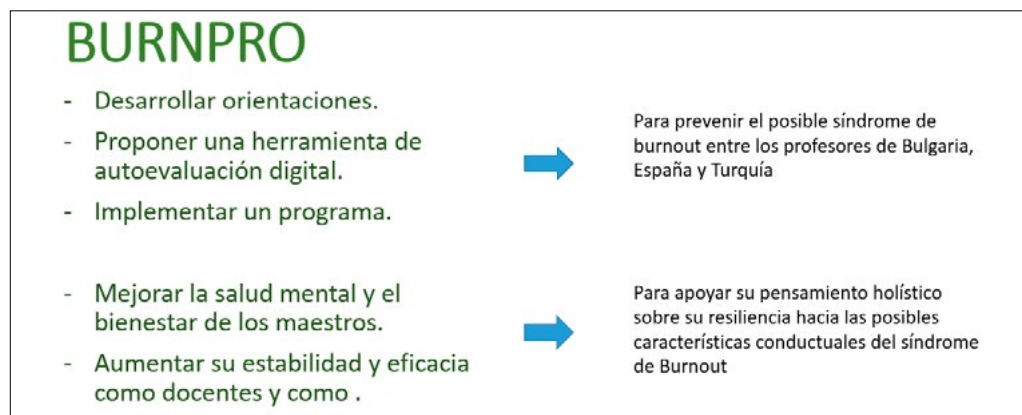


Figura 1. Esquema de objetivos.

Desarrollo

La motivación para crear este proyecto es concienciar a docentes, equipos directivos, autoridades educativas, padres y sociedad sobre la importancia de este problema, que afecta tanto a las relaciones entre docentes, entre docentes y alumnos, docentes y directores, docentes y padres, consideramos que, hasta ahora, quizá se ha descuidado. Para ese propósito, necesitamos tener

varios conocimientos relacionados con la formación continua de los profesores, la psicología, el trabajo social, lo que requiere la cooperación transnacional.

La implementación se centra en los pasos descritos a continuación.

- Desarrollo de herramienta digital de autoevaluación de resiliencia y manual con orientaciones, que incluirá actividades y medidas preventivas para prevenir el síndrome de Burnout de los docentes como medida post-COVID.
- Formación de 80 docentes sobre pautas de prevención del síndrome de Burnout y autoevaluación a través de herramienta de test adaptado.
- Sensibilizar a los docentes sobre cómo ser resistentes al posible síndrome de Burnout y hacer que su salud mental sea más estable.
- Sensibilizar a la sociedad sobre la salud mental de los docentes

Por tanto, los resultados intelectuales tangibles del proyecto serán:

R1. Manual con orientaciones, que incluirá actividades y medidas preventivas para prevenir el síndrome de Burnout de los docentes como medida post-COVID.

El manual proporcionará información en un lenguaje fácil de entender a los docentes sobre la definición y los síntomas del síndrome de Burnout, incluidas explicaciones sobre los antecedentes del Burnout, medidas de prevención e intervención, próximos pasos y desafíos, estrategias para el control del Burnout, así como prácticas innovadoras y Ejercicios para prevenir y afrontar el síndrome de Burnout.

R2. Herramienta digital de autoevaluación sobre el nivel de síndrome de Burnout

La herramienta de autoevaluación proporcionará una evaluación del posible nivel del síndrome de Burnout. Con base en los resultados de la herramienta, sugeriremos a los docentes estrategias de afrontamiento sobre cómo superar el estrés y la fatiga y cómo superar el agotamiento emocional.

R3. Portal de proyectos con consejos y actividades para la prevención del Burnout

Este portal brindará consejos y actividades para un mayor programa de prevención, nos gustaría mejorar el bienestar físico y mental, la salud y el desarrollo sostenible de los docentes en nuestras redes y contactos con una capacitación que aborde su pensamiento holístico sobre su resiliencia hacia el potencial Síndrome de burnout.

R4. Informe de implementación que incluye estudios de casos y testimonios con recomendaciones para una futura explotación.

Elaboraremos una formación a 80 docentes sobre pautas de prevención del síndrome de Burnout y autoevaluación mediante herramienta de autoevaluación. Aumentaremos la conciencia de los profesores sobre cómo ser resilientes al posible síndrome de Burnout y cómo hacer que su salud mental sea más estable, así como concienciaremos a la sociedad sobre la salud mental de los profesores. Nuestra cooperación y los resultados que desarrollará el proyecto conducirán a un mayor desarrollo de capacidades de nuestro personal, nuestros formadores y también estamos ansiosos por difundir este conocimiento a otras escuelas y ONG. Nuestra iniciativa será supervi-

sada también por expertos asesores de los ministerios pertinentes de educación, salud, política social y bienestar social de España, Turquía y Bulgaria.

Se utilizarán las siguientes herramientas y métodos para medir si hemos logrado los objetivos del proyecto:

- Recopilación de comentarios de los participantes en la prueba piloto (profesores) a través de una encuesta, que se les proporcionará al final de la fase de implementación piloto y se enviará en línea (formulario de Google) o en papel. Los resultados se consolidarán en el informe del país.
- Encuesta de evaluación posterior al final de las reuniones transnacionales del proyecto de cada socio. El resumen de los resultados y las recomendaciones se proporcionará en formato escrito de PowerPoint.
- Ambos socios capturarán 8 entrevistas con docentes que participaron en la capacitación
- Ambos socios también recopilarán 16 testimonios de docentes.

-DISMODE- FORMACIÓN DIGITAL PARA ANIMADORES JUVENILES DE ONG PARA QUE SE CONVIERTAN EN MODERADORES DE APOYO A JÓVENES CON DISCAPACIDAD

DISMODE - DIGITAL TRAINING FOR NGO'S YOUTH WORKERS TO BECOME DISABILITY SUPPORT MODERATORS FOR YOUTH WITH DISABILITIES

Vitor Gonçalves¹, Paula Vaz¹, Elza Mesquita¹ y Andrean Lazarov²

¹CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, ²BIST

vg@ipb.pt | paulavaz@ipb.pt | elza@ipb.pt | andreanlazarov@yahoo.com

Introducción

En la actualidad, las instituciones de educación no formal para jóvenes son muy conscientes de la posibilidad de atraer a jóvenes con discapacidad para que se integren plenamente en la educación para jóvenes desde las escuelas ordinarias y de formación profesional y para que se ajusten a la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, cuando los jóvenes solicitan formación, en la mayoría de los casos, no hay nadie que pueda ayudar, asesorar y negociar con el personal las posibles adaptaciones del proceso educativo (tanto para cursos formales como no formales). Por lo tanto, el principal objetivo del proyecto es preparar a personas específicas en las ONG como moderadores de apoyo a la discapacidad. Estas personas recibirán una formación adecuada sobre sensibilización en materia de discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación, incluida la comunicación básica a través de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos. Además, esta persona será capaz de moderar el proceso de transición de un modo a otro/tipo de oportunidad de aprendizaje para los jóvenes con discapacidad y será capaz de negociar las posibles y necesarias adaptaciones del proceso de aprendizaje y evaluación/examen, que se incluirán en el manual con directrices. Esto asegurará que estamos construyendo con éxito sistemas de educación inclusiva para jóvenes con organizaciones propagadoras de Portugal, España, Bulgaria y Turquía en línea con los Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en la Educación Juvenil Europea. Con el fin de alcanzar ciertos resultados positivos, necesitamos un trabajo preparatorio inicial con los padres y con los propios jóvenes con discapacidad, por lo que 3 organizaciones no gubernamentales orientadas a la juventud (de España, Bulgaria y Turquía) también están a bordo para apoyar sin problemas este proceso. Para que el moderador de apoyo a la discapacidad pueda trabajar con éxito, tenemos previsto establecer un perfil funcional, que presentará la organización de sus obligaciones y responsabilidades laborales, así como la comunicación jerárquica con los demás miembros del personal y con los que no forman parte del personal de la ONG juvenil. Además, crearemos un módulo de comunicación sobre concienciación de la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación para asegurarnos de que el moderador pueda abordar y dirigir adecuadamente la comunicación con los jóvenes con discapacidad. Esto incluirá también conocimientos básicos y el uso de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos. En lo que respecta

a las políticas de inclusión y diversidad de las organizaciones participantes, nuestro objetivo es desarrollar un manual de formación común sobre adaptaciones educativas inclusivas que incluya directrices y consejos, lo que garantizará que se apliquen las adaptaciones y servicios comunes para los jóvenes con discapacidad. Toda la formación se impartirá a través de un portal en línea. Como resultado del proceso, al menos 40 personas recibirán formación como moderadores de apoyo a la discapacidad de ONG juveniles. La formación de los monitores juveniles estará en consonancia con el reconocimiento y la validación de los resultados de aprendizaje basados en las unidades de resultados de aprendizaje del manual.

Por lo tanto, en este documento se presenta el proyecto DISmode (Formación digital para los trabajadores juveniles de las ONG para convertirse en moderadores de apoyo a la discapacidad para los jóvenes con discapacidad), financiado en el ámbito de la juventud del 01/03/2023 al 01/03/2025 por la Agencia Nacional PT02 - Erasmus+ Juventude em Ação. Y también sus grupos destinatarios, cómo vamos a apoyar el proceso de transición de la escuela a la educación superior o FP, cómo vamos a definir el perfil funcional del moderador de apoyo a la discapacidad, los resultados del proyecto, el papel de los socios, los paquetes de trabajo y sus objetivos, actividades, resultados e indicadores cuantitativos y cualitativos.

¿Por qué este proyecto?

Las prioridades del proyecto que identificamos pueden expresarse de dos maneras: la primera, horizontal: Inclusión y diversidad en todos los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte; y la segunda, desde la perspectiva de la juventud: Aumento de la calidad, la innovación y el reconocimiento del trabajo juvenil.

Estas prioridades se dirigen esencialmente a los siguientes grupos destinatarios

- Jóvenes con discapacidad (entre 16 y 27 años), que deseen solicitar e ingresar en la educación formal o no formal de la juventud en Portugal, España, Bulgaria y Turquía.
- Personal de ONG juveniles, entre cuyo personal nos gustaría formar a moderadores de apoyo a la discapacidad.
- El personal educativo y el consejo de administración de las instituciones educativas, que tendrán que aprobar y supervisar el trabajo de los moderadores de apoyo a la discapacidad.
- Padres de jóvenes con discapacidad, que tendrán un papel de defensa y apoyo como revisores en el proceso de inclusión y transición entre las diferentes formas de educación.

Nuestro objetivo será:

- Construir el apoyo inclusivo a la juventud del futuro.
- Garantizar la accesibilidad del comportamiento, la adaptación del proceso de aprendizaje no formal o el aprendizaje adaptativo.
- Formar a los jóvenes con discapacidad en el uso de tecnologías de apoyo específicas, que contribuyan al éxito en cualquier tipo de proceso educativo formal o no formal.

Por lo tanto, podemos decir que necesitamos una(s) persona(s), que apoye(n) a los jóvenes con discapacidad desde el proceso de solicitud de la educación, a través de los exámenes de ingreso y durante sus estudios.

En este contexto, nuestro consorcio formará a persona(s) específica(s) en las ONG como moderadores de apoyo a la discapacidad equipados con una formación adecuada en sensibilización

sobre la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación, incluida la comunicación básica a través de tecnologías de asistencia y lenguaje de signos.

Tenemos previsto establecer un perfil funcional, que presentará la organización de sus deberes y responsabilidades laborales, así como la comunicación jerárquica con los demás miembros del personal y no miembros del personal en los proveedores de educación formal y no formal.

Crearemos un módulo de comunicación sobre la concienciación de la discapacidad, la etiqueta de la discapacidad y las directrices de comunicación para asegurarnos de que el moderador pueda abordar adecuadamente la comunicación con los jóvenes con discapacidad.

El objetivo de nuestro proyecto es construir el apoyo inclusivo a la juventud del futuro, en el que los jóvenes con discapacidad puedan acceder, pero también tener éxito en términos de accesibilidad del entorno, pero también de accesibilidad del comportamiento en términos de posible adaptación del proceso de aprendizaje no formal o aprendizaje adaptativo mediante el uso de tecnologías de apoyo específicas, que apoyen el éxito en cualquier tipo de proceso educativo formal o no formal. Para ello, necesitamos una(s) persona(s), dependiendo del tamaño de la ONG, que apoye(n) a los jóvenes con discapacidad desde el proceso de solicitud a la educación, a través de los exámenes de ingreso y durante sus estudios. Por lo tanto, el principal objetivo del proyecto es preparar a personas específicas en las ONG como moderadores de apoyo a la discapacidad. Estas personas recibirán una formación adecuada sobre sensibilización en materia de discapacidad, etiqueta de la discapacidad, pautas de comunicación, incluida la comunicación básica a través de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos.

Esto garantizará que estemos construyendo con éxito itinerarios juveniles inclusivos para los sistemas educativos formales y no formales con propagadores orientados a los jóvenes y organizaciones de Portugal, España, Bulgaria y Turquía. Para alcanzar un resultado positivo, necesitamos un trabajo preparatorio inicial con los padres y con los propios jóvenes con discapacidades, por lo que 3 organizaciones no gubernamentales (de España, Bulgaria y Turquía) también están a bordo para apoyar sin problemas este proceso. Para que el moderador de apoyo a la discapacidad pueda trabajar sin problemas, tenemos previsto establecer un perfil funcional, que presentará la organización de sus obligaciones y responsabilidades laborales, así como la comunicación jerárquica con los demás miembros del personal y los no miembros del personal de los proveedores de educación formal y no formal. Además, crearemos un módulo de comunicación sobre concienciación de la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación para asegurarnos de que el moderador pueda abordar y dirigir adecuadamente la comunicación con los jóvenes con discapacidad. El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas realizó un análisis detallado de las necesidades de los jóvenes en 2022 (<https://www.un.org/development/desa/youth/youth-withdisabilities.html>).

Moderador de apoyo a la discapacidad

El perfil funcional de esta persona apunta a alguien que debería ser capaz de:

- Dar la bienvenida a los jóvenes con discapacidad y presentarles las oportunidades de aprendizaje
- Discutir la forma en que los jóvenes con discapacidad pueden realizar el proceso de examen y si este proceso necesita una adaptación, que debe ser aprobada por el Consejo de Administración de las instituciones educativas.
- Recopilar, revisar y aclarar al personal de la ONG juvenil cuáles son los puntos fuertes y las limitaciones que la discapacidad supone para este joven en particular.
- Defender al joven en su comunicación con el personal de la ONG juvenil y, cuando sea necesario, resolver posibles conflictos y problemas con sus compañeros.

Obviamente, algunas adaptaciones pueden ser necesarias, como: cambios en la duración del tiempo permitido para completar un requisito; sustitución de cursos específicos requeridos; adaptación de la manera en que se lleva a cabo y se examina un curso requerido; ajustes de los itinerarios de aprendizaje y validación; moderación en la comunicación y negociación de ajustes razonables; o mayor extensión de la motivación, autoestima, autocreencia y autoconfianza de los jóvenes con discapacidad.

Apoyar el proceso de transición de la escuela a la enseñanza superior o la EFP

El proceso de transición de la escuela a la enseñanza superior o la EFP puede apoyarse en tres pasos principales:

Identificación y solicitud:

- Búsqueda de oportunidades para proporcionar adaptaciones y realización de solicitudes específicas.
- Selección de la asignatura adecuada y preparación de la documentación necesaria (incluidos los formatos alternativos en caso necesario).
- Examen y evaluación:
- Consideración de posibles adaptaciones y solicitud de adaptaciones del proceso de examen (en caso necesario). Por ejemplo: si la persona tiene una discapacidad visual grave, puede solicitar que el examen sea oral.

Documentación:

- Documentación exhaustiva: diagnóstico, limitaciones funcionales y necesidad de adaptaciones.
- Revelación de la discapacidad (en caso de discapacidades ocultas).

Adaptaciones razonables:

- Garantizar la igualdad de acceso y “nivelar el campo de juego” frente a garantizar el éxito académico.
- Más tiempo para los exámenes.
- Apoyo de profesores de recursos.

Autodefensa:

- Los jóvenes deben poder comunicar sus necesidades y solicitar servicios.
- Los padres deben tener ciertamente la oportunidad de expresar sus preocupaciones sobre un joven.

Así pues, esperábamos conseguir los siguientes resultados del proyecto:

- Nuevo perfil funcional de “moderador de apoyo a la discapacidad” en el sector de las ONG.
- Manual de formación sobre ajustes en la educación inclusiva que incluya directrices y consejos.

- Módulo de comunicación sobre concienciación de la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación, uso básico de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos.
- Formación combinada de 40 moderadores potenciales de apoyo a la discapacidad.
- Portal de aprendizaje electrónico.
- Mayor difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto.

Cuenta con 5 paquetes de trabajo que garantizan la adecuada cooperación de los socios: (1) Gestión del proyecto; (2) Resultados del proyecto; (3) actividades de aprendizaje (para moderadores de apoyo a discapacitados); y (4) Difusión y explotación de los resultados y eventos multiplicadores nacionales.

Resultados

Objetivo de este paquete de trabajo:

- Desarrollar un nuevo perfil funcional de “moderador de apoyo a la discapacidad” en el sector de las ONG.
- Desarrollar un manual de formación específico sobre ajustes en la educación inclusiva que incluya directrices y consejos.
- Desarrollar un módulo de comunicación sobre concienciación de la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación y uso básico de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos.
- Desarrollar un portal de aprendizaje electrónico para alojar todos los resultados del proyecto.
- Crear todo el marco necesario y los materiales didácticos y de orientación para formar a los moderadores de apoyo a la discapacidad de las ONG juveniles.Q
- Apoyar el desarrollo de sistemas de educación inclusiva formal y no formal para jóvenes en Portugal, España, Bulgaria y Turquía.

Para lograr estos objetivos, planeamos llevar a cabo las siguientes actividades:

- a. Desarrollo de un nuevo perfil funcional de “moderador de apoyo a la discapacidad” en el sector de las ONG.
- b. Desarrollo de un manual de formación sobre ajustes en la educación inclusiva que incluya directrices y consejos.
- c. Desarrollo de un módulo de comunicación sobre concienciación de la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación y uso básico de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos.
- d. Desarrollo de un portal de e-learning con todos los resultados del proyecto.

Los resultados esperados de este paquete de trabajo serán:

- Nuevo perfil funcional de “moderador de apoyo a la discapacidad” en el sector de las ONG.
- Manual de formación sobre ajustes en la educación inclusiva que incluya directrices y consejos
- Módulo de comunicación sobre concienciación de la discapacidad, etiqueta de la discapacidad, directrices de comunicación, uso básico de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos.
- Portal de aprendizaje electrónico.

Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje para moderadores de apoyo a discapacitados tienen como objetivo:

- Formar a empleados de ONG juveniles como moderadores de apoyo a discapacitados, sensibilizar a educadores y representantes del Consejo de Administración de las ONG y organizar un proceso de aprendizaje combinado en Portugal, España, Bulgaria y Turquía.

Los resultados esperados de este paquete de trabajo serán:

- Formación semipresencial de moderadores potenciales de apoyo a la discapacidad, organización de una serie de actividades de formación para posibles moderadores de apoyo a la discapacidad de ONG juveniles en Portugal, España, Bulgaria y Turquía., preparación de estudios de casos y recopilación de testimonios y elaboración de un informe de ejecución con conclusiones y consolidación de la recogida de opiniones.

Difusión y explotación de los resultados y eventos multiplicadores nacionales

Los objetivos de este tipo de actividades serán:

- Difusión, a través de un plan estratégico, desarrollo y mantenimiento del sitio web del proyecto y su promoción a través de las redes sociales, eventos multiplicadores nacionales: uno en Portugal, uno en España, uno en Bulgaria y uno en Turquía.

Consideraciones finales

Las estadísticas recientes muestran un creciente porcentaje de dificultades a las que se enfrentan los jóvenes con discapacidad en cuanto a acciones básicas, limitaciones en el acceso a la educación no formal y formal, así como falta de prestación de apoyo.

El proyecto DISmode quiere construir el apoyo inclusivo a la juventud del futuro, en el que los jóvenes con discapacidad puedan entrar, en términos de accesibilidad del entorno, pero también de accesibilidad del comportamiento en términos de posible adaptación del proceso de aprendizaje no formal o aprendizaje adaptativo mediante el uso de tecnologías de asistencia específicas, que apoyen el éxito en cualquier tipo de proceso educativo formal o no formal. Para ello, el objetivo del proyecto es preparar a persona(s) específica(s) de las ONG de Portugal, España, Bulgaria y Turquía como moderadores de apoyo a la discapacidad. Estas personas recibirán una formación adecuada sobre sensibilización en materia de discapacidad, etiqueta de la discapacidad, pautas de comunicación, incluida la comunicación básica a través de tecnologías de apoyo y lenguaje de signos.
www.disabilitysupportmoderators.eu & www.dismode.eu

APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS PARA VALIDAR LAS HABILIDADES PREVIAS AL EMPLEO Y FOMENTAR LA COMPETENCIA DIGITAL DE ESTUDIANTES MARGINADOS Y POCO CALIFICADOS PARA FOMENTAR UNA MEJOR TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL

GAME BASED LEARNING TO VALIDATE PRE-EMPLOYMENT SKILLS AND TO FOSTER DIGITAL COMPETENCE OF LOW SKILLED AND MARGINALIZED STUDENTS TO FOSTER BETTER TRANSITION TO THE LABOUR MARKET” ACRONYM: “EMPLOGAME”
PROJECT NUMBER: 2022-1-ES01-KA220-SCH-000085050

Pilar Gútierez Cuevas y Crisalida Rodríguez Serna

UCM/ AMPAT

pigutiez@ucm.es | crisuca4@gmail.com

Introducción

La educación es un derecho fundamental que debe ser accesible para todos los individuos, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas o de salud. Sin embargo, el alumnado en riesgo de exclusión se enfrenta a desafíos significativos en su acceso a la educación de calidad. En este contexto, el uso de videojuegos en entornos educativos ha emergido como una estrategia potencialmente efectiva para abordar estas disparidades y mejorar el aprendizaje. Este marco teórico analiza la literatura existente sobre el uso de videojuegos en contextos educativos, específicamente en el caso de alumnado en riesgo de exclusión.

Videojuegos como Herramientas Educativas

Los videojuegos se han reconocido cada vez más como herramientas educativas efectivas debido a su capacidad para fomentar el aprendizaje activo y participativo. Desde una perspectiva constructivista, propuesta por Piaget (1950), los videojuegos permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de la resolución de problemas y la exploración activa. Además, la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) enfatiza la importancia de aprender dentro de un contexto significativo, y los videojuegos proporcionan mundos virtuales ricos y envolventes donde los estudiantes pueden interactuar y aprender de manera contextualizada.

Motivación y Compromiso

La motivación es un factor crucial para el aprendizaje, especialmente para el alumnado en riesgo de exclusión, que a menudo enfrenta barreras adicionales para participar activamente en la educación. Los videojuegos tienen una capacidad única para mantener a los jugadores compro-

metidos y motivados a través de una serie de elementos de diseño, como desafíos, recompensas y retroalimentación inmediata (Deci & Ryan, 1985). La posibilidad de establecer metas, superar obstáculos y experimentar el éxito en un entorno de juego puede traducirse en una mayor motivación en el contexto educativo.

Desarrollo de Habilidades

Los videojuegos ofrecen una amplia gama de oportunidades para el desarrollo de habilidades. Por ejemplo, los juegos que requieren la resolución de problemas, la toma de decisiones estratégicas y la colaboración con otros jugadores pueden fortalecer habilidades cognitivas clave, como el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas. Además, algunos videojuegos también pueden promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, como la empatía y la comunicación, a través de la interacción con personajes y otros jugadores (Gee, 2003). Jenkins (2006) argumenta que los videojuegos fomentan la colaboración al permitir a los jugadores trabajar juntos para superar desafíos complejos. Esto se relaciona con la formación de equipos y la colaboración en el entorno laboral. Por otro lado, Gee (2007) explora cómo los videojuegos ofrecen entornos donde los jugadores resuelven problemas complejos y desarrollan habilidades de pensamiento crítico que pueden ser transferibles al ámbito laboral. Finalmente, Connolly *et al.* (2012) resaltan cómo los juegos pueden mejorar la toma de decisiones, especialmente en situaciones de alta presión y estrés, lo cual es relevante para el ámbito laboral.

Adaptación a las Necesidades Individuales

La adaptabilidad es esencial para abordar las diversas necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión. Los videojuegos pueden ser diseñados con la capacidad de adaptarse al nivel de habilidad y las preferencias de cada estudiante. Esto significa que los estudiantes pueden progresar a su propio ritmo, recibiendo retroalimentación y apoyo personalizados. La adaptación también puede incluir la modificación de la dificultad del juego según el progreso del estudiante, lo que ayuda a mantener el desafío adecuado y evita la frustración (Steinkuehler & Duncan, 2008).

Resultados Empíricos

La investigación empírica ha respaldado la eficacia de los videojuegos como herramientas educativas. Estudios como el de Anderson y Dill (2000) han examinado los efectos de los videojuegos en el comportamiento y han encontrado que los videojuegos pueden influir en las cogniciones y emociones de los jugadores. Además, investigaciones en el campo de la educación han demostrado mejoras en el aprendizaje y la retención del conocimiento cuando se utilizan videojuegos como parte de un enfoque pedagógico más amplio (Gee, 2003).

Desafíos y Limitaciones

A pesar de sus ventajas, la implementación de videojuegos en la educación no está exenta de desafíos. Se requiere una infraestructura tecnológica adecuada para que los estudiantes accedan a los videojuegos, lo que puede ser un obstáculo en entornos con recursos limitados. Además, las preocupaciones sobre el tiempo de pantalla y el potencial de adicción a los videojuegos deben ser abordadas de manera responsable (Steinkuehler & Duncan, 2008).

Consideraciones Éticas

El uso de videojuegos en la educación plantea cuestiones éticas importantes, como la recopilación de datos de los estudiantes. Es esencial garantizar la privacidad y la seguridad de los datos de los estudiantes y garantizar que se sigan pautas éticas sólidas en la recopilación y el uso de estos datos (Buckingham & Sefton-Green, 2010). Además, se debe abordar la equidad en el acceso a la tecnología para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades.

Este marco teórico proporciona una base sólida para la comprensión del uso de videojuegos en contextos educativos, específicamente para alumnado en riesgo de exclusión, y destaca la importancia de considerar los beneficios y desafíos en la implementación de esta estrategia educativa.

Proyecto EMPLOGAME

Dentro del contexto de la enseñanza, donde se introduce una herramienta de gran popularidad entre la juventud, como son los videojuegos, ha surgido el proyecto ERASMUS+ denominado EMPLOGAME (<https://emplogame.eu>). Este proyecto tiene como objetivo principal el desarrollo de habilidades blandas, también conocidas como soft skills, en el alumnado en situación de riesgo de exclusión social, con el propósito de capacitarlos para desenvolverse con éxito en la búsqueda de empleo.

Este proyecto, en el que participan diversas entidades tanto públicas como privadas de tres países diferentes (España, Bulgaria y Turquía), está siendo liderado por la Universidad Autónoma de Madrid y se encuentra actualmente en fase de desarrollo.

¿Y cómo se pretende llevar a cabo el desarrollo de estas habilidades?

La respuesta se encuentra en un videojuego en fase de desarrollo. Este videojuego tiene como objetivo recrear diversos escenarios donde el alumnado, a través de un avatar, podrá interactuar y simular situaciones que podrían encontrarse durante una búsqueda activa de empleo. Todo esto se realiza a través de un juego de rol (RPG), que permite a los estudiantes observar cuáles son las mejores prácticas y tomar decisiones informadas en un entorno seguro y libre de estrés.

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE HABILIDADES DE ALFABETIZACIÓN FINANCIERA DE ESTUDIANTES DISCAPACITADOS Y DESFAVORECIDOS PARA EL MERCADO LABORAL

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF FINANCIAL LITERACY SKILLS OF DISABLED AND DISADVANTAGED STUDENTS TO THE LABOUR MARKET

Andrean Lazarov¹, Pilar Gutiez Cuevas² y Crisálida Rodríguez Serna²

¹Equipo Búlgaro de Apoyo a la Inclusión, Sofía, Bulgaria. ²AMPAT, España.

a.lazarov@inclusionsteam.org | pigutiez@ucm.es | crisarod@ucm.es

Introducción

Históricamente, las personas con problemas de aprendizaje y las de grupos marginados de la sociedad (romaníes, mujeres poco cualificadas, etc.) tenían una cantidad limitada de activos que podían ganar. Muchas de estas personas son capaces de ahorrar dinero y crear activos, pero a menudo no tienen conocimientos financieros. Además, los estudiantes en edad de transición de estos grupos de estudiantes también carecen de las habilidades de autodeterminación necesarias para dirigir sus decisiones de vida de manera efectiva. Específicamente, carecen de los nueve componentes de la autodeterminación que incluyen: resolución de problemas, toma de decisiones, establecimiento de metas, autorregulación, logro de metas, autoeficacia, autoconciencia y autodefensa. Por lo tanto, necesitamos desarrollar un curso de educación financiera que incorpore contenidos de educación financiera enseñados a través de la lente de la teoría de la autodeterminación. Para muchas personas con discapacidad, existen pocas oportunidades de adquirir el conocimiento y las habilidades para tomar decisiones financieras; obtener un empleo competitivo y remunerado; y acceder a servicios financieros para construir activos. A la luz de la falta de planes de estudio y legislación reciente, los autores desarrollaron un curso de educación financiera para personas con discapacidades y desventajas en edad de transición. La singularidad de nuestro curso es que proporcionará contenido financiero integrado dentro de los componentes de la autodeterminación.

En general, la formación en conocimientos financieros en términos de planificación y realización exitosa de la vida no se aborda en los planes de estudios generales de las escuelas. Hay algunos programas comunitarios y esfuerzos de extensión, y programas ofrecidos por instituciones financieras que brindan conocimientos de educación financiera; sin embargo, casi no hay recursos que aborden específicamente las necesidades de los jóvenes con discapacidades y aquellos de origen romaní. El objetivo de la educación y la seguridad financiera es que estos estudiantes, cuando sean adultos, estén equipados con conocimientos sobre la cooperación y la inversión del gobierno, las instituciones financieras, las organizaciones comunitarias sin fines de lucro y las familias.

Desarrollo

Creemos que con los entregables del proyecto planificados, daremos un paso más hacia la mejora de las habilidades de educación financiera y la gestión financiera en la perspectiva de vida de estos estudiantes. Además, mejoraremos la inclusión de este tema en los planes de estudio de las escuelas ordinarias. Esto será beneficioso para todos los estudiantes, no sólo para los desfavorecidos.

Nuestro proyecto también reflexionará sobre la opinión de los padres sobre la credibilidad de la educación escolar, que es un tema especialmente importante para los padres de estudiantes romaníes. Creemos que apreciarán el curso de educación financiera al enseñar a sus estudiantes a ser más conscientes financieramente y demostrar hábitos de gasto más conservadores, especialmente teniendo en cuenta que para los estudiantes romaníes la mayoría de sus padres son analfabetos. Este comportamiento, a su vez, dio a los padres una mayor confianza al permitir más libertad a sus adultos jóvenes para tomar decisiones financieras y apoyar la supervivencia financiera de sus familias.

Nuestra motivación es estimular el conocimiento financiero de estos estudiantes para mejorar su capacidad de darle sentido y manipular el dinero en sus diferentes formas, usos y funciones, incluyendo la capacidad de lidiar con asuntos financieros cotidianos y tomar las decisiones correctas para satisfacer sus necesidades. las necesidades personales de uno. Además, queremos mejorar sus habilidades financieras, que incluyen la capacidad de aplicar conocimientos y comprensión (adquiridos o aprendidos a través de la educación) en una variedad de contextos, tanto en situaciones predecibles como inesperadas. Estas habilidades incluyen gestionar y resolver cualquier problema financiero y aprovechar las oportunidades financieras.

Con este proyecto mejoraremos su comportamiento financiero general: mejoraremos su capacidad para apreciar el impacto más amplio de las decisiones financieras en las circunstancias personales, la familia y la comunidad en general, y comprender los derechos, responsabilidades y fuentes de asesoramiento o guía. Esto incluye la capacidad de tomar decisiones relacionadas con la administración de efectivo, fondos para emergencias, planificación de eventos de la vida y planificación de beneficios.

En general, queremos aumentar su inclusión en la sociedad y el mercado laboral a través de la socialización financiera, que incluye la capacidad de adquirir valores, actitudes e información que contribuyan al conocimiento y las habilidades financieras. Amigos, padres, organizaciones comunitarias y agentes institucionales con quienes los jóvenes desarrollan y mantienen relaciones pueden proporcionar algunas de las fuentes de esta socialización.

Metodología

Utilizamos un enfoque cualitativo multimétodo en la preparación de la propuesta del proyecto. Primero, revisamos la literatura de artículos de revistas y documentos técnicos revisados por pares para recopilar información sobre los planes de estudio y programas de educación financiera que existen en los países socios, pero también a nivel de la UE. Esta amplia búsqueda de literatura tenía como objetivo generar una comprensión integral de los problemas de educación financiera de los jóvenes, incluidos aquellos con discapacidades y aquellos de grupos marginados de la sociedad. Los elementos de la revisión abarcaron desde la recopilación de información sobre los planes de estudio y programas existentes hasta la obtención de datos sobre su implementación, entrega y resultados. Para determinar la naturaleza complementaria de nuestra propuesta, completamos una revisión de los planes de estudio y programas existentes en escuelas y comunidades en España, Bulgaria y Turquía. Las evidencias de esta investigación mostraron que existe una falta concreta de material de formación especializado sobre este tema y que los métodos

estandarizados existentes para impartir y validar la formación parecen no ser apropiados. La forma en que los estudiantes con dificultades de aprendizaje entienden los conceptos financieros requiere formatos alternativos como videos educativos y evaluaciones alternativas (a través de hojas de trabajo), donde podamos estar seguros de que determinados estudiantes son capaces de realizar la gestión financiera correctamente, no sólo teóricamente. Luego realizamos un análisis de brechas para recopilar información detallada sobre los temas y componentes, que debemos incluir dentro de los planes de estudio y programas existentes en España, Bulgaria y Turquía. Este análisis nos ayudó a brindar una mejor comprensión de las áreas y componentes que deben cubrirse en los entregables del proyecto y culminar con su descripción y contenido. Finalmente, realizamos entrevistas con 10 expertos clave en planes de estudio de educación financiera; desarrollo, implementación y ejecución de programas de educación financiera; planificación de beneficios; y desarrollo de activos para validar nuestro concepto y resultados planificados. realizamos entrevistas con 10 expertos clave en planes de estudios de educación financiera; desarrollo, implementación y ejecución de programas de educación financiera; planificación de beneficios; y desarrollo de activos para validar nuestro concepto y resultados planificados. realizamos entrevistas con 10 expertos clave en planes de estudios de educación financiera; desarrollo, implementación y ejecución de programas de educación financiera; planificación de beneficios; y desarrollo de activos para validar nuestro concepto y resultados planificados.

En general, la formación en conocimientos financieros en términos de planificación y realización exitosa de la vida no se aborda en los planes de estudios generales de las escuelas. Hay algunos programas comunitarios y esfuerzos de extensión, y programas ofrecidos por instituciones financieras que brindan conocimientos de educación financiera; sin embargo, casi no hay recursos que aborden específicamente las necesidades de los jóvenes con discapacidades y aquellos de origen romaní. El objetivo de la educación y la seguridad financiera es que estos estudiantes, cuando sean adultos, estén equipados con conocimientos sobre la cooperación y la inversión del gobierno, las instituciones financieras, las organizaciones comunitarias sin fines de lucro y las familias.

Creemos que con los entregables del proyecto planificados, daremos un paso más hacia la mejora de las habilidades de educación financiera y la gestión financiera en la perspectiva de vida de estos estudiantes. Además, mejoraremos la inclusión de este tema en los planes de estudio de las escuelas ordinarias. Esto será beneficioso para todos los estudiantes, no sólo para los desfavorecidos.

Nuestro proyecto también reflexionará sobre la opinión de los padres sobre la credibilidad de la educación escolar, que es un tema especialmente importante para los padres de estudiantes romaníes. Creemos que apreciarán el curso de educación financiera al enseñar a sus estudiantes a ser más conscientes financieramente y demostrar hábitos de gasto más conservadores, especialmente teniendo en cuenta que para los estudiantes romaníes la mayoría de sus padres son analfabetos. Este comportamiento, a su vez, dio a los padres una mayor confianza al permitir más libertad a sus adultos jóvenes para tomar decisiones financieras y apoyar la supervivencia financiera de sus familias.

En los últimos años, las cuestiones relacionadas con la educación financiera para jóvenes con problemas de aprendizaje y desfavorecidos en el mercado laboral han llamado la atención de una amplia gama de organizaciones, incluidas instituciones bancarias y otras instituciones financieras, agencias estatales, organizaciones comunitarias, escuelas y entidades de interés especial. grupos. Existe un consenso general entre investigadores y formuladores de políticas de que los jóvenes, incluidos aquellos con discapacidades, los romaníes y los estudiantes marginados, carecen de conocimientos sobre conceptos financieros y no tienen las habilidades y herramientas necesarias para tomar decisiones acertadas sobre asuntos financieros. La capacidad de tomar decisiones financieras informadas es esencial para el funcionamiento básico de la sociedad. Estas decisiones

van desde opciones simples relacionadas con el gasto diario y la elaboración de presupuestos hasta procesos más complejos de selección de seguros, banca, y productos de inversión y ahorro para acontecimientos importantes de la vida, como la asistencia al mercado laboral, la compra de una vivienda, la gestión de recursos financieros, créditos, etc. Las deficiencias en conocimientos financieros pueden afectar las habilidades de gestión del dinero de los jóvenes y su capacidad para planificar objetivos a largo plazo. Además, la mala gestión del dinero puede hacer que los jóvenes, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje, sean presa fácil del fraude y caigan en crisis financieras.

Objetivos

Por ello, nuestro proyecto abordará esta cuestión mediante la producción de materiales formativos específicos tanto para profesores como para estudiantes, que les permitirán obtener:

- conocimientos y habilidades para la gestión de las finanzas personales a corto plazo y el control financiero: elaboración de presupuestos y control de los gastos del hogar, pago oportuno de las deudas, juicio razonable al asumir compromisos y compras.
- conocimientos y habilidades para la gestión de riesgos y la construcción de sostenibilidad financiera.
- conocimientos y habilidades para la planificación financiera a medio y largo plazo: establecimiento de objetivos, ahorro e inversión, incluso con el fin de prever el período de jubilación.
- conocimientos y habilidades para un uso prudente de los productos y servicios financieros.
- conocimiento de los productos y servicios financieros: conocimiento de la naturaleza, oportunidades y riesgos inherentes a los respectivos productos y servicios, capacidad para tomar decisiones informadas sobre los productos y servicios apropiados.
- conciencia de los derechos y obligaciones de los consumidores de servicios financieros y mecanismos para la protección de los derechos de los consumidores.

Por otro lado, estamos abordando las necesidades también de los docentes, que carecen de material de capacitación y orientación adecuada sobre cómo implementar el componente de educación financiera como parte de las actividades escolares. Sugerimos un formato adecuado a través de videos educativos y hojas de trabajo de validación, que apoyarán la realización del proceso de capacitación.

Tenemos previsto involucrar a dos grupos objetivo principales en las principales actividades de formación del proyecto:

- Producir materiales de formación (manual y vídeos educativos) y formar a 50 estudiantes discapacitados (dificultades de aprendizaje) y 100 estudiantes desfavorecidos (romaníes, mujeres poco cualificadas, etc.) que hablan el idioma local básico para aumentar sus conocimientos financieros, incluido el desarrollo de habilidades financieras, comportamiento y socialización.
- Dotar a 50 docentes de material de orientación sobre la inclusión de la formación en conocimientos financieros como parte del plan de estudios.

Obtenga más información en: www.finlitschool.eu

MEJORA DE LAS CAPACIDADES DE APOYO DIGITAL Y DE TUTORÍA ENTRE IGUALES DE LOS ALUMNOS MARGINADOS PARA EVITAR SU ABANDONO ESCOLAR

IMPROVEMENT OF DIGITAL AND PEER MENTORING SUPPORT SKILLS OF MARGINALISED STUDENTS TO PREVENT THEIR DROP-OUT FROM SCHOOL

Andrean Lazarov¹ y Stanislav Georgiev²

¹CEO & General Project Manager. Bulgarian Inclusion Support Team, Sofia, Bulgaria

²Chairman of the Managing Board. Bulgarian Inclusion Support Team, Sofia, Bulgaria

alazarov@inclusionteam.org | sgeorgiev@inclusionteam.org

Introducción

Los logros escolares de los estudiantes marginados y poco cualificados (es decir, de origen romaní) siguen siendo un gran problema en Bulgaria. El inicio de la pandemia y el cambio hacia el aprendizaje digital y a distancia que siguió ha ejercido una presión única sobre estos estudiantes y también ha impactado gravemente a sus familias. Los estudiantes romaníes y sus padres a menudo han tenido que valerse por sí mismos mientras buscan servicios de apoyo además del aprendizaje en persona (aunque los estudiantes romaníes tienen derecho a recibir servicios de apoyo según el marco legislativo en materia de educación escolar), los padres se sienten incómodos de que sus hijos enfrentan un mayor riesgo de pérdida de aprendizaje durante los períodos de instrucción remota, lo que puede conducir a un posible abandono escolar.

Por lo tanto, los padres están preocupados porque no pueden encontrar una solución provisional y, en ese caso, sus hijos con necesidades educativas especiales podrían quedar gravemente vulnerables. Como sabemos, los compañeros pueden ser un poderoso motivador para otros estudiantes. El comportamiento de los estudiantes avanzados está relacionado con su éxito comprobado como estudiantes solidarios. Los estudiantes con menos experiencia y con bajo rendimiento académico observan con frecuencia dificultades, especialmente en la participación en el aprendizaje a distancia, la comprensión del contenido de la formación, la preparación de las tareas debido a la falta de apoyo físico y en línea de los profesores, así como problemas para participar en debates en clase, hacer presentaciones (PPT) y redacción en un estilo académico.

La idea es que, a pesar del apoyo de la tutoría para el aprendizaje entre pares, estos estudiantes de grupos marginados se convertirían en estudiantes más independientes y autodirigidos, liberando al compañero de apoyo (su compañero avanzado) para centrarse en el contenido del curso y la facilitación en lugar de continuar con las tareas rutinarias, lo que puede conducir a su potencial abandono escolar.

Nuestra solución es establecer esquemas de tutoría de aprendizaje entre pares entre estudiantes avanzados y estudiantes romaníes poco cualificados para prevenir el posible abandono escolar a través de herramientas digitales, lo que conducirá al apoyo de los pares. Esto mejorará

las competencias digitales, que son más bajas que las de cualquier grupo de estudiantes (informe de la coalición de alfabetización mediática 2022). En nuestro modelo sus funciones incluirán:

- Facilitar debates sobre los pasos preparatorios para un tema educativo en particular.
- Provisión de apoyo continuo durante la capacitación a distancia mediante el uso de herramientas TIC, que pueden facilitar el apoyo entre pares y la mejora de las habilidades digitales y de presentación.
- Responder preguntas y apoyar con las tareas y seguir construyendo proyectos escolares comunes.

El personal y la administración escolar a menudo carecen de las habilidades o recursos necesarios para brindar equidad educativa a los estudiantes neurodiversos, específicamente aquellos con TEA (trastorno del espectro autista). Los criterios de diagnóstico de calificación para alguien con TEA incluyen déficits en comunicación y socialización (Safer-Lichtenstein y McIntyre, 2020). Los estudiantes con discapacidades participan en entornos escolares que son el entorno menos restrictivo posible, como se establece en la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA). Las colocaciones educativas varían desde prácticas inclusivas en aulas de educación general hasta escuelas e instalaciones especiales e independientes. Sería ideal que los estudiantes con discapacidades participaran con sus compañeros neurotípicos de la misma edad y recibieran apoyo adecuado en sus áreas deficitarias; Sin embargo, los desafíos relacionados con problemas sociales y/o regulaciones emocionales impactan negativamente el entorno educativo de los estudiantes con TEA y otras discapacidades del desarrollo (Watkins *et al.*, 2015; Hu *et al.*, 2021).

Cuando estos déficits crean barreras para comunicar deseos y necesidades o comunicarse con otros, puede resultar en un comportamiento inadecuado o agresión física por parte del estudiante. Mazurek *et al.* (2013) realizaron una encuesta a padres de adolescentes con TEA y los resultados mostraron que el 53% de esos adolescentes exhibían conductas agresivas. Los comportamientos agresivos en el entorno escolar pueden dar lugar a entornos de aprendizaje inseguros, pérdida de tiempo de la instrucción académica y la creación de relaciones negativas entre pares y adultos (Loveland *et al.*, 2007). Como resultado, los estudiantes con discapacidades más moderadas a graves se ubican en entornos de aprendizaje más restrictivos en lugar de abordar estos desafíos en un entorno inclusivo (Merry, 2020). La instrucción y el apoyo en las interacciones sociales y las emociones, como participar en tutorías de pares, son formas en que los profesionales de la educación pueden adoptar un enfoque proactivo para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidades y déficits en estas áreas.

Las investigaciones sugieren que los estudiantes que requieren entornos más restrictivos se benefician de una programación más intensiva y especializada con más apoyo y clases más pequeñas (Kurth, Morningstar y Kozleski, 2014). Aunque los estudiantes con discapacidades de moderadas a graves en un salón de clases permiten una atención más individualizada por parte del personal, no comparten experiencias con sus compañeros neurotípicos. En un entorno escolar separado, los estudiantes con discapacidad.

Para mas información : www.peermentoring.eu

Referencias

- AMFIU. Acceso a servicios microfinancieros convencionales para personas con discapacidad: lecciones aprendidas de Uganda. *Estudios trimestrales sobre discapacidad*: 29, 1
- Anderson, C. A., y Dill, K. E. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.

- Armstrong, T. (2017). Neurodiversity: The future of special education? *Educational Leadership*, 74(7), 10-16.
- Athamanah, L.S., Fisher, M.H., Sung, C. y Han, J. E. (2020). The experiences and perceptions of college peer mentors interacting with students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 271-287.
- Banco Mundial. (2020). *Un mundo más accesible y sostenible: una respuesta al COVID-19 que incluya a las personas con discapacidad*.
- Bancos, Lena, Davey, Calum y Tom Shakespeare. (2021). Respuestas inclusivas de la discapacidad a la COVID-19: lecciones aprendidas de la investigación sobre protección social en países de ingresos bajos y medios. *Desarrollo Mundial* 137:105178.
- Bauminger, N. y Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71, 447-456.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S. y Hays, L. C. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53(2), 364-366. <https://doi.org/10.2466/pr0.1983.53.2.364>
- Bradley, R. (2016). Why single me out? Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288.
- Buckingham, D. y Sefton-Green, J. (2010). *Learning, Media, and Technology: A Critical. Review of Contemporary Perspectives*. MIT Press.
- Camargo, S.P.H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E.R., Davis, H. y Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with asd in inclusive settings: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25, 223-248. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9240-1>
- Carter, L. (2018). For the sake of all, look after yourself. *TeachingScotland*, 73, 14-15.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. y Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers y Education*, 59(2), 661-686
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Falcetta, M. (2017). *El síndrome de Burnout en los profesores de apoyo*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173939/TDUEX_2017_Falcetta_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. MIT Press.
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research Quarterly*, 29, 146-152.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lazarov, A. (2023a). *Aprendizaje basado en juegos para validar las habilidades previas al empleo y fomentar la competencia digital de los estudiantes marginados y poco cualificados para fomentar una mejor transición al mercado laboral*. <https://emplogame.eu/>
- Lazarov, A. (2023b). *Desarrollo y validación de habilidades de alfabetización financiera de estudiantes discapacitados y desfavorecidos para el mercado laboral*. <https://finlitschool.eu/>
- Lazarov, A. (2023c). *Formación digital en educación financiera para jóvenes con menos oportunidades*. <https://finliteracy.eu/>

- Lazarov, A. (2023d). *DISmode: capacitación digital para trabajadores juveniles de ONG para que se conviertan en moderadores de apoyo a la discapacidad para jóvenes con discapacidad*. <https://dis-mode.eu/>
- Lazarov, A. (2023e). *Programa de prevención a través de herramienta digital del síndrome de Burnout entre docentes*. <https://stopteachersburnout.eu/>
- Montero-Marín, J. y García-Campayo, J. (2010). Una definición más nueva y más amplia de burnout: Validación del “Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)”. *BMC Salud Pública* 10, 302. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-302>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: El impacto de la COVID-19 en los niños*.
- Naciones Unidas (2020). *Resumen de políticas: Una respuesta al COVID-19 que incluya a las personas con discapacidad*.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge y Kegan Paul.
- PNUD (2014). *Inclusión financiera de segmentos excluidos: aprendizaje de la experiencia en la prestación de servicios financieros a personas con discapacidad*.
- Ruiz Rodríguez, J. M. (2022) *El Impacto Socioeducativo del Pupil Support Assistant (PSA) en el Sistema Educativo Escocés para la Inclusión*. Tesis doctoral. Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Jmruiz>
- Schwab, R. L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory into Practice*, 12, 21-26.
- Steinkuehler, C. y Duncan, S. (2008). Scientific Habits of Mind in Virtual Worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 530-543.

ESCUELA RURAL: UN SISTEMA ORGANIZATIVO SINGULAR

RURAL SCHOOL: A UNIQUE ORGANISATIONAL SYSTEM

Coordinación

Carmen Álvarez-Álvarez

Universidad de Cantabria

alvarezmc@unican.es

Este foro es un espacio propicio para examinar un sistema organizacional con entidad propia: la escuela rural. En este documento se explorará esta realidad, frecuentemente invisibilizada por el interés que despierta la enseñanza en contextos urbanos, en los centros grandes y complejos y en grupos humanos numerosos. Sin embargo, la realidad de la escuela rural no puede quedar fuera del análisis de los sistemas organizacionales: sus matices, sus riquezas, sus peculiaridades y sus logros constituyen un espejo en que todos los centros educativos deben mirarse para favorecer mejoras. A través de las diversas aportaciones que harán los participantes en el mismo, ya que todas son personas con una dilatada experiencia de investigación en el campo, se podrán ver y entender mejor las características de una tipología de centros frecuentemente innovadora, equitativa, inclusiva y comprometida.

¿ESCUELAS RURALES CONCERTADAS? UNA REALIDAD SIN EXPLORAR

Carmen Álvarez-Álvarez y Jimena Calderón Cerviño

Universidad de Cantabria

alvarezmc@unican.es | jimena.calderon@alumnos.unican.es

Evolución de la escuela rural concertada en España

Las primeras escuelas rurales en España son consideradas marginales (instalaciones y materiales precarios), y los docentes no requerían titulación específica si se trataba de escuelas multigrado (Hernández Díaz, 2000). La Ley de Instrucción Pública de 1857 instauró la escolaridad obligatoria para todos los niños de entre seis y nueve años. En este momento, la ruralidad y la falta de recursos caracterizaban a la mayor parte de la sociedad española y, por tanto, la aplicación de esta nueva ley no pudo cumplir con lo que prometía desde el sistema público, emergiendo centros privados que trataban de dar respuestas a las necesidades sociales (algunos de ellos tenían patronato).

Durante la Guerra Civil Española la compleja situación de los habitantes del campo genera que la escuela rural apenas experimente mejoras, pues los niveles de escolarización eran muy bajos y las condiciones de muchas escuelas seguían siendo insostenibles, siendo necesaria la creación y mantenimiento de escuelas privadas (unas de origen religioso y otras laicas). El posterior régimen franquista (1939-1975) creó numerosas escuelas graduadas, y en los últimos años del régimen se introduce la Ley General de Educación de 1970, revolucionaria para el sistema educativo de la época y que dispuso la creación generalizada de concentraciones escolares, centros educativos situados en las cabeceras comarcales rurales en los que se reunía a todos los niños de una misma localidad. A pesar de las grandes transformaciones que prometía esta reforma, no fue hasta años después que la escuela rural comenzó a mejorar gracias al Programa de Educación Compensatoria, a la dotación de recursos y la aparición de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs), creados con la intención de compensar la falta de posibilidades de estas pequeñas escuelas. Igualmente, surgen los Colegios Rurales Agrupados (CRAs), que pretenden apoyar a las pequeñas escuelas en lugar de cerrarlas, a través de la creación de un proyecto educativo conjunto. Todo esto, sumado a la mejora de la situación socioeconómica del campo y la concesión de subvenciones a los centros, permitió la evolución de la escuela rural (Corchón *et al.*, 2013; Hernández Díaz, 2000).

Una iniciativa de gran relevancia para los centros privados que se han ido creando fue el Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos (p. 40553). El Artículo 14 regula que para que un centro de carácter privado pueda obtener un concierto, debe cumplir los siguientes requisitos: (1) Impartir gratuitamente las enseñanzas; (2) No percibir concepto alguno que, directa o indirectamente, suponga una contrapartida económica y (3) El cumplimiento de las normas establecidas en la Ley Orgánica vigente.

Asimismo, la Disposición Adicional Segunda del Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos (p. 40555),

estableció que: excepcionalmente, la Administración podrá celebrar conciertos con centros que, aun no teniendo el número de unidades correspondiente al nivel o niveles de la educación a, atiendan a poblaciones rurales o suburbanas cuya demanda de escolarización no pueda ser atendida de otro modo.

Hoy en día la escuela rural goza de una gran heterogeneidad, conviviendo centros públicos y privados (concertados), centros graduados y multigrado, etc. En Cantabria hoy existen diez centros educativos rurales de titularidad concertada de Educación Infantil y Primaria. En este trabajo examinamos su situación pasada, presente y futura.

Método

El presente trabajo tiene como finalidad principal conocer el origen y evolución que ha experimentado la escuela concertada rural de la comunidad de Cantabria, recabando información a través de dos fuentes principales:

- (1) Por un lado, cuestionarios, que fueron enviados a los directores de cada centro concertado rural a través del correo electrónico. Se trata de veinte preguntas abiertas que pueden responderse sin límite de caracteres, con el fin de que puedan aportar la mayor cantidad de información posible. Las preguntas se estructuran en cinco bloques diferenciados que corresponden con los temas centrales de la investigación: características del centro, información sobre el alumnado y el profesorado, origen del centro, evolución del centro y actualidad de este.
- (2) Por otro lado, se analizaron las página web de los centros a través de una plantilla de observación que seguía la estructura del cuestionario. Esta plantilla se propuso como alternativa para los centros que decidieran no rellenar el cuestionario, y cuyos portales web contaran con información amplia y relevante para la investigación.

Fue posible contar con información de seis de los diez centros. Toda la información recogida ha sido organizada con Microsoft Excel. Se han seguido los protocolos del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria. Todos los datos obtenidos se trataron confidencialmente con el fin de preservar la privacidad de los centros.

Resultados

Características del centro

Cinco de los seis centros rurales concertados que han colaborado son de carácter religioso y, por tanto, exaltan los valores de la Iglesia Católica y la consideran un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de su alumnado hoy. El otro centro, en cambio, no es de carácter religioso, pues su creación es mucho más reciente que las anteriores. Los cinco colegios de carácter religioso son graduados y poseen al menos una línea por curso, sin embargo, el otro centro, dado su tamaño, es un centro multigrado con dos aulas formadas por alumnos de los cero a seis años.

Información sobre el alumnado y el profesorado

En cuanto al número de alumnos y docentes, cuatro de los seis centros manejan cifras muy similares: entre setenta y noventa alumnos en Infantil y Primaria, y una plantilla formada por un número de maestros entre nueve y quince. Esto se relaciona estrechamente con el hecho de que estos centros cuentan con una única línea. Sin embargo, el CCR2 oferta exclusivamente aulas de Edu-

cación Infantil, por lo que su tamaño es mucho más reducido. En lo que respecta al CCR4, por su localización demográfica posee un tamaño notablemente mayor que el del resto de escuelas, pues cuenta con dos líneas por curso en ambas etapas, doblando así al número de estudiantes y docentes.

En la misma línea, un nexo común a cuatro de los CCRs es el descenso de la matrícula en los últimos años por la bajada generalizada de la natalidad, unida a la migración de las familias desde los pueblos a las ciudades. Por otro lado, los dos centros restantes mantienen las cifras de matriculación en los cursos pasados, aunque afirman ser conscientes de que el descenso de la natalidad puede afectarles a largo plazo.

Origen del centro

Respecto al momento en que se crean estos centros, dos de ellos son relativamente recientes, pues comienzan a funcionar entre la década de los cincuenta y la década de los sesenta. Otros tres de los centros fueron creados hace más de cien años, a finales del siglo XX o en los primeros años del siglo XXI. Finalmente, el CCR1 ha estado doscientos setenta y cinco años en funcionamiento, siendo una de las escuelas más antiguas de toda la comunidad autónoma. A pesar de haberse creado en momentos separados en el tiempo, todos estos centros afirman haber nacido dada la inexistencia de escuelas cercanas a las que poder acudir diariamente.

En cuanto al motivo por el que son creados estos centros, más allá de la falta de escuela cercanas, todos ellos surgen con una gran motivación social, buscando dar respuesta a una o varias necesidades concretas de las familias y niños de la zona. Estas problemáticas sociales pueden organizarse en cuatro grupos: creación de escuelas infantiles para conciliar la vida laboral y familiar; ofrecer estudios superiores a niños de la zona, pues hasta el momento solo podían cursar la educación básica y las posibilidades de moverse a la capital par aseguir estudiando eran muy bajas; ofrecer educación básica o superior para niñas (el derecho a la educación para las mujeres era reciente); y cubrir las necesidades básicas de los niños de la zona (escuelas hogar en las que se proporciona residencia y servicio de comedor).

Haciendo referencia al perfil del alumnado y las familias de estos centros en su origen, este está estrechamente vinculado a las problemáticas y necesidades sociales anteriormente expuestas. De este modo, los seis centros acogían mayoritariamente al alumnado de las zonas aledañas y de nivel socioeconómico medio-bajo, pues sus familias se dedicaban a la agricultura y ganadería o regentaban pequeños comercios.

Evolución del centro

En cuanto a los cambios más significativos que han experimentado los centros en cuanto a su funcionamiento, todos ellos confluyen en el mismo punto: la adaptación a la sociedad actual. Los seis CCRs afirman que los grandes cambios que han experimentado en los últimos años y que realmente diferencian al centro actual van ligados al avance social y tecnológico. Asimismo, las escuelas que en su origen estaban destinadas al alumnado exclusivamente masculino o femenino, se han convertido en centros mixtos.

En cuanto al perfil del alumnado y las familias, algunos de los CCRs han experimentado cambios de gran relevancia, mientras que otros cuentan con familias y niños de características bastante similares a las del inicio. Por un lado, dos de los centros mantienen perfiles similares, alumnado de zonas cercanas y con un nivel socioeconómico medio-bajo. Por otro lado, los centros restantes han visto cómo han cambiado los alumnos y familias con el tiempo, aunque en ámbitos diversos (nivel socioeconómico mucho más diverso, cambios en la actitud y participación de las familias y los alumnos en el centro).

Actualidad del centro

Cuatro de los seis CCRs a día de hoy dan respuesta a una problemática social, no obstante, en tres de ellos esta problemática ha variado como consecuencia de las transformaciones sociales. Los otros dos centros a día de hoy no responden a ninguna problemática social o similar, pues han evolucionado y los niños de la zona no requieren de esta respuesta.

En la misma línea, es de especial importancia conocer la percepción que poseen los distintos agentes educativos sobre los centros y su labor educativa. Por lo que respecta a la Consejería de Educación, cinco de los centros confirman que esta les valora positivamente y que hace especial hincapié en la labor que desempeñan con los niños y familias que viven en el medio rural y cuyos medios y recursos son muy distintos a los de las escuelas urbanas. Igualmente, las seis escuelas subrayan la positiva valoración que hacen las familias de su trabajo, destacando la implicación y cercanía de los docentes. De igual modo, los directores de los seis CCRs valoran positivamente su propio centro en términos generales, destacando tres elementos: la gran capacidad de adaptación a la sociedad actual, el compromiso e implicación de los docentes y la formación integral del alumnado.

En cuanto al futuro de los centros, existe una respuesta generalizada de preocupación, ya que cuatro de los centros señalan una gran incertidumbre sobre si podrán permanecer abiertos dado el gran descenso de la tasa de natalidad en los últimos años. En esta línea, los centros afirman que para paliar esta situación requerirán de trabajo duro para lograr mantener el número de alumnos y a la vez la esencia propia del centro.

Por último, respecto a la valoración de la escuela rural concertada, todos los centros concuerdan en que es un elemento necesario en el sistema educativo actual, ya que ofrece oportunidades educativas diversas a las familias y, por tanto, cumple una labor social muy relevante. Además, los directores demandan mayor atención para este tipo de escuelas, pues en muchos casos no cuentan con apoyos que respalden su trabajo diario y esto supone una situación de riesgo que, junto con la baja natalidad, puede desembocar en el cierre de estas escuelas y la desaparición de sus enfoques y métodos.

Conclusiones

Hernández Díaz (2000) apuntaba que las primeras escuelas rurales en España nacieron en un momento en que la mayor parte de la sociedad está empobrecida y cuenta con escasos recursos. A través de la Ley de Primera Enseñanza de 1838 y la Ley Moyano de 1857, la escuela primaria y la alfabetización de los españoles había avanzado, pero no al ritmo que precisaba la sociedad, ni en las ciudades, ni menos aún en el campo. Aunque el modelo normativo parecía muy acorde con la estructura rural dominante en la población, lo cierto es que a fines del siglo XIX en España se precisaban todavía muchas más escuelas primarias, y mucho mejores en su calidad, en las ciudades y en los pueblos y aldeas. Esto se vincula con los testimonios de los seis centros, pues todos ellos acogían alumnado de nivel socioeconómico medio-bajo en sus inicios y surgen con una motivación social. Asimismo, esta situación económica se relaciona con el hecho de que estas escuelas respondieran a distintas necesidades sociales, ya que las familias del medio rural requerían de estas escuelas hogar, escuelas para mujeres o acceso a la educación superior para sus hijos e hijas. Posteriormente, y según lo expuesto por Corchón *et al.* (2010), la sucesión de distintas reformas educativas y la mejora de la situación socioeconómica del medio rural permitió a la escuela rural introducir mejoras a todos los niveles. Esto se evidencia en la información aportada por cuatro de los CCRs, los cuales afirman que el perfil de las familias y alumnos ha variado en todos los sentidos. Así, los seis centros en la actualidad afirman que los cambios más significativos que han experimentado con el tiempo se asocian a la necesidad de adaptarse a la sociedad actual, lo cual coincide con la idea plasmada por Corchón *et al.* (2010).

En lo referente a las características de la escuela rural actual, González Rodríguez *et al.* (2021) afirma que la heterogeneidad y la multigradación son dos de los grandes pilares de la enseñanza en el medio rural hoy en día. Cuatro de los CCRs comulgan con la idea de que la heterogeneidad es un rasgo característico, pues actualmente cuentan con alumnado de niveles socioeconómicos muy diversos y se aprecian familias de perfiles distintos. Sin embargo, los dos centros restantes (CCR2 y CCR5) no concuerdan con esta idea. Por lo que respecta a la multigradación, no se confirma que sea un pilar fundamental en el caso de la comunidad, pues únicamente uno de los seis centros cuenta con dos aulas multigrado. En cuanto al perfil de los docentes, los datos obtenidos de los seis CCRs confirman la idea sostenida por Bustos (2007), de que los docentes de la escuela rural muestran un alto grado de satisfacción con la enseñanza en estos centros y son capaces de establecer relaciones mucho más cercanas con el alumnado. Por lo que respecta a los estudiantes de la escuela rural actual, los testimonios de las seis escuelas confirman la idea sostenida por González Rodríguez *et al.* (2021) de que estos centros cuentan con alumnos muy participativos y con una alta motivación por aprender.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, una de las más relevantes es que únicamente se ha obtenido información de seis de los diez centros concertados rurales en la comunidad autónoma de Cantabria. Finalmente, el estudio se ve limitado por la falta de investigaciones previas. Como futura línea de investigación se propone realizar estudios semejantes en otras comunidades autónomas con el fin de realizar comparativas entre los resultados obtenidos y sentar una base para el estudio nacional de la escuela rural concertada.

LA CO-DOCENCIA EN EL AULA UNITARIA: ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS

Roser Boix y Francesc Buscà

Universidad de Barcelona

roser.boix@ub.edu | fbusca@ub.edu

Introducción

El aula multigrado atiende de forma natural alumnos de distintas edades, capacidades e intereses; se trata de un espacio en el que la co-docencia puede ser implementada como un requisito para el uso de la metodología activo-participativa y para reforzar el valor pedagógico de la propia multigradación. Existen escuelas rurales en Cataluña en las que se está implementando desde hace un tiempo. Este trabajo presenta el resultado de un estudio de casos y reflexión conjunta con direcciones y maestros rurales, del uso de la co-docencia en escuelas rurales de diversos territorios rurales de la comunidad autónoma catalana.

Co-docencia en el aula multigrado ¿de qué hablamos?

La co-docencia, en el aula multigrado, supone la intervención pedagógica de dos maestros en el mismo espacio educativo, y tiempo. Se trata de una labor interdisciplinar, flexible, fundamentada en los principios básicos del trabajo cooperativo con una co-planificación previa del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se sitúa en el marco del modelo didáctico de la co-enseñanza activo-participativa. Se trata de una co-docencia equivalente, en donde se desarrolla la práctica pedagógica con una gran afinidad didáctica entre los dos maestros y responsabilidad formativa, sin que ninguno de ellos esté por encima del otros en ninguno de los componentes básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La *co-docencia equivalente* no parte de la necesidad de que un maestro ayude a otro, sino que se trata de una intervención horizontal, una relación de paridad, que potencia el valor pedagógico del aula multigrado, y en donde se aceptan los compromisos planificados con anterioridad y grandes niveles de flexibilidad pedagógica (Benoit y Angelucci, 2011). Un docente, dentro de un mismo espacio educativo y tiempo no puede estar subrogado a la toma de decisiones y a la práctica pedagógica singular de otro docente; en ese caso estaríamos ante una *co-docencia cruzada* o bien una *co-docencia mediatizada* sin cabida en el marco de una metodología activo-participativa.

En el aula multigrado, además, debe tenerse en cuenta que justamente facilita la atención adecuada a las necesidades reales de un espacio que se caracteriza por la diversidad y la heterogeneidad; estos dos elementos marcan los principios básicos del valor pedagógico que tiene el aula con niños y niñas de diferentes edades, intereses y capacidades. La co-docencia equivalente no debe ser entendida como un intento de dar respuesta a la opción pedagógica de la multigradación con una graduación encubierta en el sentido de que los docentes que intervienen, en ese espacio y mismo tiempo puedan atender a los alumnos de las mismas edades, dando lugar a una graduación dentro de la multigradación.

Bien al contrario, se trata de que estos docentes pongan en práctica y “construyan conjuntamente y de forma aquiescente, una secuencia didáctica ajustada a las competencias y experiencias que deben adquirir sus alumnos, avanzándose incluso a los posibles obstáculos y errores de comprensión de los mismos según los distintos niveles y edades en los que se encuentren” (Boix, 2023, p.130).

Además, la co-docencia equivalente, evita el aislamiento pedagógico en el aula multigrado, tanto en docentes experimentados como en maestros noveles. Genera experiencia y reflexiones conjuntas que permiten el desarrollo de competencias profesionales transversales (adaptabilidad persistente, iniciativa propia y compartida, sensibilidad hacia la capacidad de comprender la diversidad y heterogeneidad, pensamiento crítico, entre otras) necesarias para el ejercicio de la práctica docente singular e identificadora del aula multigrado.

Asimismo, es necesario también, tener en cuenta la posibilidad de que entre dos docentes no haya afinidad pedagógica; sin duda alguna esta posibilidad es factible dado que se trata de profesionales con vivencias, experiencias e intereses pedagógicos diversos que si bien, en determinados momentos pueden complementarse también en otros pueden ser motivo de controversia. La dirección de la escuela, y/o del agrupamiento de escuelas rurales debe contemplar esta disyuntiva y actuar en consecuencia. La co-docencia equivalente no es automática, incluso puede estar lejos del interés de los maestros como profesionales de la educación, y puede llevar a la renuncia de éstos al trabajo en la escuela rural. Debe ser pues, un modelo de docencia establecido en el proyecto educativo de la escuela rural y/o de la agrupación de escuelas rurales.

Objetivo del estudio

Por todo ello se parte del supuesto que la co-docencia es un elemento clave del modelo pedagógico de las escuelas rurales ya que ésta permite implementar de forma mucho más eficaz y eficiente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula multigrado tanto desde la perspectiva interdisciplinar como interdisciplinar.

Este supuesto se concretó en torno al siguiente objetivo de investigación:

Identificar y describir las características de la conducencia realizada por el profesorado de las escuelas rurales en el aula multigrado y en función de la intencionalidad pedagógica pretendida en los procesos particulares de enseñanza y aprendizaje.

Método

Teniendo en cuenta la naturaleza eminentemente cualitativa del objeto de esta investigación se optó por el estudio de casos como diseño metodológico.

Selección del caso

Del mismo modo, considerando que el objeto central de este tipo de diseños puede erigirse en torno a un sujeto, una agrupación o a un constructo teórico (Flick, 2012; Stake, 1998)

En este estudio el caso estuvo constituido por la co-docencia y el modo en que ésta se desarrollaba en función de las características de la escuela y del profesorado que ejercía su labor docente en las escuelas multigrado de las Zonas Escolares Rurales (ZER) de Catalunya.

Por otra parte, teniendo en cuenta la heterogeneidad en cuanto a tipología, organización y modelo pedagógico de las escuelas rurales catalanas, se optó por establecer los siguientes criterios de selección de casos:

- Escuelas multigraduadas

- Que están implementado la co-docencia
- Y cuyo equipo docente mostro su interés y predisposición a participar en las reuniones informales con el equipo investigador.

Instrumento

Para la recogida de información se diseñó un registro anecdótico en la cual el equipo investigador durante las reuniones con el equipo docente anotaba todas las impresiones, descripciones o valoraciones realizadas tanto por el profesorado como por el equipo investigador.

Procedimiento para la implementación del estudio y el análisis de los resultados

El proceso seguido para la realización del estudio fue el siguiente. En primer lugar, y una vez seleccionado el centro a entrevistar, se concierta una reunión informal con el equipo directivo y docente.

Una vez explicados las características y los objetivos del estudio, la reunión se desarrolla invitando a los miembros del equipo docente a comentar los siguientes aspectos: características del proyecto educativo del centro; interés por implantar la co-docencia; características de la co-docencia; experiencias de éxito y beneficios.

Durante el desarrollo de la reunión, el equipo investigador va haciendo preguntas relacionadas con aspectos concretos de los ámbitos de discusión abordados, al tiempo que procura que todos los participantes participen y aporten su visión particular de la co-docencia tanto desde el nivel educativo al que pertenecen (educación infantil y educación primaria), el rol desempeñado (equipo directivo, tutores, especialistas-itinerantes) y área curricular o proyectos interdisciplinares implicados en la co-docencia.

Los datos textuales recogidos fueron sometidos a un proceso de análisis de contenido, agrupando las citas más significativas en función de estas macro-categorías o dimensiones:

- Alusiones directas o indirectas a la co-docencia en el proyecto educativo
- Motivos que impulsan la implementación de la co-docencia
- Características del modelo de co-docencia implementado
- Fortaleza y debilidades

Primeros resultados

Los resultados que se presentan en esta comunicación son el trabajo de caso de dos ZERs (Zonas Escolares Rurales) y una escuela cíclica situadas en el norte y centro sur de Cataluña. A las reuniones asistieron equipos directivos, docentes de la etapa de infantil y primaria, así como algunos docentes itinerantes.

Tabla 1. Cinco aspectos clave en la co-docencia.

La Co-docencia en el proyecto educativo
La co-docencia como requisito para implantar la docencia multigrado
La co-docencia como requisito para la implementación de las metodologías activo-participativas.
Motivos
Por necesidades de espacio y para poder mantener los grupos multigraduados
Evitar el aislamiento pedagógico en el aula por parte de los docentes

Características de la Co-docencia

Siempre existen dos maestros en el aula, pero con roles bien definidos.

Uno de los dos maestros es el responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se elaboran pautas o bases de orientación para facilitar la tarea del profesorado que comparte la co-docencia la persona responsable del proceso.

Los familiares pueden participar en la co-docencia

Debilidades

Dificultades para integrar la dimensión territorial en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Posibilidad de co-docencia cruzada o mediatizada

Fortalezas

Profundidad y efectividad en la implementación de los procesos evaluativos

Trabajo cooperativo entre los docentes y ejemplo vivencial para los discentes

Conclusiones

Para que la co-docencia en el aula multigrado no sea entendida como una simple coexistencia de dos docentes en una misma aula, es necesario que ésta sea interpretada con criterios pedagógicos y, al mismo tiempo, forme parte del proyecto educativo del centro y/o de la agrupación de escuelas rurales. Sólo de esta manera es posible que todas las decisiones de índole metodológica y organizativa que se tomen en consideración para implantar la co-docencia en la escuela rural formaran parte de un modelo pedagógico consensuado e intencionado.

INTERACCIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES ASTURIANAS CON SU TERRITORIO: ANÁLISIS DAFO

M. Esther del Moral Pérez, Nerea López-Bouzas, Jonathan Castañeda Fernández y M. Rosario Neira-Piñeiro

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

emorald@uniovi.es | lopeznerea@uniovi.es
castanedajonathan@uniovi.es | neiramaria@uniovi.es

Introducción

Las escuelas rurales desempeñan un papel clave en el contexto rural donde se ubican y favorecen el sentido de pertenencia de la población al territorio (Cedering y Wihlborg, 2020). A menudo estos centros establecen relaciones con distintos agentes y entidades locales, materializadas en proyectos e iniciativas que contribuyen a impulsar el desarrollo de su contexto, promocionando el patrimonio rural y dinamizando la vida de la localidad (Villa y Knutas, 2020). Sin embargo, las limitaciones, problemáticas y desafíos asociados a su difícil acceso, carencia de recursos humanos y materiales, brecha digital, alta interinidad del profesorado o el olvido institucional, ponen en riesgo su existencia (Álvarez, 2020; Echazarra y Radinger, 2019; Santamaría y Sampedro, 2020). Concretamente, en Asturias la vinculación de estas escuelas con su territorio juega un rol determinante en la dinamización del territorio.

Objetivos

Este estudio pretende: 1) conocer las fortalezas de las escuelas rurales asturianas y las oportunidades que su contexto les ofrece; y, 2) identificar sus debilidades y las amenazas externas que las abocan a su cierre.

Metodología

Se adopta una metodología mixta, centrada en el análisis de datos recabados mediante un cuestionario de opinión dirigido a los equipos directivos de los centros rurales asturianos (N=44), que ha permitido completar una matriz DAFO (McNamara 1999). Concretamente, se han identificado por un lado las fortalezas y debilidades de las escuelas rurales asturianas a partir del análisis *interno*, y por otro, las oportunidades y amenazas mediante el análisis *externo*.

Muestra

En la presente investigación ha participado una muestra de 44 directores de escuelas rurales (de los que un 56,8% son mujeres y un 43,2% hombres), cuya representatividad alcanza el 77,2%. En la Figura 1 se observa su distribución por comarcas.

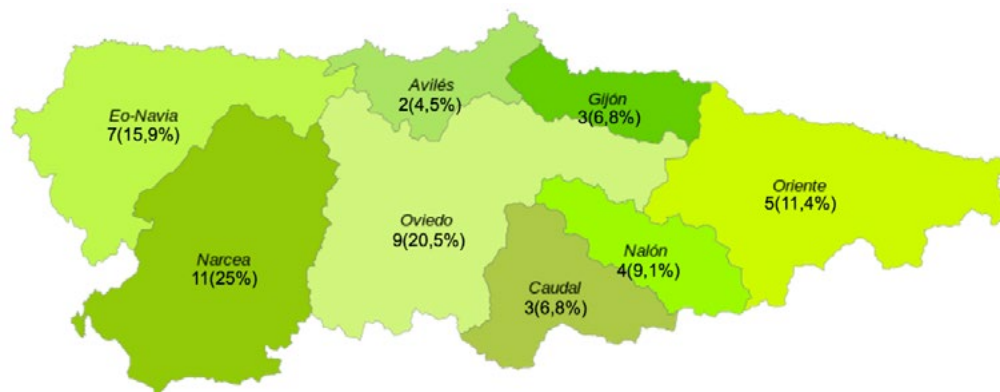


Figura 1. Distribución geográfica de las escuelas rurales representadas en el estudio.

Fuente: elaboración propia.

La experiencia profesional se observa en la Figura 2.

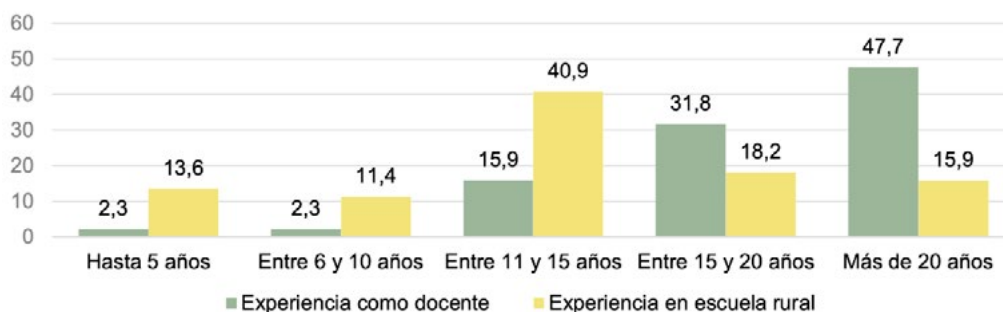


Figura 2. Distribución porcentual de los encuestados según su experiencia docente.

Fuente: elaboración propia.

El 47,7% pertenecen a Colegios Rurales Agrupados (CRA), el 22,7% a Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP), un 20,5% a Colegios Públicos de Educación Básica (CPEB), un 6,8% a Escuelas Unitarias, y otro 2,3% a Escuelas Hogar. En cuanto a la organización de estos centros, el 81,8% cuenta con aulas multinivel y un 18,2% tiene aulas ordinarias.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario de opinión en el que se preguntaba a los equipos directivos por las fortalezas y debilidades, así como por las oportunidades y amenazas de sus escuelas (Del Moral *et al.*, 2023). Se focalizó el análisis interno y externo en los distintos ámbitos: a) *Fortalezas*: relativas al profesorado, alumnado, metodología y familias; b) *Debilidades*: profesorado, alumnado e infraestructuras y servicios; c) *Oportunidades* del contexto donde se insertan: población del medio rural, contexto rural e instituciones, entidades y agentes locales; d) *Amenazas* del medio: sociodemográficas, infraestructuras y servicios e institucionales.

Resultados

Tras recabar datos sobre la percepción de los equipos directivos respecto a la escuela rural, se procedió al análisis y reflexión de los resultados obtenidos, identificando las fortalezas y debilidades, así como las amenazas y oportunidades que estos centros presentan (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis DAFO de las escuelas rurales. Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS INTERNO			ANÁLISIS EXTERNO		
Fortalezas		%	Oportunidades		%
Profesorado	Comprometidos y entusiastas	97,7	Población rural	Acercamiento a la cultura rural al convivir con gente del entorno	79,5
	Carácter innovador	95,4		Conocimiento de profesiones, tradiciones, lengua, gastronomía, etc.	97,7
	Relación próxima entre docentes	79,5	Contexto rural	Conocimiento y disfrute del medio natural	100,0
Alumnado	Perfil colaborativo	95,4		Cuidado y respeto por el medioambiente	100,0
	Fomento del aprendizaje entre iguales	100,0		Museos etnográficos	61,0
	Clima proclive al aprendizaje	90,9		Aulas en la naturaleza	63,3
Metodología	Explotación didáctica del entorno natural	100,0		Centros de interpretación	70,4
	Bajas ratios	100,0		Geoparques	50,0
	Aulas internivel	86,3		Instituciones, entidades y agentes	Creación de aulas de 0 a 3 años
Metodologías innovadoras	72,7	Proyectos compartidos	93,1		
Familias	Participación en proyectos	79,5	Colaboración (charlas, talleres, etc.)		95,4
	Colaboración habitual	86,3	Financiación de actividades	43,1	
	Vinculación emocional	93,1			
Debilidades		%	Amenazas		%
Profesorado	Alta interinidad	100,0	Sociodemográficas	Baja natalidad	100,0
	Reducida dedicación horaria de los especialistas	93,1		Creciente despoblación	100,0
	Escasa formación específica sobre metodologías para aulas multinivel	86,3		Riesgo de cierre de la escuela	90,9
	Falta de reconocimiento e incentivos	79,5		Reducidas oportunidades laborales	76,0
Alumnado	Baja matrícula	100,0	Infraestructuras y servicios	Difícil acceso por carreteras	36,3
	Limitada atención a la diversidad	76,0		Sin frecuencia en el transporte regular	56,6
	Falta de recursos digitales/conectividad en el ámbito doméstico	90,9		Ausencia de conexión a internet estable	100,0
Infraestructuras y servicios	Carencia de recursos tecnológicos actualizados	95,4	Institucionales	Ausencia de servicios sanitarios cercanos	59,0
	Ausencia de servicio de mantenimiento y conectividad	97,7		Escasa oferta cultural (bibliotecas, museos, centros de estudio, etc.)	31,8
	Limitada financiación para proyectos	84,0		Pocas actividades de ocio	97,7
	Falta de transporte regular y/o comedor escolar	36,3			

El *análisis interno* de los datos recabados ha revelado que, en su mayoría, los directores subrayan el carácter comprometido, entusiasta e innovador de los *docentes* de las escuelas rurales, además de considerar que cuentan con una relación más próxima entre ellos a comparación de lo que sucede en otros centros urbanos donde han podido desempeñar su tarea docente. Sin embargo, subrayan la alta interinidad, la reducida dedicación horaria de los especialistas y la poca formación inicial y permanente recibida sobre metodologías adecuadas a este contexto, donde priman las aulas multigrado.

En cuanto al *alumnado* de estas escuelas, resaltan sus habilidades socio-colaborativas y la posibilidad de fomentar el aprendizaje entre iguales al tratarse de aulas multinivel. Como debilidad, en su mayoría inciden en la baja matrícula y la falta de recursos digitales y de conectividad en el ámbito doméstico, sobre todo a raíz de las limitaciones presentadas durante la pandemia. Además, todos coinciden en subrayar la participación de las *familias*, ya sea en proyectos concretos o en actividades formativas, también destacan la vinculación emocional con la escuela, considerándola como propia e implicándose en su mantenimiento y recuperación.

En cuanto a las *infraestructuras y servicios* de los centros, los directores señalan que gran parte de los recursos tecnológicos no están actualizados o no cuentan con servicios de mantenimiento que permitan su utilización con fines didácticos. En la misma línea, gran parte de los encuestados se muestran críticos con la poca financiación que reciben para desarrollar proyectos. Por otro lado, existe cierta complicidad con las familias para demandar líneas de transporte para acercar a la escuela a aquellos menores que tienen mayor dificultad de acceso, así como solicitan tener servicio de comedor escolar para favorecer la conciliación familiar.

Por otro lado, en cuanto al *análisis externo*, casi la totalidad de los directores resaltan la oportunidad que supone el entorno en el que se insertan estas escuelas para convivir con los habitantes locales, pues estas relaciones propician el acercamiento a la cultura rural, las profesiones, tradiciones, lengua, gastronomía, folklore, etc. Además, estos entornos naturales promueven el conocimiento y disfrute del medio, el respeto por el medioambiente, así como el aprendizaje derivado de su cercanía a museos etnográficos, aulas de naturaleza, centros de interpretación o geoparques que ponen en valor la cultura y la potencialidad del territorio como espacio formativo.

Actualmente, otra oportunidad que está emergiendo para las escuelas rurales se relaciona con las políticas locales de algunos ayuntamientos dirigidas a la creación de escuelas infantiles de 0 a 3 años en un intento de favorecer la llegada de nuevas familias y el asentamiento de las que hay. Los equipos directivos resaltan la participación en proyectos compartidos con distintas instituciones, entidades y agentes locales como bibliotecas, museos, asociaciones, empresas agroalimentarias, ganaderías, etc., y su contribución para financiar distintas actividades (desayunos saludables, viajes de estudio, huerto escolar, equipamiento escolar, etc.) (Figura 3).

Por último, en cuanto a las amenazas derivadas del contexto de estas escuelas, todos los directores inciden en la baja natalidad y el despoblamiento progresivo de estas zonas, lo que las aboca al cierre si no se alcanzan las ratios mínimas exigidas. Sin duda, y primordialmente la falta de servicios sanitarios próximos, junto con unas precarias infraestructuras de comunicación y carreteras, y la poca frecuencia de transporte regular revierte en el difícil acceso tanto entorno como al centro, lo que provoca las migraciones de las familias a las ciudades. Otra amenaza que afecta a las zonas rurales es la limitada oferta cultural y de actividades de ocio, lo que propicia la progresiva despoblación que afecta a la escuela negativamente.

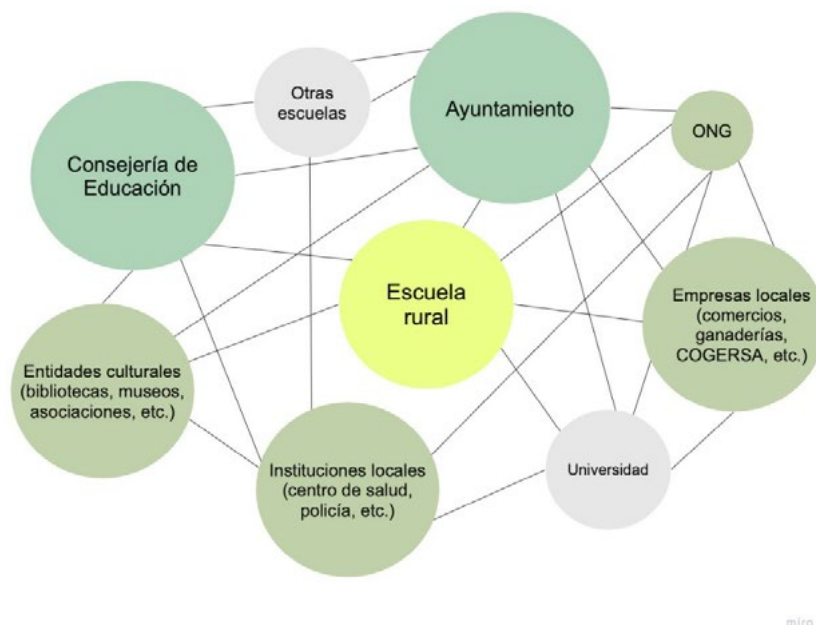


Figura 3. Redes de instituciones y entidades que colaboran con la escuela rural.

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Evidentemente, para favorecer la sostenibilidad de estas escuelas en general, y en el contexto asturiano en particular, se exigen respuestas conjuntas entre las distintas entidades administrativas. Así, para reducir las amenazas externas se deberían contemplar políticas de apoyo a la natalidad, de empleo juvenil y repoblación, que propicien el asentamiento de nuevas familias en los pueblos. Si bien existen ayudas al emprendimiento en el medio rural para promover el arraigo y asentamiento de nuevos habitantes (Proyectos LEADER, Fondos FEDER, Next Generation, etc.), en gran parte gestionados por la Red Asturiana de Desarrollo Rural (<https://www.readerasturias.org/>), la mayoría de los beneficiarios critican las trabas burocráticas y los requisitos exigidos para su concesión, lo que no siempre alienta a los jóvenes a solicitarlas.

También se deberían adoptar medidas específicas para mejorar las dotaciones de recursos humanos y materiales, con objeto de dar respuesta a las problemáticas internas en colaboración con las entidades locales. Así como garantizar infraestructuras básicas, conectividad y medios de transporte que faciliten los desplazamientos y el acceso a servicios elementales (salud, educación, etc.). Indudablemente, todo esto revertirá en la permanencia de las escuelas rurales.

Por otro lado, es preciso reconocer el importante papel de los docentes de escuelas rurales pues su dedicación y buen hacer contribuye a garantizar el derecho a la educación del alumnado de estos contextos. Sería necesario cualificarles para adoptar metodologías específicas de las aulas multigrado y ofrecerles incentivos para elegir estos centros tanto en el periodo de formación inicial o como destino laboral. También habría que facilitar su formación permanente y priorizar el apoyo financiero a proyectos innovadores, garantizando la atención a la diversidad con más profesorado de apoyo. Al mismo tiempo, se debería promover la creación de redes de profesorado para favorecer el trabajo colaborativo inter e intracentros. Todo ello contribuirá al mantenimiento de las escuelas rurales y, por ende, a la supervivencia de las zonas rurales y la preservación de su identidad y raíces.

LA ESCUELA RURAL EN LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN ESPAÑA: INVISIBILIZACIÓN CONTINUADA

Rogeli Santamaría Luna

Inspector jubilado. Comunidad Valenciana

rogesl62@gmail.com

Las evaluaciones externas en el sistema educativo español

Se expone la evolución de las evaluaciones externas en 3 leyes orgánicas recientes (LOE, LOMCE y LOMLOE) y se busca en los informes de resultados estatales las referencias al hábitat rural que permitan obtener indicadores de la escuela rural. Se obtiene escasa o nula presencia, hecho que contribuye a invisibilizarla. Se espera la publicación de normativa que desarrolle las evaluaciones externas en España, por lo que se sugieren ideas para el real decreto que regule estas evaluaciones en el marco de la LOMLOE.

Método

Este trabajo se presenta ahora como opción para definir un marco de las futuras evaluaciones externas en el sistema educativo español y actualiza el trabajo *Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿Ejercicio de transparencia en la educación rural?* (Santamaría, 2015).

Se compara el marco legal de las evaluaciones externas en España desde 2006 hasta la actualidad con un enfoque rural y se estudian los informes de resultados estatales al respecto.

Resultados

A finales de los años 70 se promovió la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las Universidades que generaron investigaciones educativas de ámbito local, en las que podremos encontrar datos sobre resultados de la escuela rural, pero suelen estar fuera de un marco de evaluación estatal o autonómica. Al mismo tiempo el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) o los órganos equivalentes promovieron investigaciones estatales y locales y fueron surgiendo, con el Estado de las Autonomías, servicios o institutos de evaluación en cada autonomía, con un aumento de la “demanda social de evaluación educativa”. (Vázquez, 2001)

Desde 1970 hasta 2000 hubo un incremento importante de investigaciones educativas y en algunas consideraron los resultados del alumnado rural y su contexto, pero la difusión de datos e informes sobre evaluaciones estandarizadas del alumnado podría aportar muchos datos para conocer mejor la situación de la educación rural y saber cómo evoluciona, valorando la efectividad de las medidas para aumentar la equidad y garantizar la igualdad de oportunidades educativas para la población rural más allá de los resultados académicos y atendiendo las variables de los contextos rurales.

A su vez España fue uno de los países que participó en la primera ronda de las pruebas PISA en 2000, y en las rondas trienales hasta la de 2021 que se desarrolló en 2022 (dicen que por

las demoras causadas por el COVID 19). Poco a poco nos involucramos en otras evaluaciones internacionales (TIMSS, PIRLS, PIAAC, etc.) que generalmente aportan datos sobre resultados rurales. Curiosamente se participaba en evaluaciones externas internacionales y no había evaluaciones externas del sistema educativo español, hecho que remarcaban las organizaciones internacionales.

En España las evaluaciones externas todavía no han calado profundamente en los centros educativos y la “apropiación de datos estadísticos” por parte de autoridades o políticos con visiones partidistas fomenta el rechazo de quienes mejor debieran conocerlas y aprovecharlas: los docentes.

Las evaluaciones externas, sean del tipo que sean, permiten conocer más los centros y sistemas educativos y si están bien planteadas y planificadas, implicando a los centros, pueden contribuir a su mejora particular.

Además, constituyen una fuente estadística de primer orden, por la cantidad de datos y por su dispersión y representatividad que ningún Estado debería obviar. Por este motivo se considera que en todas estas evaluaciones externas debe haber indicadores de distintos factores que queremos mejorar

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación -LOCE-* (BOE núm. 307, 24/12/2002) quería implantar las evaluaciones de diagnóstico en educación primaria y (EP) educación secundaria obligatoria (ESO) considerando el contexto, así como la evaluación general del sistema educativo (ya citada en el artículo 62 de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-*, BOE núm. 238, 04/10/1990 y ampliada en los artículos 27 al 34 de la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes -LOPEGCD-*, BOE núm. 278, 21/09/1995). Además citaba un sistema de indicadores de educación, pero fue derogada antes de su desarrollo por lo que no se activaron esas evaluaciones externas.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 106, 04/05/2006) implantó efectivamente la evaluación diagnóstica de todo el alumnado en 4º de EP (artículos 21 y 144.1) y 2º de ESO (artículo 29 y 144.1), así como la posibilidad de desarrollar planes de evaluación de centros que consideren su contexto (artículos 143 y 145) y la difusión de información (artículo 147) en relación al Sistema Estatal de Indicadores de Educación (artículo 143.3).

Eso no significa que antes de esa ley no se hubieran hecho evaluaciones externas de centros (*Evaluación de Centros Docentes-Plan EVA 1991-1995*) o del sistema educativo (*La Educación General Básica a examen. Resultados y rendimiento del sistema escolar. 1979*) o etapas educativas (*La Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias. 1988-1992*).

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) realizó la *Evaluación de la enseñanza primaria 1995*, que excluía centros con menos de 10 alumnos de 6º de EGB y concluyó con la *Evaluación de la enseñanza primaria 1999* que incluye muestra de esos centros considerados pequeños, donde podemos ubicar la mayor parte de escuelas rurales y compara los resultados de las pruebas de lengua española, matemáticas y conocimiento del medio, así como los cuestionarios de contexto de las escuelas pequeñas con las escuelas grandes, aunque no analiza el efecto del índice socioeconómico y cultural (ISEC) que si descuenta al comparar centros públicos y privados. Es un informe muy interesante y el acceso a la base de datos sin duda podría aportar mucha más información sobre los resultados de la escuela rural.

A finales de los años 70 se promovió la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las Universidades que generaron investigaciones educativas de ámbito local, en las que podremos encontrar datos sobre resultados de la escuela rural, pero suelen estar fuera de un marco de evaluación estatal o autonómica. Al mismo tiempo el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) o los órganos equivalentes promovieron investigaciones estatales y

locales y fueron surgiendo, con el Estado de las Autonomías, servicios o institutos de evaluación en cada autonomía.

Las evaluaciones de alumnos estandarizadas se realizaron de forma más habitual a partir de 2004 en aplicación de la LOCE de 2002. No se ha encontrado informes de ámbito estatal, pero si alguno autonómico.

Destacamos la *Evaluación diagnóstica de las competencias básicas en 3º de educación primaria 2005* y la *Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en 3º de la Educación Secundaria Obligatoria 2006*, realizadas por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Cabe reseñar que no consideran en ISEC, pero ofrecen muchos datos de contexto y metodología didáctica.

En la evaluación de primaria se concluye que el alumnado escolarizado en centros completos (89%) obtiene mejor resultado que el escolarizado en centros incompletos y CRA (11%), dato coincidente con los resultados inferiores de la población escolar residente en localidades más pequeñas, por lo que habrá que considerar otros factores económicos, sociológicos y culturales del medio rural, además de otros educativos, externos a la escuela y a la población, como el efecto de la inestabilidad del profesorado, su itinerario o su escasa formación en el trabajo en escuela rural y multigrado, las programaciones didácticas poco adaptadas a la realidad del alumnado y poco útiles para contribuir a enriquecer sus necesidades, los libros de texto para centros graduados frente a las necesidades organizativas de las aulas multigrado, etc.

El informe de evaluación diagnóstica de 3ª ESO no tiene referencias a rural, pero respecto de los resultados globales se indica que los centros en municipios menores de 2000 habitantes son los que obtienen peores resultados y los de más de 50000 los mejores.

El Instituto de Evaluación en aplicación de la LOE publicó la *Evaluación General de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Esta evaluación es externa y muestral y excluyó los centros que tenían menos de 5 alumnos en 4º de primaria. Poco después difundió la *Evaluación General de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso*, que excluye los centros con menos de 10 alumnos en 2º de ESO. Estas evaluaciones consideran distintos elementos de contexto, entre ellos el ISEC pero no tienen ninguna referencia a rural, ni a tamaño del centro o de la localidad donde se ubica o de procedencia del alumnado.

Distintas comunidades autónomas a partir del *Marco de las evaluaciones diagnóstica 2009* (LOE) desarrollaron sus evaluaciones diagnósticas y es posible encontrar informe de resultados que refieren el factor rural, tamaño del centro o de la localidad (Aragón, Extremadura, etc.) donde generalmente las medias rurales son más bajas, pero si se considera el efecto del ISEC los niveles rurales se aproximan a los urbanos.

La promulgación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE* (BOE núm. 295, 10/12/2013) fue muy controvertida. En relación con las evaluaciones externas introdujo cambios muy importantes: se realizará evaluación externa final en 6º de EP, 4º de ESO y 2º de Bachillerato con carácter censal; aplicada por profesorado externo al centro; en los cursos que permiten titular dicha evaluación tendrá efectos académicos y se emitirán informes de sistema, del centro y del alumno considerando el valor añadido del centro, etc. No cita evaluaciones de diagnóstico en otros cursos por lo que se supone que las de 4º EP y 2º ESO desaparecen. También se promulgó un *Marco de evaluaciones diagnósticas 2015* (LOMCE) que han utilizado algunas autonomías para sus evaluaciones, con escasa publicación de resultados.

Esos cambios generaron gran rechazo entre el profesorado y las comunidades educativas. El *Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE núm. 298, 10/12/2016) concedió carácter muestral y diagnóstico a esas pruebas, eliminando los efectos académicos.

Después de los informes de 2009 y 2010 no se ha encontrado referencias a ningún informe estatal de resultados de evaluaciones diagnósticas ni de evaluación general del sistema educativo en que se refieren las mismas, pese a la obligación del Gobierno de presentar anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre el sistema educativo español, en relación al sistema nacional de indicadores de educación y los resultados de las evaluaciones diagnósticas. Este precepto se ha mantenido invariable en el artículo 147.1 de la LOE, en la LOMCE y en la LOMLOE y no parece haberse cumplido respecto de las evaluaciones diagnósticas.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional debía publicar periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración con las Administraciones educativas (artículo 147.2. de las 3 leyes), pero ha resultado imposible encontrar ninguna de esas publicaciones en la web oficial al respecto (INEE; 2023).

Los cuestionarios de contexto de las evaluaciones diagnósticas de 2009 y 2015 no consideran la diferencia del contexto rural (municipio rural, tamaño del municipio, tipo de centro, multigradación, etc.) y como no consta se requiere una voluntad explícita de obtener datos educativos del medio rural, añadiendo los campos necesarios en el cuestionario de contexto.

Finalmente, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, LOMLOE (BOE núm. 340, 30/12/2020 deroga la LOMCE y retoma los postulados de 2006: evaluación de diagnóstico en 4º EP y 2º ESO (censal y anual), aplicadas por profesorado del centro, sin efectos académicos y sin posibilidad de ordenar centros por sus resultados. A las dos evaluaciones estatales de diagnóstico concreta la evaluación general de sistema educativo en 6º EP y 4º ESO (muestral y plurianual). No obstante considera algunas aportaciones de la LOMCE, como considerar el valor añadido que ofrece el centro a cada alumno o la posibilidad de incorporar información adicional al tratamiento estadístico conjunto, que permita un mejor análisis de los factores que afectan a las trayectorias y al rendimiento educativo y la comparación basada en el valor añadido.

Todavía no se ha desarrollado el *Marco de las evaluaciones diagnósticas LOMLOE* y aún estamos a tiempo de hacer propuestas que permitan considerar los centros rurales, añadiendo informaciones en los cuestionarios de contexto: ruralidad, tamaño de población, pobreza, densidad de población, tipo de escuela (unidocente, multigrado), estabilidad del profesorado. (Santamaría, 2015; 11)

Conclusiones

La educación es aprovechada como arma política cuando se publican datos o informes del sistema educativo cada Estado y las comparaciones de los datos propios con los de otros estados o autonomías es motivo de controversias. (Romero, 2016)

España no es ajena a esta tendencia y llevamos dos décadas participando en evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS que en sus cuestionarios de contexto consideran el factor rural.

Tenemos menos experiencia en realizar evaluaciones estandarizadas nacionales autonómicas, iniciadas escasamente con la LOCE (2002) y promovidas por la LOE (2006) con dos informes estatales (primaria y ESO) y varios informes de administraciones autonómicas. El marco de evaluación no consideraba la ruralidad y por ello hay pocas referencias en los informes estatales. No obstante, hay autonomías que sí consideraron ese factor y ofrecen datos al respecto, aunque los datos de resultados rurales no son comparables entre autonomías que los ofrecen porque se aplican criterios diferentes. Este hecho y la falta de continuidad en la realización de las pruebas diagnósticas dificulta el acceso a resultados escolares del alumnado en España, así como para

para obtener datos sobre el desempeño docente y la satisfacción de la comunidad educativa con la escuela (Abós, P.; 2014: 107).

En los cuestionarios de contexto de las evaluaciones diagnósticas se pregunta por el profesorado, su metodología, la satisfacción de alumnado y familias y se posibilita definir el índice socioeconómico y cultural (ISEC) del alumno y del centro. Además, como las evaluaciones diagnósticas, por su carácter censal, se aplican a todo el alumnado, incluidos los de pequeños centros rurales, lo cual permite obtener datos de la escuela rural (resultados académicos, de pruebas externas y de contexto) y ver si mejora a lo largo del tiempo. Y si las pruebas son estatales, permitiría también tener resultados estatales y autonómicos comparables, en función de los ISEC de cada autonomía y de cada entorno geográfico.

En general los resultados de las pruebas externas aplicadas en España señalan que los entornos rurales ofrecen menores puntuaciones respecto de los urbanos, pero si se considera el ISEC la brecha urbano-rural se reduce o se revierte (hecho que ratifican las pruebas PISA y otras evaluaciones internacionales), dato generalmente no citado en los informes. Esto podría suponer que la escuela rural aporta mayor valor añadido a su alumnado que la escuela de entornos urbanos.

Hace doce años que no se publican en España informes estatales de resultados de evaluaciones diagnósticas LOE que consideren el contexto de los centros y desde 2015 es muy difícil obtener informes autonómicos de resultados de las evaluaciones finales LOMCE.

Ahora a LOMLOE parece propiciar las evaluaciones diagnósticas, anuales y censales, oportunidad que debemos aprovechar para conocer mejor la escuela rural y aplicar políticas equitativas con ella, evitando perpetuar la imagen negativa de la escuela rural que puede desprenderse de sus resultados inferiores en pruebas externas si no se considera el impacto del ISEC.

Referencias

- Abós Olivares, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podemos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela?, *Innovación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1946>
- Álvarez, C., García-Prieto, F.J., y Pozuelos, F.J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.168.59153>
- Benoit, V. y Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 105-121.
- Boix, R. (2023). La co-enseñanza en el aula unitaria. Un componente innovador para la mejora de la calidad de la educación en los territorios rurales. *Revista Iberoamericana de Educación Rural, RIbER*, 1(1), 129-133.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo: Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-26.
- Cedering, M. y Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community. A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- Corchón, E., Raso, F. e Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, 147-179.
- Del Moral, M.E., López-Bouzas, N., Castañeda, J. y Neira-Piñeiro, M.R. (2023). Visibility and representation of rural schools in the online Spanish press. *Rural Society*. <https://doi.org/10.1080/10371656.2023.2225303>

- Echazarra, A. y Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª). Morata.
- González-Rodríguez, J.A., Bernard Cavero, O., López-Teulón, M. P., Llevot-Calvet, N. y Marín-Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 135-159. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/4148/4743>
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 113-136. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73382/00_8200230155.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- INEE (2023). *Evaluaciones nacionales. Evaluaciones anteriores*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/publicaciones-antteriores.html>
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes Psicopedagogía.
- McNamara, C. (1999). *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT Analysis). Strategic Planning (in nonprofit or for-profit organizations)*. <https://bit.ly/2PxxvMUo>
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre *Educación Compensatoria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 112, de 11 de mayo de 1983, pp. 13109- 13110.
- Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de *Normas Básicas sobre Conciertos Educativos*. Boletín Oficial del Estado, núm. 310, de 27 de diciembre de 1985, pp. 40552-40556.
- Romero León, J. L. (2016). Perspectiva europea de las Evaluaciones externas. El caso de España desde la LGE hasta la LOMCE. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163–196. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12257>
- Santamaría Luna, R. (2015). Evaluaciones externas en la LOMCE ¿Ejercicio de transparencia en la educación rural?, *Avances en supervisión educativa*, 23. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.21>
- Santamaría, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villa, M. y Knutas, A. (2020). Rural communities and schools. Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626–633. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>
- Vázquez Alonso, Á. (2001). Las evaluaciones del sistema educativo. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 14, <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75862>

ARTICULAR ORGANIZACIONES Y CENTROS PARA CONSTRUIR PRÁCTICAS DE CIUDADANÍA GLOBAL¹

ARTICULATE EDUCATIONAL CENTERS AND ORGANIZATIONS TO BUILD GLOBAL CITIZENSHIP PRACTICES

Coordinación

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Universidad de Oviedo

mafueyo@uniovi.es

La Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) que está en la base del trabajo que hacen las organizaciones no gubernamentales de desarrollo, las asociaciones y los centros educativos se ve potenciada tanto por la nueva Ley Educativa LOMLOE y su desarrollo curricular, como por los Retos del Siglo XXI que marca la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 concretando el compromiso que debe tener el sistema educativo español con la dimensión global de la educación y el desarrollo de las competencias ciudadanas del alumnado. Ese compromiso también se ve reforzado por la importancia que se da a la Educación para la Ciudadanía Global en el desarrollo de la Agenda 2030 orientada a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Nuestro proyecto interuniversitario busca articular ONGDS, centros educativos y asociaciones que han dinamizado, promovido y potenciado las metodologías, materiales y proyectos de EpCG y hace propuestas sobre cómo investigar y construir colaborativamente nuevas prácticas en este ámbito. Para ello presentaremos en este simposio una primera aportación sobre las metodologías que consideramos más adecuadas para investigar sobre las prácticas de EpCG, dos aportaciones que introducirán las realidades y retos que se plantea la EpCG en las comunidades autónomas asturiana y cántabra y una aportación final en la que se explica la articulación de diferentes instituciones para el desarrollo de una acción de cooperación sobre prácticas que construyen cultura de paz como eje de la ciudadanía global, una acción en la que se vinculan dos centros universitarios, dos equipos de investigación y varias organizaciones no gubernamentales que propiciaron esta acción de intercambio.

¹ Este simposio se hace con el soporte de los proyectos: Construir Ciudadanía Global con personas jóvenes. Investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas e inclusivas PID-2020-114478RB-C22 (UNIOVI) e Investigando nuevos espacios socieducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI PID-2020-114478RB-C21 (UNICAN) financiados por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

METODOLOGÍAS PARA INVESTIGAR SOBRE CENTROS Y ORGANIZACIONES SOCIOEDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN CIUDADANÍA GLOBAL

METHODOLOGIES TO RESEARCH ABOUT SOCIO- EDUCATIONAL CENTERS AND ORGANIZATIONS THAT BUILD GLOBAL CITIZENSHIP

Gloria María Braga Blanco y Anus Teja de Juana

Universidad de Oviedo

gyoya@uniovi.es | anus.tejadejuana@uniovi.es

Introducción

El objetivo de este proyecto, coordinado entre la Universidad de Cantabria y la de Oviedo y titulado “Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la Ciudadanía Global en el siglo XX”, dentro del Plan Nacional de Investigación, es profundizar en cómo las personas jóvenes desarrollan Ciudadanía Global (si es que lo hacen) en contextos formales y no formales, tanto en espacios presenciales como virtuales, así como las sinergias que se dan entre estos dos escenarios¹.

Los cambios y crisis que se están produciendo en las sociedades del siglo XXI aconsejan revisar los procesos socioeducativos por los que se construyen las identidades colectivas en relación con la Ciudadanía Global (Andreotti, 2010 y 2006) y los modos en que estamos educando a las nuevas generaciones (Stein, 2021). La UNESCO habla de la necesidad de construir una ciudadanía mundial que integre diversos niveles de identidad, incluyendo una “identidad colectiva” que trasciende a la cultura individual, religiosa, étnica u otras diferentes. Sin duda, la construcción de este tipo de identidad en adolescentes no es tarea fácil y, menos aún, cuando los ecosistemas en los que hoy se construyen las identidades se encuentran muchas veces en el cruce entre espacios virtuales y presenciales (Davies *et al.*, 2018).

En este contexto, la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) juega un papel fundamental. Si bien resulta difícil condensar la EpCG en una definición única, ya que abarca muy diversos tipos de prácticas (en función de los contextos en que se desarrolla y las conceptualizaciones que las sustentan), cabe destacar aquí algunos de sus ejes transversales (Sant *et al.*, 2018):

1. La educación para la sostenibilidad de cara a poder enfrentar los retos ambientales
2. La cultura de paz y resolución de conflictos
3. Los derechos humanos y sociales
4. La educación intercultural y el antirracismo
5. La educación para la igualdad entre hombres y mujeres
6. La educación para la comunicación en la sociedad del capitalismo digital

¹Proyecto Coordinado del Plan Nacional de Investigación entre la Universidad de Cantabria y la Universidad de Oviedo (Construcción de Ciudadanía Global con personas jóvenes: investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas. Proyecto PID2020-114478RB-C22). Proyecto financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

Para estudiar cómo se construye Ciudadanía Global en jóvenes de entre 14 y 16 años y plantear mejoras, este proyecto utiliza una metodología principalmente cualitativa, con un enfoque etnográfico, narrativo y participativo, basado en tres ejes:

1. El análisis de experiencias socioeducativas ya existentes, mediante el estudio de casos representativos, con especial atención a los aspectos de inclusión, participación, género y sostenibilidad.
2. El diseño de nuevas prácticas de forma colaborativa, mediante metodologías de codiseño que potencien la legitimidad y el protagonismo en la toma de decisiones por parte de las personas jóvenes implicadas (Rodríguez-Hoyos *et al.*, 2023).
3. La creación de sinergias con aquellas personas y colectivos que están desarrollando experiencias de Educación para la Ciudadanía Global en nuestras comunidades.

La metodología se desarrolla durante los cursos 21/22, 22/23 y 23/24 en cuatro fases: extensiva, intensiva, colaborativa/codiseño y evaluación/diseminación. Durante todo el proceso, los aspectos éticos relacionados con la confidencialidad y el uso y tratamiento de la información son tenidos en cuenta y consensuados con las personas implicadas.

Fase 1: Extensiva

El objetivo de esta fase ha sido el de mapear y documentar experiencias educativas de Ciudadanía Global, tanto del ámbito formal como no formal, que se desarrollan en contextos presenciales (centros educativos, asociaciones, organizaciones, etc.) y virtuales (redes sociales, plataformas de formación *online*, etc.).

Para ello se han utilizado diferentes estrategias:

1. Realización y análisis de entrevistas semiestructuradas a informantes clave (responsables de organizaciones que trabajan con personas jóvenes, profesorado de centros de secundaria y profesionales de ONGDs), centradas inicialmente en los siguientes ejes temáticos:
 - Sentido y significado de la Educación para Ciudadanía Global.
 - Experiencias socioeducativas en las que participan / han participado.
 - Relevancia o actualidad del tema percibida por el equipo profesional.
 - Principales barreras y ayudas identificadas en el desarrollo de proyectos educativos sobre Ciudadanía Global.

Estas categorías fueron enriquecidas después con otras emergentes, que iluminan la riqueza y complejidad del campo.

2. Documentación de experiencias de Educación para la Ciudadanía Global en adolescentes y jóvenes, con el fin de identificar prácticas con enfoque de género, inclusivo y/o sostenible.
3. Análisis de las corrientes/enfoques de Ciudadanía Global que se identifican en las prácticas documentadas, así como las dificultades y riesgos implícitas en las mismas.
4. Mapeo de experiencias. En el caso de la comunidad asturiana, se desarrolló una sesión multicaso utilizando la metodología de la Cartografía Social (Cruz-López *et al.*, 2022), a la que asistieron un total de 20 proyectos.

En las experiencias analizadas, se identificó una enorme diversidad, tanto desde el punto de vista de los agentes (centros educativos, entidades del tercer sector) como de los contextos (presencial, digital), las metodologías y los fundamentos conceptuales que se agrupan bajo el paraguas de "Ciudadanía Global". Cabe reseñar la dificultad de encontrar centros educativos con proyectos sobre EpCG que sean globales e impregnen la cultura del centro (la mayoría son

puntuales, si bien muy interesantes). También se ha observado que las experiencias que suceden fuera de los espacios educativos formales (lideradas por asociaciones, ONGDs, fundaciones...) a menudo gozan de una mayor flexibilidad en sus enfoques y dinámicas.

Fase 2: Intensiva

De todas las experiencias identificadas en la primera fase, se seleccionaron algunas especialmente relevantes, por su carácter transformador y por la integración de metodologías participativas e inclusivas, teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- Equilibrio de enfoques y temáticas sobre la Ciudadanía Global; de escenarios presenciales y virtuales; de los ámbitos escolar (centros de secundaria) y social (asociaciones, fundaciones y ONGDs); del contexto rural y urbano; y de trayectorias largas y emergentes.
- Promoción de activismo, voluntariado o aprendizaje en servicio.
- Inclusión de sitios web o programas encaminados a analizar problemas que conlleva la globalización (derechos humanos, pobreza, xenofobia, cambio climático, etc.).

El objetivo de esta fase ha sido conocer en profundidad los diferentes significados que los agentes implicados en los casos de Ciudadanía Global otorgan a sus experiencias, analizando barreras y oportunidades para su desarrollo. Para ello, se ha optado por el “Estudio de Caso” como metodología que permite una comprensión más profunda o “densa” (Grupo L.A.C.E., 2013; Geertz, 2003) del fenómeno estudiado, capaz de proporcionar a personas externas al contexto del caso un entendimiento detallado e integrador de la complejidad que este entraña (Glette y Wiig, 2022). De este modo, para el análisis de uno o varios “ejemplos en acción” se suma, a la experiencia descrita en los informes, la experiencia de la audiencia a la que van dirigidos (Angulo y Vázquez-Recio, 2003; Walker, 1983). En este proyecto, se sigue el modelo tradicional de Estudio de Caso propuesto por Stake (1998) y Simons (2011). Así, dado que el estudio de caso es «un sistema delimitado que se construye sobre la experiencia vivida y que requiere ser evidenciada y validada (tiene que aportar pruebas)» (Simons, 2011, p. 20), se utilizan múltiples técnicas etnográficas, narrativas/discursivas y participativas/coproductivas, entre las que cabe destacar:

- Para el análisis del contexto, que profundiza tanto en el marco social y político (normativa, legislación) como en los datos sociodemográficos del caso (perfiles de las personas usuarias y profesionales), se utiliza el análisis documental de textos legales e institucionales, fotografías, productos que haya generado la experiencia (informes, memorias, guías, posts en redes sociales...), completado con historias de vida.
- Para el análisis de las prácticas, se combinan plantillas de observación específicamente diseñadas para esta investigación (que facilitan la comparación entre experiencias) con diarios de campo (que permiten recoger aspectos más abiertos o imprevistos).
- Para el análisis de los discursos, es decir, para explorar qué dicen las personas implicadas, qué piensan, qué significados atribuyen a lo que está pasando, qué lenguajes utilizan, etc, se utilizan fundamentalmente entrevistas en profundidad a profesionales y grupos de discusión con jóvenes, combinadas con técnicas participativas como la técnica del espejo (cuyo principal propósito es entender cómo las personas jóvenes construyen su subjetividad a través de las imágenes que comparten en sus perfiles de redes sociales), el análisis participativo de *posts* utilizados en redes sociales, las notas de campo participantes (en la que se implica a las propias personas observadas en la discusión de las observaciones) u otras técnicas participativas basadas en la utilización de imágenes, obras de arte o noticias de prensa (Rodríguez-Hoyos *et al.*, 2023).

La información obtenida con todas estas técnicas se triangula, con el fin de obtener una visión más amplia y rica de los diversos matices de una realidad que es en sí misma compleja y poliédrica.

Fase 3: Colaborativa o de codiseño

El objetivo de esta fase es colaborar con los diferentes agentes y colectivos implicados en experiencias de Educación para la Ciudadanía Global para, a partir de la discusión y reflexión del informe final de los casos, negociado previamente con los participantes, proponer nuevas estrategias de intervención que mejoren y amplíen su compromiso cívico y político.

En las dos sedes del proyecto se están en este momento diseñando/implementando diferentes técnicas de codiseño, como *visual thinking/visual design* en Cantabria o, en Asturias, el *codiseño de un juego participativo* sobre Ciudadanía Global para jóvenes, para el cual se ha contado con profesionales y adolescentes de grupos municipales de participación infantil y juvenil dinamizados por la asociación Los Glayus.

Fase 4: Evaluativa y diseminativa

La fase final estará dedicada a evaluar las experiencias de codiseño implementadas, con la ayuda de un enfoque cualitativo-narrativo y participativo, así como a diseminar los principales resultados del todo el proceso metodológico desarrollado en el proyecto de investigación.

El formato utilizado para la devolución de la información a los casos puede ser creativo, por ejemplo, en forma de microrrelatos o técnicas que combinen narración e imágenes.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. OPORTUNIDADES Y BARRERAS EN LA COMUNIDAD ASTURIANA

EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP. OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN THE COMMUNITY OF ASTURIAS

David Menéndez Álvarez-Hevia y Sara de la Fuente

Universidad de Oviedo

menendezdavid@uniovi.es | fuentesara@uniovi.es

Introducción

La educación para la ciudadanía global (EpCG) ha cogido fuerza dentro del debate educativo del siglo XXI por vincular las necesidades educativas globales con las locales, situándolas dentro de un marco pedagógico y curricular interconectado. Organismos internacionales como la UNESCO, o redes de trabajo como el Global Education Network Europe (GENE)¹ y el Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL)², han contribuido de forma activa a la configuración de una EpCG que promueva la construcción de una identidad colectiva desde la que se reconozca la existencia de múltiples niveles de identidad y saber que entrelazan lo local y global.

A las contribuciones de estos organismos y redes internacionales hay que sumarle el trabajo académico desarrollado por autoras y autores como por ejemplo Vanessa Andreotti, Carlos Alberto Torres o Karen Pashby, que ha servido para imprimirle un carácter crítico y postcolonial al debate. Estos nuevos planteamientos proponen una revisión del propio concepto de ciudadanía, su orientación y fundamentación (Andreotti, 2010; Torres, 2019; Pashby *et al.*, 2020). Se busca trascender las concepciones tradicionales desde las que se localiza el proceso educativo en un contexto social, cultural y geográfico-nacional configurado a partir de ideales coloniales y hegemónicos. Surge así una propuesta de EpCG desde la que se plantea abordar los problemas contemporáneos desde una perspectiva más crítica, en la que las relaciones entre los sistemas, las personas y también el medio natural, se entrelazan de forma compleja en lo local y global.

El debate sobre la EpCG supone un reto para la comunidad educativa, que debe de trabajar con un concepto en el que el vínculo entre sus elementos centrales (global-ciudadanía-educación) está en continua reestructuración. A esto se le suma la no existencia, o imposibilidad de un consenso en su forma, definición y práctica (Sant *et al.*, 2018). Un debate complejo que llama a un estudio pormenorizado y situado desde el que se pueda explorar su manifestación, operatividad y contribución a partir de experiencias pedagógicas particulares.

¹ GENE (Global Education Network Europe) es la red europea de Ministerios y Agencias con responsabilidad en sus países en políticas y financiación en el campo de la Educación para la Ciudadanía Global. Ver: <https://www.gene.eu/>

² Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL) es un foro internacional desde el que se organizan redes de trabajo para la discusión de temas asociados a la EpCG que además busca servir como referencia para legisladores y políticos. A destacar la publicación de las diferentes ediciones del Global Education Digest que proporciona una recopilación de material bibliográfico de referencia para la EpCG. Ver: <https://angel-network.net/es>

Estos planteamientos suponen nuevos retos y oportunidades educativas que, a través de este estudio, buscamos ilustrar al tomar como referencia el análisis de una realidad educativa concreta como la que se da en el espacio asturiano.

El estudio que plantea esta comunicación se sitúa dentro del proyecto I+D+i *La construcción de la ciudadanía global con personas jóvenes: investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas e inclusivas*³, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Este estudio profundiza sobre experiencias educativas de EpCG que se están desarrollando, tanto en el marco de la educación formal, como en el de la educación no formal situada dentro del contexto del Principado de Asturias⁴. Se ha buscado visibilizar los discursos y prácticas de centros educativos de secundaria, Asociaciones y fundaciones que trabajan con personas jóvenes y Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que trabajan en el campo de la Educación para el Desarrollo, la Ciudadanía Global y la Transformación Social en Asturias. Para ello, se ha entrevistado a informantes clave de estas instituciones con el objetivo de profundizar en sus experiencias desarrollando prácticas de educación para la ciudadanía global y su forma de entender esta.

Metodología

Las líneas metodológicas sobre las que se desarrolla este estudio responden a un enfoque fundamentalmente cualitativo, exploratorio y emergente. Se apuesta por un proceso de investigación abierto y flexible en el que las técnicas e instrumentos de recogida de información y su interpretación permitan una reflexividad compartida entre participante e investigador (Schostak & Schostak, 2008).

Los datos fueron principalmente recogidos a través de entrevistas semiestructuradas en las que los participantes, de una forma dialógica interactuaban con los entrevistadores, ofreciéndoles sus visiones y reflexiones personales sobre las cuestiones de EpCG que se les planteaban. Con anterioridad se realizó un análisis documental que sirvió para conocer las iniciativas en las que los entrevistados trabajaban y poder orientar las cuestiones de una forma más orgánica y situada. Los participantes respondían a perfiles diversos agrupados en tres categorías que se explican en la Tabla 1.

En las entrevistas se profundizó sobre cuestiones relacionadas con el sentido y significado de la EpCG, las experiencias que dinamizaban y de las que formaban parte, la relevancia o actualidad de la materia y las barreras y apoyos identificados durante la implementación de los proyectos.

Resultados y discusión

Las entrevistas han permitido identificar una serie de elementos que los participantes entienden como fundamentales para entender las actividades sobre EpCG que se llevan a cabo en Asturias. De estos elementos destacamos tres de ellos que explicamos a continuación.

³ Proyecto Coordinado del Plan Nacional de Investigación entre la Universidad de Cantabria y la Universidad de Oviedo (Construcción de Ciudadanía Global con personas jóvenes: investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas. Proyecto PID2020-114478RB-C22). Proyecto financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

⁴ El Principado de Asturias es una de las comunidades autónomas españolas. Está situada en la zona norte del territorio español, tiene una población que se sitúa en torno al millón de habitantes y se caracteriza por sus entornos rurales y montañosos.

Tabla 1. Información sobre participantes

Grupo	Tipo de participantes	Nº
1	Personal vinculado a la administración educativa y a centros educativos de Educación Secundaria vinculados con la Agencia Asturiana de Cooperación en la elaboración de la <i>Estrategia Asturiana de Educación para el Desarrollo Humano Sostenible y Sensibilización</i> en el año 2022.	6
2	Personal responsable de proyectos relacionados con EpCG en asociaciones u organizaciones que trabajan en el ámbito de la participación y la inclusión con personas jóvenes.	6
3	Profesionales adscritos a Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que han diseñado o puesto en marcha actividades en los centros educativos del territorio asturiano a través de ayudas promovidas por diversas administraciones públicas con AECID o la Agencia Asturiana de Cooperación.	6

- *La comprensión de la conexión entre lo local y global*

La práctica de la EpCG no debe dar por hecho que la conexión con lo global es fácil para las personas jóvenes al ser un vínculo sumamente complejo. Aunque la “globalidad” y la “hiperconexión” sea parte de las vidas de los jóvenes asturianos, esto no significa que estén profundizando sobre las implicaciones que esto tiene. Se genera un entendimiento que en muchos casos es sumamente superficial. Para que este vínculo sea entendido de una forma profunda, requiere de esfuerzos, recursos y estrategias que permitan hacer entender a los jóvenes la verdadera magnitud de la conexión entre lo local y global (Sant *et al.*, 2018). El siguiente extracto de entrevista sirve para explicar este sentir en palabras de los participantes:

“La conexión con lo global es muy abstracta, es muy compleja, muy difícil y acaba generando un rechazo [...] porque un chico, una chica no se va a levantar un día y va a velar por la paz mundial. O sea, yo no estoy en mi cama tumbado y de repente me aparece la imagen de Gandhi y digo yo “ostras, voy a cambiar el mundo. Eso no ocurre” (K.1.1., p.13-14).

Muchas de las experiencias analizadas hacen una apuesta por mostrar esta conexión partiendo de lo local. Se plantea la creación de contextos que ofrezcan oportunidades para conectar las vivencias del joven asturiano con lo que sucede en otros contextos, tanto cercanos como lejanos. Así, nos encontramos ejemplos de proyectos de EpCG que parten de la base de que no puede haber ciudadanía global, ni conciencia global, si no hay oportunidades locales para construirla. Estos proyectos plantean empezar por ofrecer situaciones que proporcionen a las jóvenes oportunidades de aportar e integrarse en procesos en los que sus ideas, experiencias y su capacidad de propuesta y toma de decisiones sea considerada a todos los niveles. Algunas de estas experiencias se pueden encontrar en el contexto asturiano desarrolladas por asociaciones como Mar de Niebla y Los Glayus, en las que los vínculos entre lo local y global se trabajan con los jóvenes desde diferentes perspectivas. Los representantes de estas asociaciones que participaron en este estudio ven en la EpCG una oportunidad no solo para situar a los jóvenes de una forma crítica en un mundo globalizado, sino también para desarrollar sus capacidades como ciudadanos activos de un contexto particular.

- *La motivación de la juventud por los problemas globales*

Frente a la idea de una juventud apática y desvinculada de los problemas globales, algunos de nuestros informantes clave señalan que en la actualidad existe un mayor nivel de conciencia de la población ante estos problemas. Se percibe una mayor preocupación de las personas jóvenes sobre temas como la sostenibilidad, pobreza, la igualdad de género, etc. Esta idea se ve ilustrada en el siguiente extracto de entrevista:

“Yo sí que soy optimista porque creo que los chicos y las chicas tienen un nivel de concienciación, o sea quiero decir, son más conscientes de lo que eran generaciones anteriores de los retos globales (...) creo que tienen una mochila de..., no sé si llamarlo valores o principios o cómo llamarlo, mucho más desarrollada de lo que la teníamos nosotros” (K.1.1., p.32).

Al lado de estas impresiones, otros entrevistados añaden que en los jóvenes actuales la falta de conciencia sobre los problemas se ha visto agudizada con la intoxicación por el exceso de imágenes y la manipulación mediática, fenómeno que ha predisposto negativamente hacia todo aquello que pueda parecer distante o problemático. Pese a ello, parece que “algo queda” y que en ciertos alumnos sí se dan las oportunidades para trabajar los temas que tienen que ver con la ciudadanía global esto puede tener efectos positivos a la hora de desarrollar una conciencia crítica del mundo y de su realidad más cercana.

- *Las dificultades para trabajar la EpCG en el marco de la educación formal*

Nos encontramos con que para trabajar la EpCG en los centros educativos se precisa de nuevas fórmulas que vayan más allá de las acciones puntuales que se suelen realizar en los centros educativos. Es preciso un diseño curricular integral que contemple un tratamiento transversal de la temática, tal como nos plantea uno de los informantes:

“Entonces yo creo que el vehículo de la Educación para la Ciudadanía Global sin duda apoya una parte del desarrollo de la persona en su sentido, bueno, más holístico y que al final muchísimos de los conocimientos curriculares puros requieren de transversalidad. Es decir, al final podemos estar explicando las matemáticas igualmente, pero podemos poner en valor qué pasa con la desigualdad en el reparto de la riqueza y estás trabajando igual las Matemáticas o podemos estar viendo Geografía y conocer en un mapamundi dónde están los países, pero ¿y qué si de paso conocemos cómo es el contexto en el que viven en...?” (G.1.1., p.4)

Se demanda un enfoque educativo globalizador en el que la EpCG no sea una asignatura, ni algo vinculado a un proyecto o momento específico, sino un cambio que supondría repensar los fundamentos del currículo educativo actual que nos llevaría al desarrollo de un *currículum integrado* (Torres, 2012).

Conclusión

La EpCG ha recibido especial atención en los últimos años, lo que ha favorecido el desarrollo de numerosas iniciativas educativas, formales y no formales a diferentes niveles. Este estudio, de corte exploratorio, nos ha permitido identificar algunas de las dificultades y posibilidades que identifican los agentes involucrados en la EpCG en el contexto particular de Asturias.

Se parte de la idea común de que lo global se puede construir desde lo local. Se plantea que una idea tan compleja como es la de la globalidad puede ser comprendida desde la realidad y oportunidades que ofrece el contexto más próximo, siempre y cuando esta sea abordada de una forma amplia y crítica.

Por otro lado, aunque se identifica una tendencia pesimista hacia la forma en la que los jóvenes adquieren conocimientos sobre temas de carácter global y social, causada por el exceso de información y la manipulación mediática, nuestro estudio también ofrece argumentos para creer que existe un mayor nivel de conciencia entre las personas jóvenes en determinados temas, como la igualdad de género, la sostenibilidad o la pobreza.

No cabe duda de que la EpCG sigue siendo un concepto educativo en expansión y construcción, un fenómeno que constituye una oportunidad para abrir nuevas vías para entender la educación tanto formal como informal. En este caso, hemos ofrecido un análisis basado en las experiencias educativas en el territorio asturiano, pero que sin duda tendrá diferentes matices en otros lugares. Las diferencias pueden ser de diferentes tipos, pero en torno a ellas existe un sustrato común que nos puede ayudar a enriquecer el debate sobre cómo es la EpCG que queremos y que nos puede funcionar a todos y todas. Un debate necesario porque la EpCG es un concepto que, aunque abierto, sin duda siempre apunta hacia la construcción de un futuro mejor en común.

ESTRUCTURAS CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS QUE FACILITAN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. RESULTADO DE UNA INVESTIGACIÓN EN CANTABRIA

CURRICULAR AND ORGANIZATIONAL STRUCTURES THAT FACILITATE EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP. RESULT OF A RESEARCH IN CANTABRIA

Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez-Hoyos

Universidad de Cantabria

calvoa@unican.es | rodriguezhc@unican.es

Introducción. ¿Necesitamos educar para la ciudadanía global?

La educación para la ciudadanía global (ECG, en adelante) es un término amplio que aglutina a una extensa tradición investigadora y práctica que tiene características diferentes en cada territorio, fruto de la propia historia y de la tradición pedagógica de cada país (ANGEL, 2022). Esta diversidad conceptual ha generado un amplio campo terminológico en el que nos encontramos términos como educación para la ciudadanía global, educación para la ciudadanía mundial, *global education* o *global learning*; términos que tienen en común poner en el centro de los procesos educativos la reflexión sobre cómo la globalización afecta a nuestras vidas (Bourn, 2014; Calvo, 2020). En otras palabras, supone comprender que los procesos educativos deben enfrentar la ineludible tarea de abordar la comprensión de las complejas realidades de interdependencia y ecoddependencia que vivimos en un camino de doble dirección, desde lo local a lo global.

Al mismo tiempo, la investigación que actualmente estamos desarrollando en Cantabria¹ ha mostrado que los significados que diferentes actores de un mismo territorio geográfico otorgan a este término también difieren. A través de una metodología cualitativa en la que se han utilizado como instrumentos de indagación entrevistas realizadas al profesorado, equipos directivos y personal de ONGD vinculados a distintos proyectos de educación para la ciudadanía global, encontramos actores que se reconocen más en la tradición de la educación para el desarrollo; otros, por su parte, se adscriben más a la tradición de la educación para la transformación social (Mesa, 2000; Bourn, 2022).

Pese a esta complejidad, se reconoce que la ECG (en todas las variantes que aquí simplemente hemos citado) es un enfoque pedagógico imprescindible en los procesos educativos formales. Y lo es, al menos, por tres motivos.

En primer lugar, porque la educación, en su más pura tradición freireana, debe estar dirigida a comprender y mejorar el mundo. En este sentido, necesitamos enfoques filosóficos, históricos y metodológicos que se dirijan a comprender las actuales sociedades interconectadas e interdependientes, así como las desiguales relaciones de poder que existen entre ellas. Es decir, este enfoque

¹Investigando nuevos espacios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI (PID-2020-114478RB-C21), financiados por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

se preocupa por organizar procesos educativos que permitan comprender los actuales retos a los que nos enfrentamos y que van, desde el cambio climático, hasta el auge de los movimientos racistas, xenófobos y de extrema derecha.

En segundo lugar, la actual ley orgánica educativa (LOMLOE, 2020) plantea la necesidad de promocionar en todos los niveles educativos la educación para la ciudadanía mundial, así como el trabajo con la Agenda de los ODS. Esto supone pensar en qué medida las diferentes asignaturas del currículum escolar deben actualizar sus saberes básicos, pero también las competencias que promueven y las estrategias metodológicas para hacerlo posible. Junto con ello, la ley también plantea la necesidad de introducir estos contenidos en la formación inicial y permanente del profesorado.

En tercer y último lugar, este enfoque se alinea con las políticas educativas europeas que, desde hace varias décadas, reconocen la importancia de este enfoque para promover una convivencia positiva y un entendimiento intercultural entre distintos territorios y poblaciones. Los marcos estratégicos europeos de la Declaración de Maastrich (2002) y la posterior Declaración de Dublín (2022) dan buena cuenta de ello, en tanto que propuestas de acción para aumentar y mejorar la educación para la ciudadanía global.

Preguntas de investigación y metodología

Teniendo en cuenta este marco general, que subraya la importancia y urgencia de promover este enfoque, habida cuenta de los grandes retos sociales a los que se enfrentan las actuales sociedades globalizadas, parece pertinente nuestra segunda pregunta que se dirige a comprender cuál sería la forma más relevante y significativa de poner en marcha procesos educativos inspirados en el enfoque de la ECG.

En el marco de la citada investigación, esta pregunta más general se ha concretado en dos grandes preguntas de investigación:

1. ¿Qué factores actúan como palancas que facilitan el desarrollo de propuestas de ECG?
2. ¿Qué variables dificultan el desarrollo de este tipo de experiencias?

Para dar respuesta a estas dos grandes preguntas de investigación, nuestro trabajo se organizó en dos fases: la fase extensiva y la intensiva. En la fase extensiva se realizó un estudio comparativo de investigaciones previas que, a nivel nacional e internacional, analizaban qué factores de éxito y fracaso se estaban dando en procesos educativos formales a la hora de promover el enfoque de la ECG (entre los más significativos Ruiz-Varona, 2012; Proyecto Queirón, 2014; Blackmore, 2016; Tiedeke, Carmona, y Rivero, 2015; Calvo, 2020; Hunt, 2020).

La segunda fase, la intensiva, supuso la recogida de datos en centros educativos de la comunidad de Cantabria a partir de dos técnicas: la entrevista semi-estructurada y el análisis de documentos. Los centros y profesionales participantes en la investigación (centros educativos, profesorado y equipos directivos) fueron seleccionados por haber recibido el premio nacional Vicente Ferrer de Educación para el Desarrollo que anualmente otorga la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y para el Desarrollo) o por pertenecer a la Red Cantabra de Escuelas Solidarias. En el caso de las ONGD, se seleccionaron organizaciones con una reconocida trayectoria de trabajo en centros educativos y que habían recibido financiación de la Dirección General de Cooperación del Gobierno de Cantabria, a través de las sucesivas convocatorias de proyectos de sensibilización y educación para la ciudadanía global. Para la selección final, se combinaron organizaciones no gubernamentales regionales con otras de ámbito internacional y nacional.

¿Qué propuestas curriculares y organizativas favorecen el enfoque de la educación para la ciudadanía global? Resultados preliminares²

Los resultados obtenidos señalan que estas barreras y ayudas pueden ser clasificadas en tres grandes dimensiones: (1) La dimensión curricular; (2) La dimensión organizativa; (3) La dimensión política. Debido a los límites de este trabajo, presentamos a continuación un cuadro síntesis de algunas de las principales barreras y ayudas identificadas en cada dimensión.

Tabla 1. Resumen de las principales barreras y ayudas para la ECG

Dimensión	Barreras	Ayudas
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Currículum disciplinar. -Concepción epistemológica de las disciplinas curriculares. -Procesos educativos muy centrados en el libro de texto. -Identidad del docente, muy centrada en su materia. -Escasa formación del profesorado. -Actitudes y comportamientos del alumnado cercanos a los discursos de la extrema derecha. 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologías globalizadoras del currículum (p.e. trabajo por proyectos). -Materiales aportados por ONGD. -Uso de metodologías activas que permitan generar buen clima de aula para trabajar temas controvertidos. -Trayectorias personales del docente (voluntariado, miembro ONGD, etc.) que permitan una visión comprometida de su trabajo.
Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> -La discontinuidad del enfoque entre las etapas educativas obligatorias. -La rigidez horaria de los centros educativos. -La falta de espacios reales de coordinación y apoyo entre docentes. -Poca conexión entre centros educativos que trabajan bajo este mismo enfoque. -Propuestas descontextualizadas de ONGD. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones colegiadas entre el profesorado. -Participación de las familias. -Relaciones abiertas con la comunidad (p.e. colaboración sostenida con ONGD). -Apoyo del equipo directivo. -Integración del enfoque en los proyectos del centro. -La existencia de estructuras específicas en el centro para promover alguna de las dimensiones del enfoque (p.e. coordinador/a de interculturalidad).
Política	<ul style="list-style-type: none"> -Cambio continuo de leyes. -Ausencia de un empuje y apoyo claro de la administración para promover el enfoque ECG. -Excesiva burocracia en la convocatoria de proyectos para la sensibilización y educación para la ciudadanía global. -Intermitencia en la financiación de proyectos de las ONGD. -Falta de colaboración entre las propias ONGD que están muy centradas sólo en su proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> -La existencia de convocatorias a nivel de comunidad autónoma (p.e. Red Escuelas Solidarias). -Existencia de convocatorias nacionales (p.e. premio Vicente Ferrer). -Las políticas de formación permanente del profesorado, p.e. a través de los Centros de Profesorado. -Articulación de foros para compartir buenas prácticas (p.e. a través de los centros de profesorado).

² Para profundizar en estos resultados véase Calvo (2022).

Conclusiones

Si tenemos en cuenta los retos globales a los que nos enfrentamos como humanidad (pandemias, cambio climático, guerras, racismo y xenofobia, etc.), la ECG se torna imprescindible para vertebrar los procesos educativos formales. La educación se concibe como un instrumento para comprender la complejidad de las sociedades actuales, pero también, para promover un cambio y una mejora social. La educación tiene un importante papel que jugar como herramienta de mejora y transformación social (UNESCO, 2022).

Al mismo tiempo, es necesario reflexionar sobre cual es el mejor enfoque pedagógico para poder desarrollar una ECG realmente crítica, es decir, que no ponga el acento en una visión sobre el Sur Global como receptores de ayuda, sino que ponga el foco en comprender las complejas relaciones de poder que existen en la actualidad entre el Norte y el Sur Global. Esta pedagogía crítica es, sin duda necesaria, para poder seguir activando la capacidad transformadora y de cambio social que tiene el enfoque no sólo a nivel teórico, sino también a nivel práctico (Pashby, Da Costa y Sund *et al.* 2020). Esto requiere seguir investigando para comprender qué barreras y ayudas encuentran los docentes y comunidades comprometidos con el enfoque de la ECG. Nuestro papel aquí, como investigadores, es facilitar la reflexión sobre los desafíos pedagógicos que estos docentes encuentran, con el objetivo último de poder transitar hacia enfoques más políticos, críticos y comprometidos con el cambio social (Hunt, y King, 2015).

CONSTRUIR CULTURA DE PAZ PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL MEDIANTE LA ARTICULACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIONES COLOMBIA ESPAÑA

BUILDING A CULTURE OF PEACE FOR GLOBAL CITIZENSHIP THROUGH THE ARTICULATION OF EXPERIENCES OF ORGANIZATIONS COLOMBIA SPAIN

Aquilina Fueyo Gutiérrez y Verónica Hevia Rocés

Universidad de Oviedo

mafueyo@uniovi.es | Uo278323@uniovi.es

Cultura de paz y ciudadanía global en la formación pedagógica

Somos ciudadanas y ciudadanos de un mundo global cada vez más global e interrelacionado, el mundo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) del que se habla ya, tanto desde la economía, como de la pedagogía postcrítica (Stein, 2021). Ese mundo se enfrenta, a una crisis ecosocial sin precedentes acelerada por la desigualdad que han ido acrecentando la economía neoliberal y las sucesivas crisis y tensiones geopolíticas. Educar para los desafíos que plantea el mundo VUCA y tratar de enfrentar su posible colapso es, en estos momentos, un reto ineludible que supone introducir en los procesos educativos esos desafíos que tradicionalmente han estado fuera del curriculum¹

Uno de estos desafíos es, sin duda, el de educar para la construcción de la cultura de paz de forma que las personas puedan ejercer una ciudadanía global acorde a los Derechos Humanos (Fueyo *et al.*, 2018). Esta educación no se centra solo en detener la violencia, sino también en prevenir su aparición al contribuir a la comprensión de la raíz de los conflictos, al cuestionamiento y la transformación de imaginarios sociales que justifican su uso, y a proponer prácticas de cambio de las instituciones políticas, económicas y culturales que sostienen y reproducen la violencia (Bikmore, 2017). Si no se comprenden los conflictos que subyacen a la violencia, no se puede avanzar hacia nuevas realidades. Por ello, el objetivo es llegar a través de una pedagogía participativa, inclusiva y dialógica a la comprensión de las raíces del conflicto, así como fortalecer nuestra capacidad individual y colectiva para su transformación de manera no violenta (Nieto, 2020). Además, esta educación debe cuestionar y criticar aquellos valores que van en contra del desarrollo de una cultura de paz. Esta transformación de la educación demanda un enfoque de interacción e inclusión, es decir, la participación decidida de los diferentes sectores de la sociedad, incluyendo principalmente a la sociedad civil. Porque la construcción de una cultura de paz es responsabilidad de todos y todas. Una tarea que, por su propia naturaleza, debería contar

¹Desafíos que traspasan las fronteras de los estados y naciones entre los que cabe destacar el cambio climático y los retos ambientales que de él se derivan. La cultura de paz, la democracia y la resolución de conflictos, los derechos humanos y sociales, la convivencia intercultural y el antirracismo, la igualdad entre hombre y mujeres.

también con acciones en todos los ámbitos y niveles educativos, partiendo siempre desde la experiencia de la vida cotidiana y extrapolándose a las dinámicas sociales a nivel general (Hernández, Luna & Cadena, 2022).

Formar para la ciudadanía global articulando experiencias de diferentes organizaciones

Desde esta forma de concebir los vínculos entre la educación para la cultura de paz y la construcción de la ciudadanía global hemos venido trabajando en experiencias de formación del profesorado y de otros profesionales de la educación partiendo de la necesidad de articular la experiencia formativa del alumnado en la Universidad con las aportaciones de diferentes organizaciones y entidades que trabajan sobre el territorio en estos ámbitos. Dicha articulación conlleva un trabajo de conocimiento y reconocimiento mutuo ya que son contextos institucionales que han estado tradicionalmente separados y con culturas de trabajo y dinámicas de relación muy diferenciadas. En los más de diez años que llevamos impartiendo docencia de la asignatura *Educación para la Cooperación y el Desarrollo Humano Sostenible*, en el grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo hemos colaborado con las instituciones y organizaciones no gubernamentales de cooperación que operan en el territorio asturiano de forma estrecha. Estas colaboraciones se llevan a cabo con formatos metodológicos diferentes en la asignatura. A lo largo de estos años hemos organizado Seminarios, Talleres, Charlas, Jornadas conjuntas, trabajos de aprendizaje en servicio, Trabajos de fin de grado o de fin de máster y ya más recientemente una estancia de cooperación sobre cultura de Paz que hemos desarrollado en Colombia.

Durante el primer cuatrimestre del año académico 2022/2023 en dicha asignatura se realizaron varias actividades de aprendizaje-servicio orientadas a la formación de los estudiantes desde la idea de que son ciudadanos y ciudadanas globales y, por lo tanto, deben estar comprometidas con la transformación social de las realidades globales que les involucran. Concretamente, dentro de dichas actividades tuvo lugar la participación de uno de los grupos en el encuentro *Mujeres Defensoras de Derechos Humanos*, organizado por la ONGD Soldepaz-Pachakuti, que contó con la participación de las Cantoras de Tumaco “Esperanza y Paz”. En relación con esta experiencia cultural de resiliencia y construcción de paz el grupo de estudiantes desarrolló una guía didáctica para trabajar la cultura de paz en el aula de secundaria que sirvió de presentación del grupo de cantoras en el encuentro y permitió un intercambio de experiencias y emociones. Fueron esas interacciones las que primero suscitaron el interés del grupo por los procesos de Paz en Colombia y luego sentaron las bases del proyecto de cooperación que se realizó sobre el terreno y que involucró diferentes organizaciones españolas y colombianas ².

Articular organizaciones en un proyecto de cooperación desarrollado por estudiantes

El grupo de estudiantes con la voluntad de contribuir en el proceso de cultura de paz en Colombia, contactó con varias entidades y organismos relacionados con el contexto social y educativo colombiano, explorando necesidades para elaborar un proyecto contextualizado, coherente y respetuoso con la realidad que allí se vive. Los contactos fueron con el grupo de mujeres Las Cantoras de Tumaco “Esperanza y Paz” ya mencionadas; el Colectivo Socio-jurídico Orlando Fals Borda, ONG dedicada a la protección de los derechos colectivos, la reparación de víctimas, la promoción de la participación ciudadana y la defensa de los territorios y el medio ambiente,

²El proyecto contó con el apoyo del I+Dr Coordinado del Plan Nacional de Investigación entre la Universidad de Cantabria y la Universidad de Oviedo (Construcción de Ciudadanía Global con personas jóvenes: investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas. Proyecto PID2020-114478RB-C22). Proyecto financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033

con su contraparte en Asturias la ONG Soldepaz Pachakuti , con la ONG MasPaz y, por último, con el equipo que coordina la Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

ORGANIZACIÓN	CAMPO DE TRABAJO	LOCALIZACIÓN DIRECCIÓN PÁGINA WEB
Colectivo socio-jurídico Orlando Fals Borda	ONG colombiana dedicada a la protección de los derechos colectivos, la reparación de víctimas, la promoción de la participación ciudadana y la defensa de los territorios y el medio ambiente	Bogotá, Colombia Calle 19 No. 3 A-37, oficina 1105, torre b, edificio Procoil. https://www.cofb.org.co/
Mujeres Cantoras de Tumaco Esperanza y Paz	Grupo de mujeres cantoras que utilizan la música para promover la paz y la reconciliación en una región marcada por la violencia. Su trabajo destaca cómo el arte puede sanar y unir comunidades.	Tumaco, Colombia https://www.cofb.org.co/noticias-ofb/noticias/las-cantoras-de-tumaco-esperanza-y-paz-lanzan-su-primera-produccion-musical
SoldePaz Pachakuti	ONG asturiana que trabaja en la promoción de la paz, los derechos humanos y la justicia social a nivel global. Se enfoca en proyectos de desarrollo sostenible y la construcción de una cultura de paz en Latinoamérica.	Gijón, Asturias C/ Manuel Llana 42 - 33208 https://pachakuti.org/
Mas Paz Movimiento Asturiano por la Paz	ONG asturiana que promueve la cultura de paz, la no violencia y los derechos humanos. Trabaja en proyectos de concienciación, educación y movilización ciudadana para contribuir a la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia.	Oviedo, Asturias C. Padre Florencio, 2, bajo, 33011 http://maspaz.org/
Equipo de la Licenciatura de Educación Comunitaria con enfoque en Derechos Humanos	Formación de profesionales que promuevan la educación basada en los principios de los derechos humanos y el empoderamiento comunitario. Forman educadores que puedan abordar desafíos sociales y contribuir a la justicia social a través de una educación inclusiva y participativa.	Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia Calle 72 No. 11-86 https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-comunitaria/

Tras varias entrevistas y encuentros telemáticos se plantea que uno de los factores que limitan el entendimiento del conflicto y sus consecuencias es la falta de visibilización del mismo no solo ya a nivel internacional, sino incluso dentro del país y de sus repercusiones en diferentes sectores de la población. De igual forma, muchas de las iniciativas de cultura de paz que se estaban llevando a cabo son poco conocidas. Se identificó, de este modo, la necesidad de visibilizar algunas de dichas experiencias reforzando el trabajo de los diferentes agentes que están impulsando esas iniciativas. Para ello, se planteó un Proyecto de Colaboración orientado a documentar y difundir algunos de los programas e iniciativas de cultura de paz que se desarrollan en Colombia. Se diseñó y organizó una estancia enfocada a la recogida de datos por parte de las estudiantes de Pedagogía que incluyen el conocimiento sobre los conflictos desde su origen y desde las iniciativas que la sociedad civil construye para afrontarlos. Dicho proyecto a buscaba conocer con profundidad alguna de estas iniciativas y posteriormente trasladarlas, principalmente como materiales para la asignatura de Educación para la Cooperación y el Desarrollo Humano Sostenible, y en general como recursos y experiencias para nuestra comunidad educativa.

Entidades que promueven experiencias de cultura de paz en Colombia y grupos poblacionales en los que se desarrollan

- Educación formal

Encontramos fundamentalmente Universidades y centros de estudio que realizan investigaciones, ofrecen programas académicos y generan conocimiento sobre temas relacionados con la paz, los derechos humanos y la cultura de paz. Estas entidades contribuyen no solo a la educación básica sino también a la formación de profesionales y expertos en la materia. Generalmente estas iniciativas suelen estar financiadas por las agencias gubernamentales y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de legislaciones específicas centradas en la educación para la paz, así como por instituciones educativas de carácter privado que desarrollan sus propios organismos y proyectos de investigación e intervención.

- Educación no formal

La mayoría son organizaciones sociales o grupos que a partir de iniciativas personales o colectivas comienzan proyectos de intervención y educación socio-comunitaria. Grupos locales, como asociaciones vecinales, colectivos juveniles y organizaciones de base, que conviven diariamente con las consecuencias del conflicto o que incluso son víctimas del mismo y que reconocen de igual forma las necesidades y dificultades de la comunidad. De esta forma desarrollan experiencias mucho más cercanas a la gente, respetuosas y contextualizadas, facilitando el diálogo, la inclusión y la participación ciudadana en la construcción de la paz. No obstante, estas iniciativas particulares necesitan en la mayoría de los casos articulación, financiación y respaldo institucional. Es aquí donde surge generalmente la participación de organizaciones más grandes como ONGs, organizaciones internacionales como Naciones Unidas o agencias de cooperación internacional, y en algunos casos, la administración del departamento o del Estado.

Población receptora o participante

- Niños, niñas y jóvenes

Las iniciativas dirigidas a este grupo generalmente se centran en fomentar valores sociales como la tolerancia, la empatía, el compañerismo, la resolución pacífica de conflictos y la igualdad de género. De igual forma se potencia también el desarrollo de mecanismos de autogestión, autoconcepto y resiliencia, que favorecen al desarrollo personal, al sentimiento de identidad y en relación con la comunidad, al sentimiento de pertenencia a un grupo que facilita la participación juvenil (Rodríguez-Hoyos, 2022). Además, estos programas ayudan a prevenir la violencia y construir una ciudadanía activa, responsable y respetuosa en vistas a un futuro más pacífico. Rompiendo con los ciclos de violencia con los que conviven y promoviendo sociedades más inclusivas.

- Comunidades locales

Muchas de las comunidades visitadas han experimentado altos niveles de violencia, división y desconfianza. Al trabajar la cultura de paz con ellas, se promueve la reconstrucción del tejido social, fortaleciendo los lazos comunitarios y fomentando la reconciliación entre sus miembros. Esto implica transformar la violencia en un enfoque basado en la no violencia, la resolución pacífica de conflictos y el diálogo como medio para abordar las diferencias y construir relaciones

más armoniosas, lo que permite a las comunidades afectadas ser agentes de cambio en su propio entorno, promoviendo la participación ciudadana activa y el desarrollo de soluciones colectivas. En este sentido se ha visto como las iniciativas de cultura de paz también brindan espacios y procesos que promueven la sanación y reconciliación de las comunidades afectadas, de tal forma que se crean oportunidades para el diálogo, la escucha activa y el perdón, permitiendo que las heridas del conflicto comiencen a cicatrizar y se abran caminos hacia la reconciliación y la paz duradera.

- Grupos vulnerables y víctimas del conflicto armado

A través del estudio de casos hemos podido reafirmar que los grupos en situación de vulnerabilidad, como personas desplazadas, víctimas de la violencia del conflicto armado y grupos racializados y marginados son especialmente importantes en la promoción de la cultura de paz. Generalmente las iniciativas orientadas a este colectivo se centran en brindar apoyo y empoderamiento, promoviendo la inclusión y garantizando el respeto de sus derechos. Trabajar con las víctimas de violencia, ya sea violencia bélica, violencia de género o cualquier forma de violencia, proporcionan un ambiente de apoyo y les enseñan habilidades para superar el trauma, reconstruir sus vidas y romper el ciclo de violencia. Del mismo modo que el trabajo con las personas racializadas y marginadas promueve la resiliencia, el perdón y la valoración de la cultura propia.

- Instituciones educativas

Las escuelas, colegios y universidades son espacios clave en donde cada vez más se está trabajando la promoción de la cultura de paz. En este caso, tras las experiencias abordadas dentro de la Universidad Pedagógica Nacional hemos comprobado como las iniciativas no solo se enfocan en la formación de docentes, la incorporación de contenidos de paz y derechos humanos en el currículo y la implementación de programas de resolución pacífica de conflictos, sino también en el reconocimiento institucional de otro tipo de saberes y otro tipo de perfiles profesionales que no pertenecen propiamente al ámbito académico.

Acciones y enfoques metodológicos que se están llevando a cabo

Hemos visto que, en Colombia, las acciones de construcción de cultura de paz se han centrado en diferentes aspectos con el objetivo de abordar los efectos del conflicto armado y promover la reconciliación y la convivencia pacífica. Entre ellos, la recuperación de la memoria histórica está siendo un componente clave del proceso. Actualmente se están desarrollando proyectos para documentar y visibilizar las experiencias de las víctimas del conflicto, con el fin de promover la verdad, la justicia y el reconocimiento de los derechos de las víctimas. Estos proyectos permiten construir una narrativa colectiva que ayuda a comprender y aprender de los errores del pasado para no repetirlos en el futuro.

Para facilitar esta labor de reconciliación, también se están creado espacios de diálogo y reconciliación, fundamentales para generar encuentros entre diferentes actores del conflicto, incluyendo comunidades afectadas y excombatientes. Estos espacios permiten la expresión de experiencias, el intercambio de perspectivas y la búsqueda de acuerdos que contribuyan a la reconciliación y a la construcción de la paz.

De igual forma, la sanación de los familiares y víctimas del conflicto también está siendo uno de los aspectos a los que se destinan la mayoría de las acciones. Actualmente, se están implementando programas de apoyo psicosocial y de reparación integral para brindar acompañamiento y atención a las personas que han sufrido directamente las consecuencias del conflicto. Estos

programas buscan principalmente promover la sanación emocional, la dignificación y la restitución de los derechos de las víctimas. Para poder llevarlos a cabo, resulta necesario el fomento que se está haciendo de la investigación psicosocial y educativa, que en las últimas décadas se ha enfocado en desarrollar recursos y herramientas que permitan intervenir y mejorar la vida de los afectados por el conflicto y de la población en general, orientando la implementación de políticas públicas y programas de acción efectivos en la construcción de cultura de paz. Una de estas medidas es por ejemplo el reconocimiento social y profesional a los líderes y lideresas sociales que han defendido los Derechos Humanos y han luchado por la justicia y la paz en el país. Estos líderes y lideresas han desempeñado un papel fundamental en la defensa de los derechos de las comunidades y en la construcción de una sociedad más equitativa y justa, por lo que su reconocimiento es esencial para fortalecer su labor y garantizar su seguridad.

Otras acciones trascendentales que se están llevando a cabo son intervenciones socioeducativas con jóvenes. En este caso, a partir de ellas se busca brindar a los jóvenes herramientas y oportunidades que contrarresten las dinámicas de violencia a las que están expuestos y les permitan construir un proyecto de vida basado en la paz, la justicia y la solidaridad. Esto implica fortalecer la educación en valores, promover la participación ciudadana y ofrecer programas de formación y capacitación para el desarrollo de no solo de habilidades profesionales, sino también sociales y emocionales. Objetivos que se están llevando a cabo a partir de iniciativas como la de la Fundación Tumac.

En conjunto, todas estas acciones contribuyen a promover la reconciliación, sanación, inclusión y transformación social en Colombia. Aunque aún queda mucho por hacer, estos esfuerzos representan avances significativos en el camino hacia la construcción de una sociedad más pacífica y justa.

ANEXO I

Experiencias de cultura de paz documentadas durante la estancia en Bogotá y Tumaco

Entrevistas y encuentros mantenidos durante el periodo de estancia 30 de mayo – 17 de junio.

Bogotá

- Equipo del Colectivo Socio-Jurídico Orlando Fals Borda
- Entrevista con Angela María Robledo. Delegada del Rector para el desarrollo JEP Jurisdicción Especial para la Paz en la UPN.
- Grupo de discusión con estudiantes y profesores de la profesionalización de la Licenciatura de Educación Comunitaria con enfoque en Derechos Humanos de líderes y víctimas del conflicto.
- Equipo de la línea de investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva
- Visita al centro de la Memoria de Bogotá
- Visita exposición Fragmentos, colección de Desamadas, de la artista Doris Salcedo.
- Visita exposición El Testigo del fotógrafo Jesús Abad.
- Encuentro y entrevista con MAFAPO - Organización de las Madres de Víctimas de los Falsos Positivos
- Clausura del Diplomado de género para profesores y profesoras de educación media, línea de investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva de la UPN.

Tumaco

- Encuentro con lcoordinadora de ASMUL de Tumaco - Asociación de Mujeres Líderes.
- Encuentro con las mujeres Cantoras de Tumaco “Esperanza y Paz”
- Visita a la Sede de Tumaco de la Universidad Nacional.
- Visita Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas de Tumaco.
- Visita a la Fundación Tumac. Entrevista con el creador de la fundación y con su hija Rosa, unas de las profesoras.
- Entrevista con representante de un consejo comunitario.
- Entrevista con representante de un resguardo indígena.
- Visita a la Casa de la Memoria de Tumaco y entrevista con el coordinador del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Academic Network on Global Education & Learning (2022). *Global Education Digest 2022. Development Education Research Centre*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and Post-critical Global Citizenship Education. En G. Elliot, C. Fourali y S. Issler, *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives* (pp. 238-250). Continuum.
- Angulo, F. y Vázquez-Recio, R. (2003). Los estudios de casos en educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez-Recio y F. Angulo Rasco (Coords.) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Aljibe.
- Bickmore, K. (2017). Conflict, Peace-building, and Education: Rethinking Pedagogies in Divided Societies, Latin America, and around the World. In K. Bickmore, K. E. Mundy, R. Read, R. Hayhoe y C. Manion (Eds.) *Comparative and International Education: Issues for Teachers* (revised second edition). Canadian Scholars' Press
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Bourn, D. (2022). *Education for social change. Perspectives on Global Learning*. Bloomsbury.
- Calvo, A. (2020). Development Education or Global Learning? Evidence from Spanish Schools. En D. Bourn (ed.). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 279-291). Bloomsbury Academic.
- Calvo, A. (Coord.) (2022). *Ciudadanía global, transformación social y educación para el desarrollo. Un diálogo (inacabado) entre agentes educativos*. Universidad de Cantabria. <https://globaleducation.unican.es/wp-content/uploads/2023/09/GUIA-CIUDADANIA-GLOBAL-2023-2.pdf>
- Consejo de Europa (2002a). *European Strategy Framework for improving and increasing Global Education in Europe to the year 2015* (Maastrich Declaration). <https://rm.coe.int/168070e540>
- Consejo de Europa (2022b). *European Declaration on Global Education to 2050* (Dublin Declaration). <https://static1.squarespace.com/static/5f6decae4ff425352eddb4a/t/64835ed41b579f3ca762f2ac/1686331105060/GE2050-declaration.pdf>
- Cruz-López, L., Digón-Regueiro, P. y Méndez-García, R. M. (2021). Social Cartography as a Participatory Process for Mapping Experiences of Education for Sustainable Development and Global Citizenship: an Account of the Design. *International Journal of Research & Method in Education*, 45 (7), 1-13. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1966621>

- Davies, I., Ho L-C., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (Eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave-Macmillan.
- Fueyo, A., Rodríguez, C. y Hoechsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *RI-FOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32(91), 57-68.
- Geertz, C. (2003). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (11ª ed.) (pp. 17-41). Gedisa.
- Glette, M. K. y Wiig, S. (2022). The Headaches of Case Study Research: A Discussion of Emerging Challenges and Possible Ways Out of the Pain. *The Qualitative Report*. 27(5), 1377-1392. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5246>
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Hunt, F. (2020). Characteristics of a Global Learning School. En D. Bourn (ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 342-355). Bloomsbury Academic.
- Hunt, F. y King, R. P. (2015). *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*. Development Education Research Centre. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/franhunt2015supportingwholeschoolapproachestogloballearning.pdf>
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles*, 70, 11-26.
- Nieto S., D. (2020). *Desde las raíces. Herramientas pedagógicas para gestores de paz con enfoque de género e intercultural*. Colombia: Casa de la Memoria de Tumaco y el Pacífico Nariñense.
- Pashby, K., Da Costa, M. y Sund, L. (2020). Pluriversal possibilities and challenges for Global Education in Northern Europe. *Journal for Social Science Education*, 19(4), 45-62.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A Meta-Review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education* 56 (2): 144-164. doi:10.1080/03050068.2020.1723352.
- Proyecto Queirón (2014). *Evaluar la educación para el desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias*. Fundación Albihar.
- Rodríguez-Hoyos, C. Calvo-Salvador, A. Fueyo Gutiérrez, A. y Braga Blanco, G. (2022). *YouthCivic engagement new strategies for social innovation. Solving Societal Challenges. Through sustainability oriented innovation*. pp. 101 - 221. Estados Unidos de América. IGI Global. SPI ICEE: 25; Puesto 12 de 28 en Educación. <https://www.igi-global.com/chapter/youth-civic-engagement/320880>
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo-Salvador, A., Fueyo-Gutiérrez, A. y Braga-Blanco, G. (2023). Youth Civic Engagement: New Strategies for Social Innovation. En L. Cagica Carvalho P. Bogas, J. Kneipp, L. Avila y E. Ossmane (Eds.), *Handbook of Research on Solving Societal Challenges Through Sustainability-Oriented Innovation* (pp. 328-351). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6123-5.ch017>
- Ruiz-Varona, J.M. (2012). *Educación para el desarrollo en las escuelas de Cantabria: Diagnóstico, propuestas y recursos*. Santander (inédito).
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., y Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury.
- Schostak, J. y Schostak, J. (2008). *Radical Research. Designing, developing and writing research to make a difference*. Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigar con estudios de caso*. Morata.

- Stein, S. (2021). Reimagining Global Citizenship Education for a Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous (VUCA) World. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 482-495. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- Tiedeke, N., Carmona, J. y Rivero, M. (2015). *Informe de evaluación final. Una propuesta socioeducativa para la transformación social: Educación para el Desarrollo de la Ciudadanía global (EpDCG) con enfoque de género y derechos humanos*. PROEVAL. <https://intered.org/es/recursos/evaluaciones-de-proyectos/evaluacion-final-convenio-de-educacion-para-el-desarrollo>
- Torres, C.A. (2019). *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Routledge.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata.
- UNESCO (2022). Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación. UNESCO.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Narcea.

LA DIMENSIÓN EUROPEA DEL CURRÍCULUM PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

THE EUROPEAN DIMENSION OF THE CURRICULUM FOR SOCIAL TRANSFORMATION: ORGANISATION AND MANAGEMENT OF PROJECTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ana Isabel González González¹ (Coordinación), Belén San Pedro Veledo¹, Ramiro Martís Flórez¹, M^a Belén Noval Vega² y Marisa Morán Rodríguez³

¹Universidad de Oviedo, ²IES Escultor Juan de Villanueva (Pola de Siero),

³Colegio Corazón de María (Gijón)

aisabelg@uniovi.es | pedromaria@uniovi.es | martis@uniovi.es | mbelennv@educastur.org
marisamorannpp@gmail.com

La importancia de la educación como elemento básico de transformación social ha sido señalada repetidamente. La Comunicación de la Comisión relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de 30 de septiembre de 2020 afirma que “la educación es esencial para la vitalidad de la sociedad y la economía europeas”. Además, la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, contempla como una competencia a adquirir, la competencia ciudadana y en ella integra comprender los valores comunes europeos “así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales europeas y mundiales”. La dimensión europea de la educación es un medio para desarrollar la comprensión mutua entre los pueblos y los estados de la U.E. El objetivo último es la enseñanza de valores, de la diversidad cultural, haciendo posible la movilidad en este entorno, siendo el multiculturalismo trabajado como parte prioritaria de la educación integral. Cómo integrar la dimensión europea de la educación y el análisis de algunas experiencias llevadas a cabo serán objeto de este simposio.

“La educación constituye un instrumento indispensable
para que la humanidad pueda progresar
hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”

Jacques Delors, 1996

La Unión Europea (UE) en la enseñanza: un reto o una oportunidad

La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025, de 30 de septiembre de 2020 (COM (2020) 625 final) afirma que

La educación es esencial para la vitalidad de la sociedad y la economía europeas. El Espacio Europeo de Educación tiene por objeto brindar a las comunidades educativas y formativas el apoyo que necesitan para cumplir su misión fundamental en esta época estimulante y apasionante.

Una época en la que, sin embargo, el alejamiento de los ciudadanos de las instituciones, el aumento de los nacionalismos, la xenofobia, actitudes intolerantes o la generalización de las fake news, son problemas que se perciben cada vez en mayor medida. Para luchar contra ello se propugna un mayor conocimiento de los valores del proyecto europeo y su funcionamiento, paso indispensable para una participación activa como ciudadanos. Como ejemplo, la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, contempla como una competencia a adquirir, la competencia ciudadana y en ella integra comprender los valores comunes europeos *“así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales europeas y mundiales”*.

Esta propuesta debería ser vista en perspectiva, teniendo en cuenta que los tratados fundacionales solo contemplaban expresamente la educación en relación con la formación profesional, en el art. 128 TCEE. Las competencias en educación correspondían y corresponden, por lo tanto, a los Estados miembros aun cuando, desde el ámbito comunitario, se promuevan acciones de cooperación.

Integración, políticas europeas y educación

Efectivamente, los tratados constitutivos no contemplaban la educación como una de las políticas comunes, con excepción del ámbito de la formación profesional, pues al tratarse esta de un instrumento de la política de empleo se explica la mayor atención de la que es objeto por parte de la entonces Comunidad Económica Europea.¹

A pesar de la importancia que tuvo la reforma de los Tratados por el Acta Única Europea, no hubo cambios expresos en relación con la educación, si bien algunas de las políticas que se van a considerar prioritarias van a estar muy relacionadas con aquella, en especial en la realización del mercado interior y en el logro de la cohesión económica y social (Egido Gálvez, 1995). Ahora bien, aunque la Unión Europea no tiene competencias en materia educativa, como acertadamente subraya Unetabarremechea Labarre (2011), sí tiene una política educativa que *“en la medida en que incide en la formación de los futuros ciudadanos de Europa, jugará un papel clave en el destino del proceso de integración”* (p. 126).

De hecho, las instituciones comunitarias no han sido ajenas a la importancia de fomentar y apoyar económicamente determinadas políticas educativas, como un elemento de cohesión que fortalece el proceso de integración. Ello explica la puesta en marcha de algunos programas, que permitan la financiación con cargo al presupuesto comunitario, directamente vinculados a accio-

¹ De acuerdo con el art. 128 TCEE *“A propuesta de la Comisión y previa consulta al Comité Económico y Social, el Consejo establecerá los principios generales para la ejecución de una política común de Formación Profesional capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del Mercado Común”*.

nes en el campo de la educación. Los Fondos Estructurales y el Fondo de Cohesión también han contribuido a estos objetivos.²

No será hasta el Tratado de Maastricht que se incluya, ya expresamente, la educación en el capítulo 3 “Educación, Formación Profesional y Juventud”, del Título VIII (Política social, de educación, de formación profesional y de juventud).³ Y en la última modificación llevada a cabo en los Tratados por el Tratado de Lisboa se va a incluir una nueva referencia, en el Título II del TFUE, *Disposiciones de aplicación general*, cuyo artículo 9 señala que

En la definición y ejecución de sus políticas y acciones, la Unión tendrá en cuenta las exigencias relacionadas con la promoción de un nivel de empleo elevado, con la garantía de una protección social adecuada, con la lucha contra la exclusión social y con un nivel elevado de educación, formación y protección de la salud humana.⁴

Aunque, en todo caso, como bien recuerda Egido Gálvez (1995), la labor de la Unión es la de fomentar y promover la cooperación entre los Estados, pero siendo claramente subordinada a las políticas educativas de los Estados miembros.

Los sucesivos cambios que se pueden apreciar en la postura institucional de la hoy UE acerca de la política educativa, ha llevado a algunos autores a hablar de una evolución dividida en diferentes etapas,⁵ que reflejan un paso de una situación en la que la educación se concibe especialmente como un elemento en relación con los objetivos de empleo vinculados al mercado común (de ahí la concreta referencia a la formación profesional) a otra en la que la educación va adquiriendo una dimensión propia, como elemento favorecedor de la integración. En este sentido, la experiencia vinculada al programa ERASMUS es significativa, considerándose uno de los proyectos con mayor éxito en el proceso de integración y sin duda de los más conocidos, cuyos objetivos incluían, no solo incrementar el intercambio cultural y lingüístico, sino también impulsar la integración europea a través de la educación.⁶

²Así, la Resolución del Consejo (y de los ministros de Educación), de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación, al recoger las palabras del Comité Económico y Social respecto a “que la educación tiene que desempeñar una función esencial si se quiere que la Comunidad se desarrolle totalmente y sobre bases sólidas” (sesión de 23 y 24 de abril de 1975), justifica la propuesta de una cooperación europea en el campo de la educación.

³Así, su artículo 126.1 establece que “1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y contemplando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”.

A este respecto, entre otras, la acción de la Comunidad se encaminará a “desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros”.

⁴El derecho a la educación y a la formación profesional y permanente fue también recogido en el art. 14 de la Carta de Derechos Fundamentales proclamada en Niza en diciembre de 2000 por el Parlamento Europeo, el Consejo de la UE y la Comisión europea.

⁵Un resumen de estas etapas puede verse en Matarranz, Valle y Manso (2020).

⁶Así, la Decisión del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes, incluye entre los objetivos contemplados en su artículo 2 “Reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos”. La influencia y relevancia de este programa puede verse no solo por las cifras de seguimiento que ha tenido, por el valor que sus participantes han dado de la experiencia, sino también por el reconocimiento que ha tenido, como pudo verse cuando en el año 2004 le fue concedido el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional. El jurado resaltó en su concesión el hecho de que: “El programa de intercambio educativo ERASMUS es uno de los más importantes proyectos de cooperación internacional en la historia de la Humanidad. Hasta la fecha, ha permitido que cerca de dos millones de estudiantes de dos mil universidades hayan elevado su nivel formativo y enriquecido su conocimiento de los valores que comparten los pueblos de Europa, así como su diversidad cultural, contribuyendo de manera eficaz a la creación de la ciudadanía europea”. (<https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2004-programa-erasmus-de-la-union-europea.html?texto=acta&especifica=0>).

Entre otras cuestiones, como señalamos, el Tratado de la Unión Europea, incluyó entre las acciones de la Comunidad en materia educativa, el desarrollo de la *Dimensión Europea de la Educación*. Si bien no existe un documento que defina estrictamente este concepto, para Matarranz, Valle y Manso, (2020) “refleja la intención por parte de la Unión de introducir en las escuelas de los países miembros una dimensión educativa europea” (p.104).⁷ A este respecto, ven significativo que sea el Tratado de Maastricht el que introduzca expresamente la mención a la educación y también el concepto de Ciudadanía Europea, lo que supone que “la educación pasa ahora a un primer plano de las políticas comunitarias, convirtiéndose en un factor considerado fundamental para construir esa Ciudadanía Europea recién nacida” (p. 105).

Ello se va a apreciar en la aprobación de programas más amplios, lo que se denomina Programas Globales Integrados, agrupándose en tres ámbitos: *Educación General, Formación Profesional y Juventud*,⁸ y posteriormente, ya entrado este siglo, la puesta en marcha de Programas Estratégicos.

En el ámbito educativo se agruparían los programas en uno solo: así empezaría el programa LLP (Lifelong Learning Programme) para el período 2007/13, que se transforma en el programa Erasmus + en el período 2014/20 y se mantiene para el actual período 2021/27. O, previamente, los programas de trabajo denominados Education and Training (períodos 2000 a 2010 y 2010 a 2020). Estos programas, y su financiación responden a las estrategias y objetivos de la Agenda europea.⁹

Así, para la conocida como Estrategia de Lisboa, “Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”,¹⁰ resulta necesaria una apuesta por la educación y el aprendizaje.

La Estrategia europea 2020 sigue insistiendo en la vertiente educativa. Así, una de sus prioridades básicas es el “crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación” y también la Agenda Estratégica de la UE para 2019-2024 establece que los Estados deben “incrementar la inversión en la capacitación y la educación de las personas”,¹¹ por lo que invertir en educación es una prioridad estratégica para la UE. Todo ello lleva a la puesta en marcha del

⁷En sentido similar, aunque con una perspectiva más amplia, para Berengueras Pont y Vera Mur (2016), puede considerarse “como un principio de selección y organización del contenido educativo, así como una actividad práctica para desarrollar intercambios y ayuda recíproca entre los países de la UE” (p. 6). Con este objetivo se pueden entender distintas iniciativas, entre las que se puede citar la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE). En una perspectiva más pragmática, Egido Gálvez (1995) considera que su objetivo es “crear una nueva mentalidad de la cultura europea como entramado de culturas y fomentar la formación de una nueva identidad europea” (p. 23).

⁸Así, por ejemplo, el Programa Sócrates, el Programa Leonardo da Vinci (para FP) o el Programa La Juventud con Europa.

⁹No olvidemos también que, en una línea paralela, la reforma de los Fondos Estructurales y de Cohesión, supuso la reducción para el período 2000/06 de los objetivos, destinándose el objetivo 2 a apoyar la adaptación y modernización de las políticas y sistemas de educación, formación y empleo. Para el periodo 2007/13, integró todos ellos en tres objetivos: *convergencia, competitividad regional y empleo y cooperación territorial europea*. Esta reforma, ligada a la Estrategia de Lisboa 2000, hace hincapié en la inversión en capital físico y humano y en el desarrollo de la innovación y de la sociedad del conocimiento. Y en el actual período de programación, para el 2021/27, de los 5 Objetivos Políticos, OP 1. *Una Europa más competitiva e inteligente*, OP 2. *Una Europa más verde*, OP 3. *Una Europa más conectada*, OP 4. *Una Europa más social e inclusiva*, y OP 5. *Una Europa más próxima a los ciudadanos*. Precisamente, el OP 4, basado en el Pilar Europeo de Derechos Sociales, busca una *Europa más social, que apoye, entre otras cuestiones, la educación, las capacidades educativas y profesionales*.

¹⁰Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, <https://www.consilium.europa.eu/media/21032/consejo-europeo-de-lisboa-conclusiones-de-la-presidencia.pdf>

¹¹Conclusiones adoptadas por el Consejo Europeo de Bruselas de 20 de junio de 2019, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9-2019-INIT/es/pdf>.

Espacio Europeo de Educación para 2025.¹² Y lo mismo ocurre con el paquete de recuperación para la economía aprobado en 2020, para paliar los efectos de la crisis de la COVID-19, que tiene como uno de sus *objetivos la inversión en la educación y la formación*, clave para la prosperidad económica y social europea.¹³

La dimensión europea de la educación y los proyectos Jean Monnet

Pero más allá del logro de ese objetivo de Espacio Europeo de Educación (EEE), y el papel que la educación tenga en la consecución de los objetivos de la UE, es importante la referencia a la *dimensión europea de la educación*.

En los últimos años se hace hincapié en ella, cuya referencia se puede encontrar en diversos documentos emanados desde las instituciones de la UE, así como en la necesidad de educar sobre Europa. En palabras de la actual comisaria europea de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud, Gabriel (2021), *“la incorporación de la dimensión europea en la educación es fundamental para ayudar a los ciudadanos a comprender mejor la UE y a conectar con ella”* (p.2).

La necesidad de promover un mejor entendimiento dentro de la Unión Europea y el funcionamiento de sus Instituciones, tanto en lo que respecta a la Educación Obligatoria y Bachillerato como a la Formación Profesional, ha sido reconocida por diferentes partes interesadas, de manera reiterada durante la última década, como medio para luchar contra la desilusión de un gran (y creciente) número de ciudadanos hacia la Unión Europea.¹⁴ También, desde diferentes instancias, se pueden encontrar acciones o proyectos que buscan dar respuesta a esta necesidad, utilizando instrumentos de educación formal, no formal e incluso informal.¹⁵

Esto se puede ver directamente relacionado con algunas cuestiones que preocupan actualmente en las instituciones europeas en relación con el proyecto de integración, como ya señalamos: el alejamiento de los ciudadanos de las instituciones, la falta de comprensión de grandes aspectos del proyecto europeo, el aumento de los nacionalismos, la xenofobia, de actitudes intolerantes, incluso el Brexit o la generalización de las fake news. Para luchar contra todo ello es necesario que los ciudadanos conozcan adecuadamente como actúa e influye en sus vidas la UE, paso indispensable para una participación activa como ciudadanos. De ahí que, por ejemplo, la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, contemple como una de las competencias a adquirir, la competencia ciudadana y en ella integre comprender los valores comunes europeos, pero también,

el conocimiento de la integración europea, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales europeas y mundiales. Para ello es necesario comprender las dimensiones

¹²*La educación conforma la base de la realización personal, la empleabilidad y la ciudadanía activa y responsable. El derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad se proclama como primer principio del pilar europeo de derechos sociales. La Unión está revisando su estrategia de crecimiento, basada en la sostenibilidad, y utilizando las transiciones ecológica y digital como motores de transformación. La educación es la base de la forma de vida europea y refuerza la economía de mercado social y la democracia a través de la libertad, la diversidad, los derechos humanos y la justicia social”.* (Comunicación de la Comisión relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí al 2025 COM (2020) 625 final)

¹³Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de febrero de 2021 por el que se establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.

¹⁴De acuerdo con la Comunicación de la Comisión, *Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura*, de 14 de noviembre de 2017, COM (2017) 673 final, entre las principales líneas de acción se propugna reforzar el sentimiento de identidad europea la conciencia del patrimonio cultural.

¹⁵Existencia de asignaturas optativas o de libre configuración en los currículos oficiales, participación en proyectos como las Escuelas Embajadoras del PE, Erasmus+, eTwinning, charlas o talleres específicos de diferentes asociaciones, Europe Direct, etc.

multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo contribuye la identidad cultural nacional a la europea.

O en la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) de 26 de febrero de 2021 que afirma

La educación y la formación desempeñan un papel fundamental a la hora de configurar el futuro de Europa, en un momento en el que es imperativo que su sociedad y su economía sean más cohesionadas, inclusivas, digitales, sostenibles, ecológicas y resilientes, y que los ciudadanos encuentren su realización y bienestar personales, estén preparados para adaptarse y actuar en un mercado laboral cambiante y participen en una ciudadanía activa y responsable.

En ella se contempla, además, como una prioridad estratégica (nº 3) “*mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente*”, entendiendo que

Los profesores, los formadores, el personal educativo y pedagógico y los responsables de la educación y la formación a todos los niveles ocupan un lugar central en la educación y la formación. Para apoyar la innovación, la inclusión, la calidad y los logros en la educación y la formación, los educadores deben ser muy competentes y estar motivados, lo que requiere una serie de oportunidades de aprendizaje profesional y apoyo a lo largo de sus vidas profesionales.¹⁶

A pesar de ello, y del consenso que parece implicar esa necesidad, a nivel teórico, la práctica resulta mucho más compleja, al menos en nuestro país, como se puede ver en el *Informe sobre la Identidad europea en la educación española* (2022). Precisamente, este informe recoge algunas experiencias concretas que buscan, a través de diferentes medidas, cubrir esa laguna que se detecta en la educación española.¹⁷

Pero tampoco podemos olvidar que, más allá de la implicación institucional a través de la propuesta y desarrollo de asignaturas específicas, o de la de los centros a través de diferentes proyectos, un actor fundamental en este objetivo es el profesorado que, a estos efectos, es necesario que esté formado y motivado.

A este objetivo de formación pretenden contribuir diversos programas, y en especial, el programa Jean Monnet que ha incorporado una línea de acción específica en este sentido.

El programa Jean Monnet fue puesto en marcha por la Comisión Europea en 1989, dentro del programa de Aprendizaje Permanente, con el objetivo de promover la excelencia en la enseñanza e investigación sobre la Unión Europea (UE). Dentro de este programa se desarrollan varias líneas, como las Cátedras o los Módulos Jean Monnet. En general, financian actividades de enseñanza, investigación o difusión sobre el proceso de integración europea, pudiendo acogerse a ellas centros educativos de todo el mundo.

¹⁶ Coincide, en este sentido, con el diagnóstico y propuestas incluidas en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (1996).

¹⁷ Es cierto que existen algunas propuestas de asignaturas específicas en algunas CCAA. En este curso han entrado en vigor tres asignaturas como materias de libre configuración en Cantabria, Extremadura y Aragón, además de la de Madrid que ya se imparte desde el curso 2019/20: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b7a3610c-92de-41d1-8fcf-979c6e173bcc/asignatura-ue-en-secundaria.pdf>. En el caso de Asturias, no existe una asignatura general en esa línea, pero sí hay centros que la han diseñado, como el IES Roces o el Colegio Corazón de María, ambos en Gijón.

Desde el año 2014 los programas Jean Monnet se incardinan dentro del más general conocido como Erasmus+, que gestiona la Agencia Ejecutiva para la Educación, el Sector Audiovisual y la Cultura.

Aunque las acciones del programa Jean Monnet, que buscan potenciar la enseñanza y la investigación sobre la Unión Europea, se dirigían inicialmente al ámbito universitario, han ido abriendo progresivamente sus objetivos y, así, desde 2011 ya comenzaron a desarrollarse algunas líneas dirigidas a otros niveles de enseñanza.

La importancia de esta apertura se puso de manifiesto en 2019 cuando, con motivo del 30 aniversario de este programa, el entonces comisario de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, Tibor Navracsics, avanzó la idea de extender sus actividades a la escuela. En su opinión, *“Aprender sobre la Unión Europea desde una edad temprana ayudará a capacitar a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos europeos informados y participantes en los procesos democráticos que configuran su futuro”*.¹⁸ Idea que se ha hecho realidad en el actual período de programación (2021/27).

La acción Jean Monnet para la escuela y la formación profesional está vinculada al desarrollo de competencias transversales en la educación y la formación y contribuye al trabajo del Grupo de Trabajo sobre Igualdad y Valores. Se pretende que con las nuevas acciones Jean Monnet, los alumnos de educación primaria y secundaria, así como de formación profesional, reciban información sobre lo que significa la UE en su vida diaria, lo que les permitirá participar activamente en la configuración de sus sociedades (*Erasmus+ Annual Report, 2020*. European Commission, Bruselas, 2021, p. 103).¹⁹

Esta idea no es totalmente nueva, pues ya el DOUE de 15/6/2011 publicaba la primera Convocatoria de Actividades de información e investigación para *“Conocer la UE en la escuela”*», llevada a cabo por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), dentro de las acciones Jean Monnet, en el entonces Programa de Aprendizaje Permanente (LLP, en sus siglas en inglés). Su objetivo era promover el entendimiento y conocimiento tanto de la UE en general, como del funcionamiento de sus instituciones en particular. Pero a diferencia de las actividades habituales que cubría hasta el momento la acción Jean Monnet, sus destinatarios finales no eran los estudiantes universitarios.

Se ponía de manifiesto, en ese momento, la necesidad de acercar la UE y promover la enseñanza de los valores europeos en la escuela, desde las edades más tempranas. De esta manera respondía a la petición del Parlamento Europeo para que en el Programa de Aprendizaje Permanente se articularan *“medidas destinadas a promover la educación (enseñanza y aprendizaje) sobre ciudadanía democrática europea, tales como la inclusión de Estudios sobre Europa y la Unión Europea, en las escuelas secundarias de los Estados miembros”*.

Esta línea de proyectos se ha mantenido hasta el actual período de programación, incluso tras la inclusión de las acciones Jean Monnet dentro del programa Erasmus+ en 2014.²⁰ El actual período 2021/27 incorpora algunos cambios, como una línea específica de acción destinada exclusivamente a la formación del profesorado (o futuro profesorado) no universitario.²¹

¹⁸ Comunicado de prensa: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_19_3017.

¹⁹ <file:///O:/Disco%20extra%C3%ADble/2022/Resultados%20proyectos%20Jean%20Monnet/NCA-R21001ENN.en-2020.pdf>

²⁰ En España han sido 24 los proyectos de este tipo concedidos durante el período 2011-20, en 10 Universidades diferentes.

²¹ Los objetivos de esta línea de acción son promover una mejor comprensión de la UE y su funcionamiento; reforzar el conocimiento sobre la enseñanza de la UE del profesorado; ofrecer propuestas de formación estructurada sobre temas de la UE a los centros educativos no universitarios; proporcionar contenidos y metodologías para abordar los asuntos de la UE; impartir cursos de formación específicos para profesores interesados en la UE; promover la ciudadanía activa y los valores europeos.

Tal como recoge la guía Erasmus+, *“aprender cuáles son los objetivos y el funcionamiento de la Unión europea es una parte importante del fomento de la ciudadanía activa y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación”*.²² Por ello, estas otras acciones tienen como objetivo general promover tanto en la educación general como en la formación profesional, una mejor comprensión de la UE y del funcionamiento de sus instituciones y *“abordar la falta generalizada de conocimiento de la Unión Europea y la gran cantidad de desinformación existente, lo que a su vez aumenta el desencanto de la ciudadanía sobre la Unión y sus políticas”*.²³ En esta línea se encuentran diferentes acciones que vienen a sustituir los anteriores proyectos destinados a *“Conocer la UE en la escuela”*. Concretamente:

- Formación del profesorado Jean Monnet (proyectos que pueden ser solicitados por instituciones de educación superior o institutos o agencia de formación del profesorado).
- Iniciativas *“Aprender sobre Europa”* en otros ámbitos de la educación y la formación (que apoyarán a los centros escolares y las instituciones de educación y formación profesional).
- Redes Jean Monnet en otros ámbitos de la educación y la formación (redes de centros escolares e instituciones de educación y formación profesional para intercambio de buenas prácticas y reforzar la cooperación entre centros escolares).

Los cambios introducidos en el programa Jean Monnet son un reflejo de la preocupación de la Comisión Europea por la falta de conocimiento de la ciudadanía europea sobre la UE, sus instituciones, sus políticas, sus procedimientos y prioridades y, más aún, sobre cómo todo ello repercute en sus vidas.

A través de estas acciones Jean Monnet, la Comisión busca formar al profesorado en el conocimiento de la UE, para incidir en la formación de la juventud.

Entre los 24 proyectos concedidos en España durante el período 2011-2020, 4 han sido desarrollados en la Universidad de Oviedo, en colaboración con la Consejería de Educación del Principado de Asturias, permitiendo el acceso a estas acciones a diferentes centros y un buen número de alumnado y profesorado. Además, ha permitido conocer algunas de las dificultades y expectativas que sobre esta cuestión tiene el profesorado asturiano, como veremos posteriormente.

La dimensión europea de la Formación Profesional en España: retos y oportunidades

Los organismos internacionales recuerdan cómo la ausencia de capacidades y habilidades laborales en muchas personas, o la falta de reconocimiento y certificación en otras, supone un enorme lastre para la creatividad, la innovación, el dinamismo, la modernización productiva y el crecimiento de la economía española. El problema de la débil productividad media de nuestra economía y la insuficiente capacidad de emprendimiento están, entre otras causas, vinculadas a la falta de cualificación adecuada de una gran parte del capital humano, lo que coincide con las advertencias realizadas por organismos europeos.²⁴

La presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen, anunció el *“Año Europeo de las Competencias”* en su discurso sobre el estado de la Unión ante el Parlamento Europeo el 14 de septiembre de 2022. Algo que se formalizó mediante la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo celebrado el 7 de marzo del 2023, dando inicio al período comprendido entre el 9 de

²² <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-b/jean-monnet-actions/jean-monnet-other-education-training>.

²³ Ibidem.

²⁴ Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

mayo de 2023 y el 8 de mayo de 2024 liderado por el eslogan “GET INSPIRED, GET INVOLVED, GET SKILLED”.

Entre los objetivos que se desean conseguir, destacan: el fomento de una mentalidad centrada en el reciclaje y perfeccionamiento profesionales, el impulso de la competitividad de las empresas europeas y la creación de puestos de trabajo de calidad. Todo ello, con la finalidad de contribuir a subsanar las lagunas y deficiencias en materia de capacidades de la población europea que liderará el futuro económico de la unión.

Resulta necesario recordar que *la escasez de mano de obra en sectores considerados clave para la transición ecológica se duplicó entre 2015 y 2021. Al mismo tiempo, cuatro de cada diez adultos y una de cada tres personas que trabajan en Europa carecen de capacidades digitales básicas. Así pues, impulsar las capacidades de las personas es también un requisito para responder al doble desafío de la transición ecológica y la digitalización.*²⁵

El modelo español de Formación Profesional ha sufrido una profunda transformación en las últimas décadas, iniciada con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la cual supuso la modernización del sistema tras dejar atrás el modelo diseñado en los años 70. Sucesivas Leyes (2002, 2006, 2013, 2020) han retocado en mayor o menor medida un sistema caracterizado por la dualidad en la oferta formativa profesional. De un lado el sistema educativo, y de otro, la oferta gestionada por el ministerio responsable de empleo y los servicios de las Comunidades Autónomas. Esta última modalidad es prestada por entidades públicas o privadas.

Ambas ofertas formativas se han desarrollado en paralelo y hasta fechas recientes no se han establecido canales de reconocimiento mutuo, tanto académico como profesional. La Formación Profesional ofertada por el sistema educativo se ha caracterizado por su rigidez y escasa flexibilidad en la oferta, así como por la dificultad y ralentización en la adaptación de los planes de estudios a las innovaciones tecnológicas o requerimientos del mercado laboral. Por el contrario, la formación amparada por los servicios de empleo se mostraba más flexible y ágil para adaptarse a las necesidades de las personas trabajadoras o en búsqueda de un primer empleo y de las empresas o empleadores. Pero con la desventaja de que no ofrecía titulaciones oficiales con reconocimiento académico, si bien poseían un elevado valor empleador acompañado de prestigio y demanda en algunos sectores profesionales.

Esta dualidad nos alejaba de los modelos vigentes en países de nuestro entorno. Dificultando, además, el reconocimiento de algunas profesiones no reguladas por las Directivas Comunitarias sobre profesiones reguladas²⁶, e imposibilitaba la transferencia de cualificaciones entre los trabajadores en períodos de movilidad en el mercado único europeo.

Marco regulador hasta 2022

Las primeras referencias europeas en nuestros textos legales hay que situarlas en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, aprobada el 19 de junio de 2002. En la exposición de motivos se hace referencia expresa a que *en el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población*

²⁵<https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2023/03/07/council-and-parliament-pave-the-way-for-a-european-year-of-skills/>

²⁶<https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/system-for-the-recognition-of-professional-qualification.s.html>

*activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea*²⁷

Además, aspiraba a crear un sistema que dotase de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de esta realidad, con el fin de facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales, citando expresamente *“en esta tendencia de modernización y mejora, que se corresponde con las políticas de similar signo emprendidas en otros países de la Unión Europea”*. Gracias a este texto, se introdujeron importantes novedades en el sistema como la Formación Profesional dual, el reconocimiento de competencias adquiridas por la experiencia profesional, el reconocimiento de créditos formativos o de unidades de competencia... La Ley ha sido derogada sin acometer todas las reformas que tenía previstas, siendo sustituida por la vigente Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

El reconocimiento de los títulos o certificaciones que ofrece cada una de las ofertas no ha tenido igual aceptación o comprensión, ni en el mercado laboral ni por parte de los receptores de las cualificaciones. Tampoco ha contribuido a reducir el elevado porcentaje de población en situación de desempleo, siendo especialmente gravosa para los jóvenes españoles quienes ostentan las más altas cifras de desempleo juvenil de la Unión Europea. Según los datos publicados por Eurostat, correspondientes a junio de 2023, las mayores tasas de desempleo en Europa las registra nuestro país, con un 11,7%; además, la tasa de paro juvenil de España fue del 27,4%, la más alta entre los Veintisiete de la Unión Europea, por delante del 23,6% de Grecia y del 21,3% de Suecia.²⁸

El futuro inmediato de la Formación Profesional en España

El año pasado se acometió la que ha de ser la mayor reforma del sistema de Formación Profesional en España, un modelo integrador de las dos ofertas formativas que sentará las bases del futuro y que tratará de paliar el menor interés por esta formación entre la población juvenil, así como la captación de cualquier persona en activo que requiera cualificación y reciclaje profesional.

En su preámbulo, se asume que *el número de empleos generados por la digitalización y la transición ecológica, los dos grandes elementos transformadores del modelo económico necesitarán ser cubiertos con personas competentes y cualificadas profesionalmente, al menos, con el nivel de formación profesional de grado medio, que se incluye entre los correspondientes a la enseñanza secundaria postobligatoria. Las previsiones para España en 2025 identifican que el 49 % de los puestos de trabajo requerirán una cualificación intermedia, y solo un 14 % de puestos requerirán baja cualificación.*²⁹

La dimensión europea en los currículos de los Ciclos Formativos

En la actualidad aún se trabaja con planes de estudios amparados por la Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006 y reformada tras sucesivos cambios de gobierno de distinta orientación política. El fondo del asunto que ocupa estas reflexiones no se ha visto modificado, ni se han producido cambios transformadores en la inclusión de contenidos europeos en los desarrollos de los Reales Decretos de Título y Currículo o las adaptaciones realizadas por las Comunidades Autónomas en materia de Formación Profesional.

A título de ejemplo, si se parte de cualquier Real Decreto de Título (en este caso se usará el de Técnico Superior en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria, por la importante incidencia que en este sector tienen Reglamentos y Directivas de la Unión Europea), podemos constatar que

²⁷Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

²⁸https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics

²⁹ Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

las únicas referencias jurídicas que aparecen en su preámbulo disponen que *“con el fin de facilitar el reconocimiento de créditos entre los títulos de técnico superior y las enseñanzas conducentes a títulos universitarios y viceversa, en los ciclos formativos de grado superior se establecerá la equivalencia de cada módulo profesional con créditos europeos, ECTS”*.

Resulta llamativa la ingente cantidad de normativa europea que es traspuesta a nuestro ordenamiento en esta materia sin que se incluyan algunos contenidos mínimos que faciliten al alumnado la comprensión y valoración de la importancia de la Unión Europea en la garantía, en este caso, de la seguridad alimentaria en el espacio común.

En el Artículo 9, bajo el epígrafe *“Objetivos generales”* se cita, entre otros, en su apartado n) *“Identificar las oportunidades que ofrece la realidad socioeconómica de su zona, analizando las posibilidades de éxito propias y ajenas para mantener un espíritu emprendedor a lo largo de la vida”*. Se puede asumir como objetivo europeo la inclusión del fomento del espíritu emprendedor y la promoción del aprendizaje permanente ya presente en el Informe Delors.

En el apartado dedicado al módulo de Formación y Orientación Laboral únicamente se especifican como contenidos básicos del bloque *“Búsqueda activa de empleo: Oportunidades de aprendizaje y empleo en Europa”*.

Bajo el amparo de la Ley, las Comunidades Autónomas han incorporado contenidos en función de sus peculiares intereses o inquietudes, en la mayoría de los casos amparados en un deseo de promover la región o comunidad más que en la europeización de la oferta formativa de base.

Siguiendo la misma línea, la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias procedió a desarrollar el Real Decreto de ámbito nacional, para adaptarlo a la región. El Decreto 188/2012, de 8 de agosto, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior de Formación Profesional en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria adapta el título a la comunidad autónoma. En su desarrollo, volvemos al módulo común de Formación y Orientación laboral en el que se especifica entre sus contenidos mínimos *las oportunidades de aprendizaje y empleo en Europa y la red Eures*.

La obligada presencia de módulos comunes en todos los programas formativos facilita la inclusión de contenidos europeos comunes que favorezcan el refuerzo del sentimiento europeísta, contribuyan a incorporar formación elemental que estimule el sentimiento de pertenencia, la movilidad y promuevan el aprovechamiento de los recursos y oportunidades que la unión y el mercado único ofrecen.

Las posibilidades que ofrece la reciente reforma del sistema

La publicación del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, en su prólogo se dispone *“la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional ha concretado la necesidad de reinventar el modelo de Formación Profesional para dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía, a lo largo de toda su vida laboral, así como a las de la realidad productiva”*. Además, es función del Sistema de Formación Profesional el desarrollo personal y profesional de la persona, la mejora continuada de su cualificación a lo largo de toda la vida y la garantía de la satisfacción de las necesidades formativas del sistema productivo y del empleo.

En este, al destacar el salto cualitativo que supondrá la reforma del Sistema de Formación Profesional, se hace mención expresa a que el modelo *“permite ejercer, en su sentido más amplio, el derecho de ciudadanía tal como queda reconocida en nuestra Constitución Española, en el Pilar Europeo de los derechos sociales, la Carta Social Europea, y la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad”*.

El modelo español está basado en la distribución de competencias educativas entre el gobierno central y las comunidades autónomas. Éstas disponen de un margen para adaptar sus currículos a sus necesidades o intereses regionales, variable en función del tipo de Comunidad Autónoma. En el desarrollo de la formación D y E³⁰ el texto introduce la posibilidad de crear módulos singulares a la par del desarrollo adaptado de los contenidos curriculares de los módulos por parte de cada administración educativa. En este supuesto, las administraciones podrán, atendiendo a la realidad socioeconómica del territorio y a las necesidades de su tejido empresarial:

- a) Ampliar la duración horaria de cada módulo profesional establecida con carácter básico, respetando la duración general prevista para la oferta formativa.
- b) Incorporar módulos profesionales complementarios no pertenecientes a la oferta formativa e incluidos en el Catálogo Modular de Formación Profesional.
- c) Incorporar módulos de formación no asociada a Catálogo Nacional de Ofertas Formativas, atendiendo a las necesidades del perfil de las personas en formación o del perfil profesional establecido.

Esta posibilidad deja un pequeño margen de opcionalidad que debería ser aprovechado por el legislador. Al diseñar módulos de presencia obligada en todos los planes formativos³¹, se podrían contemplar como esenciales contenidos como el funcionamiento básico de las instituciones europeas, el mercado único, derechos sociales básicos europeos, la importancia de Europa en el día a día, los valores o los principios comunes que aseguren un sentimiento de pertenencia, entre otros. Estos aspectos se podrían abordar fácilmente desde los módulos comunes o de forma transversal, cuestiones que quedarán en manos de los legisladores autonómicos.

Acciones Jean Monnet en el campo de la Formación Profesional

La ciudadanía europea confiere numerosas libertades y protecciones, que incluyen derechos personales, civiles, políticos, económicos y sociales. La protección de los datos personales, legislación contra la discriminación y viajes sin fronteras a través de la mayoría de los países de la UE. Derechos basados en los valores de igualdad, no discriminación, inclusión, dignidad humana, libertad y democracia. Esta dimensión no está recogida en los Reales Decretos de contenidos básicos de los futuros técnicos y técnicas de Formación Profesional.

Gracias al proyecto Jean Monnet de la Universidad de Oviedo, al que se hará mención posteriormente, se han desarrollado unidades didácticas en los ámbitos de la búsqueda de empleo, la prevención de riesgos y la seguridad laborales, incluso utilizando metodología bilingüe (AICLE).

- “El mercado de trabajo en la Unión Europea: yo no me paro, ¡elijo mi futuro! (2014).
- “La Europa que funciona: La UE se preocupa de tu seguridad y salud en el trabajo” (2016).
- “Señalización de seguridad en el trabajo. La UE tiene mucho que decir/ Safety signs in the workplace: the EU has a say” (2021).

En su desarrollo se han incorporado los contenidos curriculares mínimos establecidos en la normativa estatal y autonómica, incluyendo la perspectiva y dimensión europea a través de una

³⁰Las ofertas del Sistema de Formación Profesional responden tipológicamente a los siguientes grados secuenciales: a) Grado A. Acreditación parcial de competencia (niveles 1, 2 o 3). b) Grado B. Certificado de competencia (niveles 1, 2 o 3). c) Grado C. Certificado profesional (niveles 1, 2 o 3). d) Grado D. Ciclo formativo de grado básico, grado medio o grado superior (niveles 1, 2 o 3 respectivamente). e) Grado E. Curso de especialización, de grado medio o grado superior (niveles 2 o 3 respectivamente)

³¹ En cuanto a los currículos, por primera vez, se incluyen nuevos módulos en todos los ciclos de Grado Medio y Grado Superior que abordan aspectos clave para la economía actual como la digitalización, la sostenibilidad, el inglés técnico o la empleabilidad.

pluralidad de actividades, graduadas para ser aplicadas a alumnado diverso, que ponían en valor la contribución de la unión en estos ámbitos y contenidos curriculares tan importantes en la Formación Profesional.

Futuros retos

La libertad de establecimiento y la libre prestación de servicios son pilares del mercado único que garantizan la movilidad de las empresas y los profesionales en toda la Unión. Para poder ejercer estas libertades, los diplomas y las cualificaciones expedidos en el ámbito nacional deben ser ampliamente reconocidos. Para que los estudiantes puedan establecerse en otro estado miembro, debe garantizarse el reconocimiento mutuo de los títulos, certificados y otros documentos que sirvan como prueba de las cualificaciones profesionales expedidos en los otros estados miembros. Se necesita un enfoque integrador, al igual que se ha hecho con el marco existente de profesiones reguladas o el espacio de educación superior, para que se coordine y armonice el acceso a todas las profesiones generando un amplio marco de reconocimiento de titulaciones y certificaciones amparadas en los estudios de Formación Profesional. El marco regulador actual es, a todas luces, insuficiente.³²

“En un contexto de gran incertidumbre, la inversión en las capacidades y competencias de las personas es la mejor opción para reforzar la confianza de los ciudadanos europeos, lo que va de la mano con la mejora de la eficacia de los mercados laborales”, Declaración de Osnabrück sobre la educación y formación profesionales como facilitadoras de la recuperación y de transiciones justas hacia economías digitales y ecológicas.

Se necesita tiempo para poner en marcha una reforma de tal calado en nuestro país, los resultados no serán apreciables a corto plazo, pero resulta imprescindible aunar esfuerzos desde todas las administraciones implicadas, los agentes sociales y económicos, sin olvidar el importante papel que desempeña la sociedad en su conjunto, para revertir las cifras y conseguir que la Formación Profesional sea una opción mayoritaria entre la población juvenil y rompa las tradicionales barreras que, la edad o la falta de interés, han levantado entre la población adulta.

El desarrollo de los nuevos currículos que verán la luz a lo largo de este curso escolar 23/24 deberían abordar la necesidad de incluir una formación europea común y transversal en las bases del diseño de los planes de estudios de alumnado y profesorado. El futuro social, económico y laboral de España y el del Mercado Único Europeo están en juego.

Citando a Delors (1996) *“en cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”* (p.95).

El Proyecto Vivir Europa

La experiencia *Vivir Europa* tiene su inicio en el año 2011, tras la concesión del primer proyecto (*En Vivant l'Europe*) dentro de la convocatoria de subvenciones Jean Monnet designada “Actividades de Investigación e Información para Conocer la UE en la Escuela”. La convocatoria contemplaba tres tipos de actividades subvencionables: el diseño de contenidos pedagógicos y materiales didácticos para la enseñanza de la integración europea en Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional; la promoción de la formación y educación continua del profesorado mediante el desarrollo de competencias para la enseñanza de la integración europea; y la implementación de seminarios y talleres sobre integración europea para estudiantes de

³² Adaptado de Artículos 26 y 53 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE).

Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional. Estas líneas de actuación fueron desarrolladas a lo largo de cuatro ediciones por un equipo multidisciplinar formado por profesorado de los Departamentos de Derecho Público, Ciencias de la Educación y Economía de la Universidad de Oviedo, docentes de Educación Secundaria y Formación Profesional y personal técnico de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias.

Los objetivos de *Vivir Europa* en sus cuatro ediciones se enfocaron a contrarrestar la falta de conocimiento sobre la UE en la población joven que la Comisión había detectado, con el convencimiento de que solo el tratamiento de la realidad europea en todas las etapas de la educación obligatoria podía favorecer la formación de una ciudadanía europea informada, crítica y participativa. De este modo, las actuaciones vinculadas al proyecto se han dirigido, por un lado, a proporcionar al profesorado formación en materia de integración europea y, por otro lado, a conectar a los estudiantes con la realidad de Europa por medio de talleres y distintas actividades.

Como se ha señalado previamente, el proyecto *Vivir Europa* se ha desarrollado en cuatro ediciones distintas, manteniendo la denominación de la primera, aunque cambiando los subtítulos en función de la temática específica tratada (patrimonio, identidad, etc.)³³:

- *I Edición (2011-2012)*: se orienta a la formación del profesorado por medio de cursos y de una jornada final y a la del alumnado de ESO y FP a través de los talleres “Construyendo ciudadanía europea”, “Nos movemos por Europa” y “Creando mi empresa en Europa”. Asimismo, se encuestó al alumnado participante antes y después de los talleres para conocer su percepción y conocimientos sobre la UE y si estos cambiaban tras la experiencia.³⁴
- *II Edición (2013-2014)*: se continúa la impartición de talleres con el alumnado de ESO y FP y se modifica la estructura de la formación dirigida a docentes, concentrándola en dos jornadas. En esta edición se inicia el diseño y elaboración de materiales didácticos a cargo de profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional con ayuda del personal técnico de la Consejería de Educación y bajo la supervisión del equipo del proyecto.
- *III Edición (2015-2017)*: se mantiene la estructura de trabajo anterior y se amplía el ámbito de actuación a Educación Primaria con la colaboración del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. De este modo, el alumnado de Grado, que participó de forma voluntaria en distintas actividades de formación relacionadas con la UE y su didáctica, pudo plantear proyectos y tareas relacionadas en centros educativos aprovechando sus períodos de Prácticum.
- *IV Edición (2019-2020)*: la emergencia sanitaria asociada a la pandemia de COVID-19 exige la realización de todas las actividades mediante medios telemáticos. Lejos de ser una traba, la formación online acaba constituyéndose en un medio más accesible que fomenta la participación de más docentes y, sobre todo, más estudiantes, siendo esta la edición en la que más alumnado ha participado en los distintos talleres. También se aplica una encuesta al profesorado, a la que se aludirá posteriormente, con el objetivo de conocer su percepción sobre el tratamiento de la UE en el currículo educativo y las problemáticas detectadas a la hora de llevar al aula esta temática.

³³Así, la última edición del proyecto llevó por nombre *Vivir Europa IV: Construyendo la identidad europea con los jóvenes*.

³⁴Los resultados de esta primera edición del proyecto se pueden ver en González González y Herrero de la Escosura (2013).

Líneas de actuación

Cursos de formación

En las cuatro ediciones, la formación de docentes en materia de integración europea ha sido uno de los principales objetivos del proyecto, combinando contenidos específicos sobre el funcionamiento y organización de la UE con otros relativos a enfoques didácticos para su implementación en las aulas. Los cursos se han impartido en distintos formatos, mediante conferencias, mesas redondas presenciales y online y jornadas finales de conclusión. Aunque en las primeras ediciones se destinan a profesorado en activo de ESO y FP, el público objetivo se fue ampliado a docentes de Educación Primaria y estudiantes de Educación.

Talleres

Para lograr que el alumnado de educación obligatoria y FP conectase más profundamente con la realidad europea, se ofertaron distintos talleres a los centros educativos, pudiendo elegir estos la temática específica a tratar y la temporalización del mismo. En cuanto a los temas abordados, se plantearon tres temáticas principales:

- *Movilidad dentro de Europa*: el alumnado participante se aproximaba a las oportunidades que la UE brinda a la juventud en cuanto a movilidad en el territorio comunitario con ejemplos prácticos como la realización de un *europass*, abordándose de igual modo fórmulas y medios para solicitar becas a las distintas entidades que posibilitan programas de movilidad, información sobre el reconocimiento de títulos y la búsqueda de empleo a través de la red *Eures*.
- *Empresa Joven Europea*: por su componente práctico, este taller fue uno de los más demandados por los centros de Formación Profesional. Los estudiantes pudieron aproximarse a la figura del Erasmus empresarial, a los procedimientos de creación y financiación de empresas en la Unión Europea o a las posibilidades en cuanto a emprendimiento social.
- *Construyendo Ciudadanía Europea*: destinado a la promoción de los valores de la UE mediante el tratamiento de los derechos y deberes que implica la ciudadanía europea con ejemplos prácticos para su implementación en la vida cotidiana, atendiendo especialmente a aspectos relacionados con la no discriminación y la igualdad. Debe destacarse, asimismo, el creciente interés por los vinculados con la ciudadanía europea en estos últimos años, reflejo de la inquietud social por la temática (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Datos globales de los talleres en ESO y FP

Años	Centros	Estudiantes	Talleres Movilidad	Talleres Empresa	Talleres Ciudadanía
2011/2012	12	518	11	5	6
2013/2014	24	1224	22	7	10
2015/2017	14	980	17	9	4
2019/2021	6	1332	23	3	34

Fuente: González, Herrero y Gutiérrez (2022).

Tabla 2. Datos globales de los talleres en Educación Primaria

Años	Centros	Estudiantes	Talleres Ciudadanía
2015/2017	2	120	2
2019/2021	3	293	14

Fuente: González, Herrero y Gutiérrez (2022).

Aparte de estos grandes bloques temáticos, también se implementaron otros talleres, cobre todo con el alumnado de Educación Primaria, vinculados al currículo educativo y con un fuerte componente interdisciplinar. Es el caso de los talleres *El mito de Europa* y *Singing in Europe*, a través de los cuales los estudiantes podían aproximarse a otros países de la UE mediante el tratamiento de su geografía, historia o patrimonio desde un punto de vista amplio.

Material didáctico

El cuerpo técnico de la Consejería de Educación del Principado de Asturias ha supervisado los distintos materiales didácticos que han sido elaborados por docentes en activo y participantes en las distintas ediciones de forma voluntaria. En la web del proyecto pueden consultarse varias Unidades Didácticas de temática diversa dirigidas a distintas etapas educativas y en varios idiomas:³⁵

- Viajando en tren por la cultura europea.
- Europa en los medios.
- *C'est l'heure, hop!*
- Los Derechos Humanos en la Carta de Derechos.
- El Parlamento Europeo.
- El Banco Central Europeo.
- Mercado de trabajo en la Unión Europea: yo no me paro, elijo mi futuro.
- ¿Cómo se gobierna la Unión Europea?
- Una Europa abierta de derechos y libertades.
- El Arte de la Paz.
- Agencia espacial europea.
- La UE y el Cambio Climático.
- Emigración y xenofobia.
- La Europa que funciona: la UE se preocupa de tu seguridad y salud en el trabajo.
- Las amenazas a los ecosistemas europeos.
- «Europe», *c'est féminin*.
- Europa en nuestros pueblos y ciudades
- Movimientos migratorios en Europa, España y Asturias durante el siglo XIX y XX.
- Señalización de seguridad en el trabajo. La UE tiene mucho que decir/ *Safety signs in the workplace: the EU has a say.*
- Ciudadanos por el medio ambiente/ *Citizens and the environment.*

Otros

Entre otras iniciativas del proyecto cabe destacar la implementación de un concurso de cartelería con temática europea para el alumnado participante o la celebración del Día de Europa en distintos centros educativos.

³⁵ <http://www.uniovi.net/jeanmonnet>.

Resultados finales: una investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar las necesidades de formación del profesorado que ha participado en las cuatro ediciones del Proyecto Vivir Europa; así como la valoración de los currícula educativos en relación con la enseñanza sobre la UE (historia, instituciones, políticas...). Profundizando en el grado de conocimiento que tiene el profesorado sobre el desarrollo y utilidad de los materiales, cursos, talleres y jornadas que se han elaborados durante las cuatro ediciones del proyecto Vivir Europa, además de identificar las necesidades del profesorado que imparte docencia en Primaria; Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato y en Ciclos Formativos.

Método

Se optó por un diseño de investigación no experimental, de tipo descriptivo cuya estrategia metodológica que orienta esta investigación de carácter educativo sigue un diseño preordenado en el que se detallan los elementos más importantes del proceso evaluativo que se va a realizar (objetivos, destinatarios, instrumentos de evaluación y técnicas de análisis), McMillan y Schumacher, (2005) siendo la finalidad analizar la opinión del profesorado que ha participado en alguna de las cuatro ediciones del Programa Vivir Europa.

Contexto y Participantes

La población objeto de esta investigación es el profesorado que imparte docencia en educación primaria, secundaria, bachiller y ciclos formativos en el Principado de Asturias y que ha participado en el Proyecto Vivir Europa.

Se trabaja finalmente con un total de 101 docentes, de los cuales el 81,5% Mujeres y el 14,5% Hombres, el perfil del profesorado que responde al cuestionario es mayoritariamente mujer (81,5%) cuya edad se sitúa entre 35 y 54 años (57,5%) que ha cursado una licenciatura o diplomatura (68,6%), y trabaja en un centro público (75,2%), e imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (34,7%), Educación Primaria (30,7%) o Ciclo Formativo de Grado Superior (14,9%), con una antigüedad como docente comprendida ente de menos de 5 años y hasta los 14 años (39,6%) siendo funcionaria con destino definitivo (57,4%).

Instrumento

Se ha diseñado y validado un instrumento titulado «Construyendo la identidad europea con los jóvenes», de aplicación on-line, asegurando la privacidad en el procedimiento de consulta en conformidad con lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679, General de Protección de Datos (RGPD), la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y demás normativa vigente en materia de protección de datos de carácter personal.

El cuestionario está estructurado en 6 dimensiones que contienen 76 ítems, (Figura 1), e incluye preguntas cerradas y abiertas. Se opta por escalas graduadas de cuatro categorías, que facilitan el posicionamiento y la interpretación de los resultados, teniendo en cuenta que el cuestionario tiene varias secciones en función del perfil del docente y de la participación en los diferentes proyectos.



Figura 1. Dimensiones del cuestionario

Técnicas de Análisis de la Información

El procedimiento de análisis de datos cuantitativos realizados, a fin de obtener la información que se precisa, se basa en estadísticas, de carácter descriptivo, y diferencial que evidencian las relaciones existentes entre las variables de información y de clasificación para comprobar el grado de asociación entre variables. Este tipo de datos se analiza con el programa estadístico IBM SPSS v24. Por lo tanto, los análisis que se efectúan con la información recogida en esta investigación son:

- Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidos en las entrevistas estructuradas (frecuencias, porcentajes).
- Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables y para detectar las diferencias inter-grupos (se seleccionan técnicas de análisis pertinentes en función de la naturaleza de las variables: tablas de contingencia y comparación de medias).
- Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas del cuestionario.

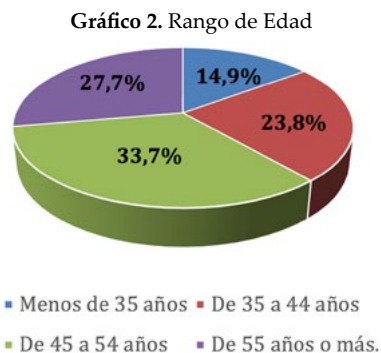
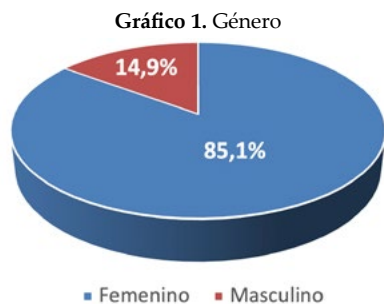
Para analizar la relación entre variables, se recurre a la estadística no paramétrica para identificar las diferencias significativas, trabajando con un nivel de confianza del 95% ($p < 0.05$).

Dado el obligado reducido tamaño de la muestra generadora de datos, se trabaja con el Test Exacto de Fisher. En este caso, el tamaño de la muestra no permite emplear el test de chi-cuadrado para conocer si existe o no relación entre variables de tipo cualitativo.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación relacionados con el conocimiento y utilidad de las actividades y materiales elaborados en las cuatro ediciones del Proyecto Vivir Europa, recogiendo las necesidades de formación del profesorado en relación con la enseñanza sobre la Unión Europea en la escuela.

En el estudio han participado 101 docentes, siendo ocho de cada diez mujeres, cuya edad se sitúa entre 35 y 54 años (57,5%).



En relación con la formación académica, siete de cada diez encuestados manifiesta tener una licenciatura o una diplomatura (68,3%), estudios de máster o de postgrado el 26,7% y de doctorado el 5,9%. El 75% señala que realiza su labor profesional en centros públicos.

La distribución por etapa educativa evidencia que la mayoría del profesorado imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (34,7%), Educación Primaria (30,7%) o Ciclo Formativo de Grado Superior (14,9%).

En cuanto a su experiencia como docentes, la distribución de porcentajes entre las categorías es similar, siendo el intervalo con mayor frecuencia el de los docentes con menos de 5 años y entre 10 y 14 años de experiencia (19,8% respectivamente) y los mayores 35 años o más representan minoritario con un 5%.

Respecto a la situación administrativa, se constata que las figuras estables como la de funcionario de carrera con destino definitivo representa a un 57,4% y la modalidad de contrato laboral en centro concertado representa a un 24,8%.

Cuando se pregunta sobre la participación en los proyectos solamente afirman participar un 33,7%.

En el siguiente Gráfico 3 se recoge la participación en las cuatro ediciones del programa, registrándose un aumento temporal de participación en relación con los diferentes programas: desde el 6,3% del primer programa "Vivir Europa I" hasta un 28,1% del último "Vivir Europa IV".

Del mismo modo, la participación en más de un programa se incrementa proporcionalmente conforme al transcurso de las ediciones, alcanzando un 28,2% de participación.

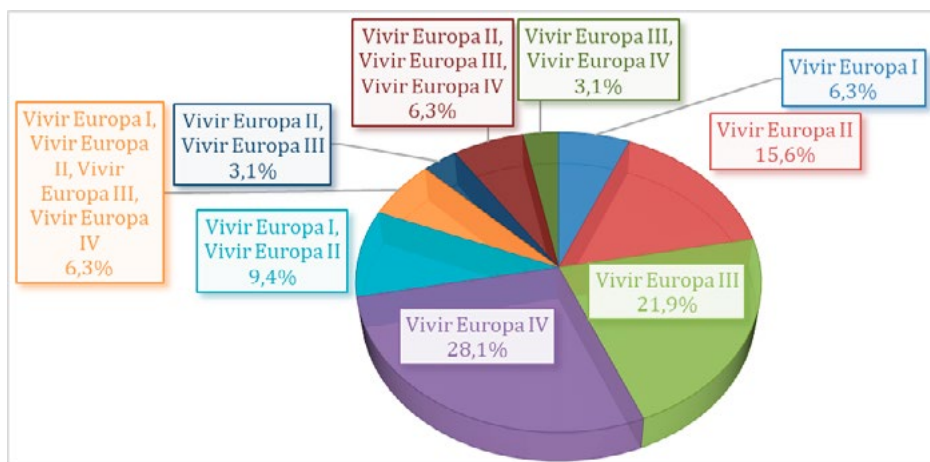


Gráfico 3. Edición en la que han participado

La participación del profesorado en las diferentes actividades de los programas, destacan los porcentajes de los talleres para el alumnado con un 41,2% y de un 20,6% en cursos de formación, así como un 32,4% que ha realizado los talleres y los cursos de formación.

Teniendo en cuenta los modelos de formación utilizados, el profesorado implicado únicamente en cursos de formación considera que la modalidad mixta es la mejor (66,7%).

Una de las preguntas clave del cuestionario es el sentimiento de pertenencia, en el que la mayoría se sienten totalmente o bastante identificado con el siguiente orden lugar de residencia (91%), lugar de nacimiento (87,1%), la nacionalidad (85,1%) la Unión Europea (84,2%). El sentimiento de pertenencia a la Unión Europea presenta diferencias significativas en función del rango de edad, siendo los menores de 35 años los que se sienten “poco identificados” y los “mayores de 55 años o más” se sienten totalmente identificados con la Unión Europea $\chi^2(1) = 15,964$, $p = .004$. Asociación moderadamente fuerte $V=0.279$, $p = 0.015$.

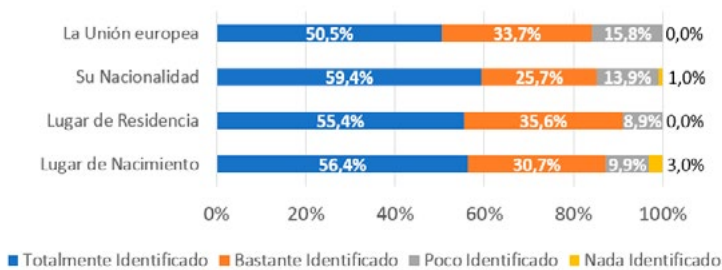


Gráfico 4. Sentimiento de pertenencia

La actitud de los encuestados hacia la Construcción del Sentimiento Europeo tras haber participado en el Proyecto permite observar un desplazamiento de los porcentajes de la categoría de “bastante a favor” hacia la categoría de “muy a favor” (Gráfico 5).

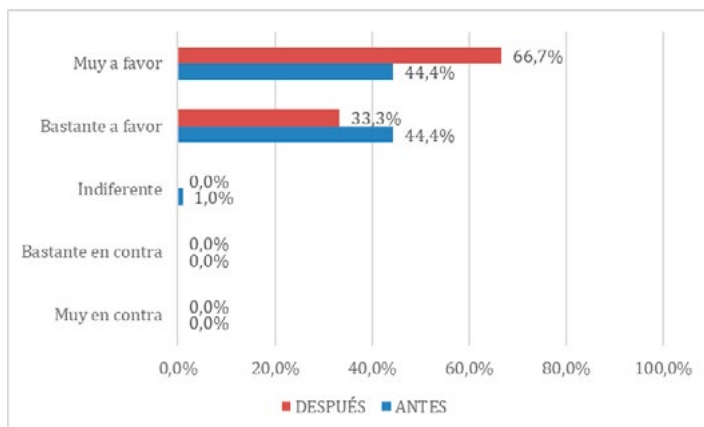


Gráfico 5. Actitud hacia la Construcción del Sentimiento Europeo

Las valoraciones del profesorado que han participado en alguno de los cursos de formación en las diferentes ediciones de los proyectos Vivir Europa (I, II, III y IV) permiten comprobar como aumenta la percepción de utilidad (Muy útil y bastante útil 100%) proporcionalmente al desarrollo de las diferentes ediciones (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Grado de utilidad de los cursos de formación en las diferentes ediciones del Proyecto: Vivir Europa

Cursos de Formación	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Vivir Europa I	11,1%	22,2%	0,0%	0,0%
Vivir Europa II	22,2%	22,2%	0,0%	0,0%
Vivir Europa III	22,2%	33,3%	0,0%	0,0%
Vivir Europa IV	44,4%	11,1%	0,0%	0,0%

El profesorado que señaló haber *participado únicamente en la realización de talleres* para el alumnado, muestra su preferencia hacia un modelo de formación mixto (50%) o presencial (42,9%). Los resultados de la consulta sobre la *utilidad de los talleres para el alumnado* permiten comprobar como las valoraciones mayoritariamente se recogen en las categorías de “Muy útil” y “Bastante útil” en los tres talleres realizados.

Tabla 2. Valoración de la utilidad de los Talleres para el Alumnado

Talleres	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Construyendo Ciudadanía Europea	81,8%	18,2%	0,0%	0,0%
Creando mi Empresa en Europa	63,3%	0,0%	9,1%	0,0%
Nos movemos por Europa	72,7%	9,1%	0,0%	0,0%

Los resultados de la consulta sobre la *utilidad de las jornadas* permiten comprobar como las valoraciones mayoritariamente se recogen en la categoría de “Muy útil”.

Tabla 3. Grado de utilidad de las Jornadas de formación en las siguientes ediciones del Proyecto:

Jornadas	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Vivir Europa I	45,5%	9,1%	0,0%	0,0%
Vivir Europa II	72,7%	9,1%	0,0%	0,0%
Vivir Europa III	72,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Vivir Europa IV	63,6%	0,0%	9,1%	0,0%

Resultados del Profesorado no implicado en el Proyecto “Vivir Europa”

Resultados del Profesorado que no había participado hasta la última edición en las actividades desarrolladas en las tres ediciones del Proyecto “Vivir Europa”, valora mayoritariamente “muy a favor y “Bastante a favor (79,1%) hacia la Construcción del Sentimiento Europeo.

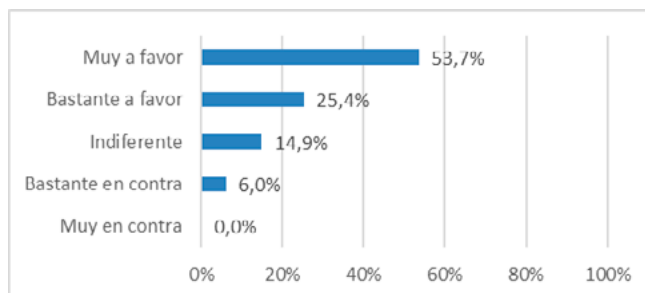


Gráfico 6. Actitud hacia la Construcción del Sentimiento Europeo

Cabe señalar que 8 de cada diez profesores manifiesta desconocimiento sobre los materiales didácticos que han sido elaborados.

Los resultados de la valoración de la *utilidad de los materiales elaborado en el marco del Proyecto Vivir Europa II* permiten comprobar como las valoraciones mayoritariamente se recogen en las categorías de “Muy útil” y “Bastante útil” en los siete materiales elaborados (tabla 4).

Tabla 4. Valoración del grado de utilidad de los materiales del Proyecto Vivir Europa II

MATERIALES	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Viajando en Tren por la Cultura Europea	52,4%	33,3%	0,0%	0,0%
Los Derechos Humanos	61,9%	19,0%	0,0%	0,0%
Banco Central Europeo	33,3%	38,1%	4,8%	0,0%
C’Est L’Heure	36,8%	26,3%	5,3%	0,0%
El Parlamento Europeo	55,0%	25,0%	0,0%	0,0%
Europa en los Medios	40,0%	40,0%	0,0%	0,0%
El Mercado de Trabajo	40,0%	30,0%	10,0%	0,0%

En la tabla 5 se recoge la valoración de la *utilidad de los materiales elaborado en el marco del Proyecto Vivir Europa III*, que refleja como las valoraciones mayoritariamente se recogen en las categorías de “Muy útil” y “Bastante útil” en los once materiales elaborados. (Tabla 5).

El profesorado que imparte docencia en Primaria (RD 56/2007) participó en el estudio manifiesta que el actual curriculum no facilita la enseñanza sobre la identidad europea en el aula (59,5%) y el 70,3% del profesorado manifiesta si se está incorporando contenidos de la Unión Europea en su actividad docente.

El 42,6% del profesorado que imparte docencia en ESO y Bachillerato (RD 1105/2014) y participó en el estudio considera que el curriculum facilita la enseñanza sobre la Identidad Europea en las aulas y el 70,2% del profesorado considera que se están incorporando los contenidos de la Unión Europea en la actividad docente.

El 76,5% del profesorado que imparte docencia en Ciclos Formativos (RD 1147/2011) considera que el curriculum no facilita la enseñanza sobre la Identidad Europea en el aula y el 88,2% considera que se están incorporando contenidos de la UE en la actividad docente.

Tabla 5. Valoración de la utilidad de los materiales del Proyecto Vivir Europa III

MATERIALES	Muy útil	Bastante útil	Poco útil	Nada útil
Una Europa abierta de libertades y derechos. Derechos y libertades religiosos	42,9%	33,3%	0,0%	0,0%
Una Europa abierta de libertades y derechos. Derechos y libertades lingüísticos	40,0%	30,0%	0,0%	5,0%
Una Europa abierta de libertades y derechos. Derechos y libertades a través del voluntariado	50,0%	30,0%	0,0%	0,0%
Inmigración y xenofobia	47,4%	26,3%	0,0%	0,0%
El arte de la paz	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%
“Europe”, c’est féminin	52,6%	15,8%	0,0%	5,3%
Las amenazas a los ecosistemas europeo	45,0%	30,0%	0,0%	0,0%
La UE y el cambio climático	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%
La Agencia Espacial Europea	35,0%	30,0%	10,0%	0,0%
La Europa que funciona: la UE se preocupa de tu seguridad y salud en el trabajo	35,0%	35,0%	5,0%	0,0%
¿Cómo se gobierna la Unión Europea?	40,0%	40,0%	0,0%	0,0%

Conclusiones

Las principales conclusiones de las valoraciones y comentarios del profesorado son:

1. Valoración con tendencia sostenida y positiva del profesorado que ha participado en los distintos proyectos, hacia la Construcción del Sentimiento Europeo en los diferentes niveles educativos.
2. Valoración positiva sobre los curso y talleres realizados en el marco de las cuatro ediciones del Proyecto Vivir Europa
3. Valoración positiva sobre los materiales y recursos realizados en el marco de estos proyectos (Vivir Europa II y III).
4. Identificación de necesidades de formación básica y específica del profesorado sobre el conocimiento e integración de los contenidos de la UE en el currículum.
5. Identificación de necesidades de recursos materiales, guías didácticas y pedagógicas, que faciliten la incorporación de los contenidos en las programaciones y la enseñanza en el aula.
6. Desconocimiento del profesorado sobre las actividades realizadas en el marco de este proyecto (66%).
7. Implicación de las administraciones educativas en favorecer la inclusión de contenidos y actividades relacionadas con la UE que contribuyan a la formación del alumnado y promuevan el ejercicio de una ciudadanía europea activa.
 - Dotar de contenido sobre la UE algunas de las asignaturas del currículum.
 - Apoyar al profesorado promoviendo actividades de formación que incluyan contenidos vinculados a la realidad de la UE y favoreciendo o impulsando la elaboración de materiales didácticos específicos.

- Facilitar a los centros educativos la participación y el acceso a ayudas provenientes de la UE, bien en el marco del Erasmus+ o de otro tipo de subvenciones.
- Crear una red de centros que pueda impulsar la participación de otros centros en acciones específicas sobre enseñanza de la UE.
- Reconocer al profesorado la dedicación y la implicación activa en estos proyectos.

El proyecto DENTEU

Las acciones Jean Monnet han incorporado para el período 2021/2027 una línea específica de acción destinada exclusivamente a la formación del profesorado (o futuro profesorado) no universitario. En este contexto debe entenderse el nuevo proyecto DENTEU (*Developing Educational Networks to Teach the EU*) financiado por la Comisión Europea a desarrollar entre los años 2022 y 2024. El proyecto tiene en cuenta las necesidades detectadas en las experiencias previas planteándose los siguientes objetivos:

- Promover una mejor comprensión de la Unión Europea y del funcionamiento de sus instituciones en la educación (en la educación general y en la formación profesional).
- Reforzar los conocimientos sobre la enseñanza de los asuntos de la UE de los profesores (tanto para la formación del profesorado como para el desarrollo profesional continuo de los profesores).
- Ofrecer propuestas de formación estructuradas sobre temas de la UE para los centros educativos no universitarios.
- Proporcionar contenidos y metodologías y mejorar las competencias digitales de los profesores que enseñan en varios niveles para abordar los temas de la Unión Europea.
- Impartir cursos de formación específicos para los profesores interesados en la UE.
- Fomentar la confianza de los profesores en la integración de contenidos de la UE en su trabajo diario.
- Promover la ciudadanía activa y los valores europeos.
- Promover la cooperación universidad-administración regional y el trabajo cooperativo entre profesores de diferentes centros y niveles educativos.

El desarrollo del proyecto se realiza en colaboración y coordinación con la Consejería de Educación, a través de varias actividades que van a ir implementándose a lo largo de estos tres cursos académicos consistentes en programas de formación del profesorado mediante el diseño de micro cursos, combinando la formación presencial y formación en línea, cursos de verano, aprendizaje dialógico, seminarios y MOOC de los que se irá informando en la nueva web en construcción del proyecto (<http://www.unioviedo.es/vivireuropa/>).

Durante este curso 2022-23 ya se ha celebrado un itinerario formativo (*Conectando la Unión Europea y la Escuela*) en formato telemático para el profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria y FP compuesto de varios cursos que combinaban aspectos relacionados con la UE, su relación con el nuevo currículo LOMLOE y el uso de metodologías activas para su enseñanza. Recientemente también se llevó a cabo la jornada *Enseñando la UE a los jóvenes: retos y oportunidades* con distintas mesas redondas, talleres y debates. Esta jornada ha pretendido ser un foro de debate y reflexión sobre alguno de los principales problemas que afectan hoy al proyecto europeo y un medio para la concienciación del profesorado sobre la importancia de los conocimientos sobre la integración europea como elemento básico en la formación de una verdadera ciudadanía europea. Tanto el itinerario formativo como la jornada presencial han contado con una buena acogida por parte del profesorado.

Las acciones Jean Monnet cristalizadas en proyectos como Vivir Europa y DENTEU tienen como objetivo general promover tanto en la educación ordinaria como en la formación profesional, una mejor comprensión de la UE, del funcionamiento de sus instituciones, luchando así contra la desinformación como reflejo de las preocupaciones de la Comisión Europea. Acciones de este tipo resultan idóneas en la promoción e integración de una verdadera dimensión europea en las aulas.

Europa en la escuela. Materia de dimensión europea para Educación Secundaria Obligatoria: ciudadanos europeos

“En sus orientaciones políticas la Presidenta de la Comisión Úrsula Von der Leyen se comprometió a convertir en realidad el EEE 2025. La educación conforma la base de la realización personal, la empleabilidad y la ciudadanía activa y responsable. La educación es la base de la forma de vida europea y refuerza la economía de mercado social y la democracia a través de la libertad la diversidad los derechos humanos y la justicia social”. Ahondando en el comunicado, concretamente en el apartado 2.1, en su penúltimo ítem expresa que en materia educativa se debe “adoptar una perspectiva europea en el ámbito de la educación, lo cual permitirá a los estudiantes comprender mejor lo que significan en su vida diaria Europa en su conjunto, y la Unión en particular. Esta perspectiva europea complementa las perspectivas nacionales y regionales, y debe abordarse de una forma dinámica y plural, promoviendo a su vez el desarrollo de pensamiento crítico”,³⁶

“Educación europea” y “dimensión europea” son términos que implican una mejora en la calidad y la amplitud de los conocimientos del alumnado, haciendo de Europa un punto central en la experiencia cotidiana en el día a día de la escuela. Educar a los alumnos como ciudadanos de un mundo globalizado es una prioridad en el Colegio Corazón de María; el conocimiento de la Unión Europea tanto en lo que concierne a su funcionamiento y organización a lo largo de su historia, como lo que se refiere a los territorios de los que forma parte, es condición imprescindible para la convivencia democrática y la comprensión del mundo actual. La educación, por tanto, no debe reducirse a la enseñanza, deberá consistir también en la construcción de valores específicos en el alumnado, así como la capacidad para aplicarlos en diferentes situaciones. Con esta pluralidad de enfoques se pretende que el alumnado adquiera las competencias necesarias para interpretar el mundo en el que vive, partiendo de las experiencias colectivas y europeas, pasadas y presentes, de este modo dispondrá de capacidades y recursos para una integración constructiva, plena y satisfactoria en la sociedad de la que forma parte. La dimensión europea de la educación es un medio para desarrollar la comprensión mutua entre los pueblos y los estados de la Unión Europea e índice e incide en la promoción de las lenguas extranjeras como herramienta de comunicación. La comprensión de la diversidad cultural y la de la capacitación en competencias profesionales y personales se convierte, por tanto, en algo fundamental para que los alumnos puedan desarrollarse en el Espacio Europeo. El objetivo último en la enseñanza de valores como de la diversidad cultural, haciendo posible la movilidad en este entorno, razón esta por la que el multiculturalismo debe ser trabajado como parte prioritaria de la educación integral. Es necesario dar la oportunidad al alumnado de conocer otros países, otras lenguas y otras culturas. Las herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías deben ser espacios de comunicación entre escolares de nuestro centro y de otras instituciones educativas de los demás miembros de la Unión Europea. La propuesta de esta materia optativa encuentra sus justificación en la necesidad de consolidar la línea de trabajo desarrollada en los últimos años tras la implantación del proyec-

³⁶Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. Bruselas 30/09/2020.

to de innovación “Célula Europa” y el despliegue de actividades vinculadas al mismo; la oferta de esta asignatura para el alumnado de Educación Secundaria supone un cauce adecuado de canalización de todas las acciones existentes en este momento, sirviendo al mismo tiempo de motor de las iniciativas europeístas que se desarrollan en el centro. Asimismo, y en consonancia con las recomendaciones de la Comisión Europea en el ámbito de la educación y la formación 2020, y la necesidad de formar alumnos competentes intercultural y globalmente, esta materia se integra en el programa de enseñanza bilingüe³⁷ del centro siguiendo las directrices de la resolución de 4 de junio de 2015 de la Consejería de Educación por la que regula el programa bilingüe de centros educativos de enseñanza no universitaria y sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el cómo procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa.

Contenidos de la materia Europa en la escuela

Más allá de conocer las instituciones de la U.E.,³⁸ los alumnos trabajan:

- Ciudadanía europea.
- Valores de la U.E.
- Derechos y deberes.
- Identidad europea.
- Políticas económicas, de exterior y de ayuda.
- Euroescepticismo: Brexit, cómo entenderlo y cómo nos afecta.
- Responsabilidad individual en el futuro de la U.E.
- Desafíos europeos: Next Generation.

Todos estos contenidos están estructurados en tres grandes bloques, de acuerdo con la programación diseñada por Martínez Castilla y Barcena Carbajales (2023).

BLOQUE I: WHAT IS THE EUROPEAN UNION

- Geography- Schengen Area, futur candidates, E.U. members, outermost regions
- Erasmus Days and CodeWeek.
- History.
- Why are they so weirdo? Cultural misunderstandings and diversity.

BLOQUE II: HOW DOES THE EUROPEAN UNION WORK?

- Institutions and roles.
- Currencies and Banks.
- EU Agenda- Migration.
- EU Agenda -Desinformation.

BLOQUE III: BUILDING THE EUROPEAN UNION FUTURE

- NextGeneration.
- EU Agenda: interesting topics for us.
- Day of Europe.
- My EU country.

³⁷Programa bilingüe de la Consejería del Principado de Asturias. Pasa a ser denominado “HabLE” a partir del curso 23/24. “La consejería, que pretende reforzar la comunicación plurilingüe del alumnado, regula 3 niveles en función del número de materias que se implantan en lengua extranjera”

³⁸Parlamento Europeo, Comisión Europea, Consejo de la U.E, Tribunal de Justicia, Tribunal de Cuentas, Banco Central, Comité Económico y Social, Comité de las Regiones.

Metodología

Se pretende en todo momento un aprendizaje significativo, funcional e interactivo, a partir de metodologías activas que permitan favorecer la asimilación de conceptos y de conocimientos: Flipped Classroom, Paisajes de Aprendizaje, Rutinas y Destrezas de Pensamiento, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Compresiones de textos sobre la actualidad europea (Martínez Castilla y Barcena Carbajales, 2023).

A esto se une el uso diario de las TIC (Tecnologías de la Información), TAC (Tecnologías del aprendizaje y el Conocimiento), TED (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Toda esta metodología, así como los materiales seleccionados siempre tienen en cuenta la diversidad del alumnado, sus intereses y capacidades, y por tanto, se atienden a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Es la única manera posible para llegar a conseguir con satisfacción los objetivos marcados. Ya que el trabajo desarrollado por dicho alumnado se construirá desde su experiencia y trabajo de investigación, siendo este el protagonista de su aprendizaje.

Escuela Embajadora del Parlamento Europeo (European Parliament Ambassador School - EPAS)

La Dirección de Oficinas de Información ha puesto en marcha un programa educativo destinado a los alumnos de centros de enseñanza secundaria y de Formación Profesional. Este programa educativo se denomina escuelas embajadoras del Parlamento Europeo. Tiene por objeto estimular el conocimiento de Europa y de la democracia parlamentaria europea entre los jóvenes, proporcionándoles un conocimiento activo de la Unión Europea y del Parlamento Europeo en particular.

Se trata por tanto de enseñar datos sobre la Unión Europea como de dar la oportunidad de experimentar la ciudadanía europea: lo que significa La Unión en la vida cotidiana y lo que se puede hacer para lograr que coma en el futuro, Europa sea como sus ciudadanos deseen.

Los alumnos y los profesores que realicen los programas el programa de escuelas embajadoras del Parlamento Europeo conocerán las oportunidades que les ofrece la ciudadanía europea serán conscientes del papel que desempeña el Parlamento Europeo en el proceso decisorio europeo. Por tanto, el objetivo es lograr que los jóvenes conozcan sus posibilidades de acción que comprendan entre otras cosas la importancia de votar en las elecciones del Parlamento Europeo.³⁹

Este Programa establecido en cada uno de los estados miembros de la UE y dirigido desde las diversas Oficinas del Parlamento Europeo de cada país, da la oportunidad de trabajar con distintos centros a nivel nacional e internacional y es una gran ocasión tanto para alumnos como para profesores (Embajadores Juniors y Embajadores Seniors) de intercambiar conocimientos, metodologías y prácticas siempre con el objetivo de ampliar el sentimiento de ciudadanía europea.

Dada la trayectoria en dimensión europea de más de 10 años del Colegio Corazón de María, durante los cursos 2020/21/22 fue uno de los centros seleccionados para participar en el Programa EPAS.⁴⁰ Esto implicó un cambio en la Materia Europa en la Escuela, ya que se generaron nuevas prácticas que se imbricaron, se dinamizaron y se fundieron con la materia propiamente dicha: creación de un Infopoint tanto físico como virtual en el cual se exponen investigaciones, la actualidad de las noticias europeas y todas las novedades que se van produciendo en el ámbito europeo; eTwinning con EPAS de otros países de la UE; participación de manera activa y presen-

³⁹<https://cdecomunidaddemadrid.wordpress.com/2020/01/21/escuelas-embajadoras-del-parlamento-europeo/>.

⁴⁰ EPAS, escuelas embajadoras del Parlamento Europeo. Programa educativo dirigido desde el Parlamento Europeo a escuelas De Secundaria y bachillerato de cada 1 de los países miembros de la Unión Europea que tiene como finalidad estimular el conocimiento de Europa y de la democracia europea entre los jóvenes. 115 centros seleccionados de toda España (<https://youth.europarl.europa.eu/es/more-information/ambassador-school.html>).

cial en una sesión de EUROSOLA⁴¹ en la sede del PE en Estrasburgo; actividades conjuntas con alumnos de otros niveles del centro; the European Fire; Celebración del Día de Europa de manera extensiva a toda la comunidad educativa y a la ciudadanía gijonesa.

Puesto que ser EPAS tiene como objetivo implicar a la mayor parte posible de la ciudadanía, que todas estas acciones sean recogidas por los medios de comunicación locales, regionales y nacionales es el gran reto, y se trabaja para que, tanto los Embajadores Juniors como los Seniors, sean altavoces en prensa, radio y medios digitales de la importancia que para todos y cada uno de los ciudadanos de la UE tiene su pertenencia a ella.

Escuela Mentora del Parlamento Europeo (MEPAS)

Los centros que han sido seleccionados de manera continuada durante tres cursos no pueden optar a un cuarto año, de modo que si sus informes han sido calificados favorablemente son propuestos para mentorizar a los nuevos centros de su ámbito de influencia, generalmente regional, que se incorporen al Programa.

De esta manera, tienen el compromiso de seguir en la red de EPAS aconsejando y trabajando en conjunto con los centros mentorizados para seguir dando visibilidad a la dimensión europea en clave regional.

El presente curso 2023/2024 el Colegio Corazón de Maria ha sido seleccionado como uno de los 36 centro MEPAS de toda España y comienza su andadura europea desde un nuevo prisma. Siempre con un mismo horizonte: que su alumnado sea ciudadano de un mundo globalizado sabiéndose ciudadano europeo en su plenitud de oportunidades, derechos y obligaciones. Porque Europa somos todos y el futuro de Europa está en sus manos.

Conclusiones

La necesidad de incorporar la competencia ciudadana en la educación es reiterada desde diversas instituciones y puede ser concebida de diferentes maneras. Para las instituciones europeas es importante incluir en ella una dimensión europea que permita comprender los valores comunes europeos y contribuya a la conciencia de la diversidad e identidad cultural europea. La educación, sin duda, es un elemento clave en este objetivo.

Un mejor conocimiento de la UE, de su cultura, de su historia, de los procesos de funcionamiento y de los valores que la inspiran, así como de su incidencia en la vida cotidiana de la ciudadanía europea contribuye no solamente a la formación del alumnado sino también a la mejora de oportunidades, disminuyendo situaciones de desigualdad.

No siendo la educación una competencia transferida a la Unión Europea, la integración de la dimensión europea debe ser promovida principalmente por los gobiernos de los estados miembros, en los diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta sus características específicas. Es importante que las administraciones educativas se impliquen en favorecer la inclusión de saberes básicos y situaciones de aprendizaje relacionadas con los valores UE que contribuyan a la formación del alumnado y promuevan el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Ello puede llevarse a cabo de diferentes maneras, como las experiencias que se han analizado aquí ponen de relieve, pero deberían definirse institucionalmente como un objetivo a alcanzar porque son las instituciones, especialmente los espacios educativos, los lugares idóneos para vivir la democracia y promocionar los valores de inclusión, la equidad, la solidaridad, la no discriminación, etc. en las que

⁴¹ Eurocola programa que reúne en Estrasburgo a estudiantes, previamente seleccionados, de toda Europa y les permite experimentar la democracia parlamentaria europea de forma práctica.

se empaticen el sentimiento de pertenencia a UE desde la construcción de una identidad compartida “la Identidad Europea”. La implicación institucional resulta esencial para su implementación, empezando por el propio centro en el que se va a desarrollar, pues permitirá su consolidación.

En todo caso, aunque los resultados que derivan de las experiencias analizadas son positivos, el hecho de que sean ejemplos puntuales, en parte por la falta de recursos para ello, plantea la necesidad de considerar otras fórmulas para su generalización.

En este sentido, las posibilidades que se perciben en algunas reformas legislativas en marcha, como es el caso de la Formación Profesional, deberían ser aprovechadas para un mejor tratamiento de la dimensión europea en la educación en nuestro país.

Referencias

- Berengueras Pont, M.M. y Vera Mur, J.M. (2016). Dimensión Europea de la Educación, en *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 25.
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, de 3 de marzo de 2010 (COM (2010) 2020 final).
- Comisión Europea (2011). *Convocatoria de propuestas — EACEA/18/11, Programa Jean Monnet — Actividad clave 1. Actividades de información e investigación para «Conocer la UE en la escuela»*, Diario Oficial de la Unión Europea C 174, de 15 de junio de 2011.
- Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión, Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura*, de 14 de noviembre de 2017, COM (2017) 673 final.
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025*, de 30 de septiembre de 2020, COM (2020) 625 final.
- Comisión Europea (2021). *Erasmus+ Annual Report, 2020*. file:///O:/Disco%20extra%C3%ADble/2022/Resultados%20proyectos%20Jean%20Monnet/NCAR21001ENN.en-2020.pdf.
- Comisión Europea (2023). *Guía Erasmus+*, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/erasmus-programme-guide/introduction>
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000*, <https://www.consilium.europa.eu/media/21032/consejo-europeo-de-lisboa-conclusiones-de-la-presidencia.pdf>.
- Consejo Europeo (1976). *Resolución del Consejo (y de los ministros de Educación), de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación*, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 38, de 19 de febrero de 1976.
- Consejo Europeo (2021). *Resolución del Consejo de 26 de febrero de 2021, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 66 de 26 de febrero de 2021
- Consejo Europeo (2019). *Conclusiones adoptadas por el Consejo Europeo de Bruselas de 20 de junio de 2019*, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9-2019-INIT/es/pdf>.
- Declaración de Osnabrück (2020). *Sobre la educación y formación profesionales como facilitadoras de la recuperación y de transiciones justas hacia economías digitales y ecológicas*, doi:10.2767/25300 KE-07-21-050-ES-N
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa. <https://bit.ly/3RmAmXx>.
- Egido Galvez, I. (1995). La política educativa en la Unión Europea: principales etapas de desarrollo, *Tendencias Pedagógicas*, nº 2.

- EPAS (2023). *Escuelas Embajadoras Parlamento Europeo*. <https://youth.europarl.europa.eu/es/more-information/ambassador-school.html>. <https://cdecomunidaddemadrid.wordpress.com/2020/01/21/escuelas-embajadoras-del-parlamento-europeo/>.
- Gabriel, M. (2021). Prefacio, *Aprender sobre la UE en la escuela*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- García De Vicuña, P. (coord.) (2022). La identidad europea en la educación española, *Fundación 1 de mayo, Informes*, nº 166.
- González González, A.I. y Herrero de la Escosura, P. (coords.) (2013). *Vivir Europa. Europa en la escuela*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gonzalez, A; Herrero, P. y Gutiérrez, L. (2022). Proyecto Vivir Europa, una acción Jean Monnet para enseñar la UE en la escuela. En *Informe de Identidad Europea en la Educación Española IEES*, nº 16. Fundación Primero de Mayo.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Martinez Castilla, M.J. y Barcena Carbajales, I. (2023). *Programación: Europa en la escuela*. Colegio Corazón de María, Gijón, Intranet.
- Matarranz, M., Valle, J.M. y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 36. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Uncetabarremechea Labarre, J. (2011). La política educativa de la Unión Europea con vistas al 2020: ¿una apuesta por la continuidad o por el cambio?, en *La nueva Estrategia Europa 2020: una apuesta clave para la UE en el s.XXI*. IX Premio Francisco Javier de Landaburu Universitatis, EUROBASK. <https://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0721770.pdf>.

Anexo de Legislación

Legislación Estatal

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, n. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, Boletín Oficial del Estado, n. 78, de 1 de abril de 2022.
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, Boletín Oficial del Estado, n. 174, de 22 de julio de 2023.

Legislación de la Unión Europea

- Tratado de la Comunidad Económica Europea, firmado en Roma el 25 de marzo de 1957. Boletín Oficial del Estado, n. 1, de 1 de enero de 1986.
- Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 191, de 29 de julio de 1992.
- Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de febrero de 2021 por el que se establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, Diario Oficial de la Unión Europea, L 57 de 18 de febrero de 2021.
- Decisión del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS), Diario oficial de las Comunidades Europeas, L 166, de 25 de junio de 1987.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189 de 4 de junio de 2018.

UN EDUSISTEMA DE APRENDIZAJE CON PROPÓSITO: DESPERTANDO VOCACIONES

AN EDUSYSTEM FOR PURPOSEFUL LEARNING: AWAKENING VOCATIONS

Emilio Álvarez-Arregui¹ y Covadonga Rodríguez-Fernández² (Coordinación)
y Carolina González-Melgar³

¹Universidad de Oviedo, UNED y Presidente del Centro UNESCO de Asturias, ²ASATA y Universidad de Oviedo y Acción Contra el Hambre y ³Universidad de Oviedo

alvarezemilio@uniovi.es | rodriguezcovadonga@uniovi.es

gonzalezmcarolina@uniovi.es

Contextualización

Sociedad, Educación e Innovación están íntimamente relacionadas por los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos, jurídicos y funcionales concurrentes en cada momento histórico. A lo largo del tiempo han emergido múltiples iniciativas que se han traducido en propuestas que han sido, son y serán controvertidas porque no son neutras ideológicamente y requieren ser legitimadas desde la ciudadanía en las áreas geográficas en las que se despliegan.

En la actualidad, observamos que nuestro entorno adopta unas características especiales por su carácter complejo, interdependiente, dinámico y digital. Estos factores han hecho que el cambio haya adquirido connotaciones diferenciales con tiempos pretéritos. Así, en las últimas décadas hemos sido testigos de cómo cuatro constructos (macrotendencias) se han ido haciendo interdependientes afectando a los ejes básicos de nuestras vidas, a saber, el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno Sacristán, 2001); el desarrollo científico-tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg y Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y el acceso a datos, información y conocimiento (Drucker, 1969; Böhme y Stehr, 1986; Morin, 2002).

Las percepciones de los efectos del cambio que está acaeciendo varía en función de donde se focalice la atención. Por ejemplo, cuando las personas centran su atención en el entorno laboral, observan como el empleo de por vida ha pasado de ser la norma para convertirse en una excepción. Esto se debe a la constante transformación de los sectores productivos ante los procesos de innovación que se tienen que desarrollar. En cambio, cuando ponen el foco en los productos y servicios, perciben una capacidad de acceso generalizado a los mismos casi al instante a través de la red informática, aunque también detectan que la vida útil de los primeros se está acortando ya que están siendo sustituidos rápidamente por las últimas innovaciones, asociadas con el nuevo conocimiento y la nueva experiencia. Las personas también quedan sorprendidas cuando no abrumadas de cómo justo cuando se ha terminado de aprender y dominar una tecnología, una aplicación y/o una forma de funcionar nueva la próxima novedad está a la espera lo que incrementa en mayor o menor medida la incertidumbre que se hace necesario gestionar para estabilizarla (Arreguit y Hugues, 2019).

En este contexto es necesario establecer equilibrios y ajustes lo que requiere y avala una formación continua personalizada, de equipos y de colectivos para evitar que emerjan, se ensanchen o se cronifiquen brechas digitales de distinto signo. La tarea no es fácil pero este enfoque es de interés porque conlleva a una reconstrucción de la participación (eje social) para abordar la brecha que se ha abierto con un sistema político que está perdiendo credibilidad cuando los problemas cotidianos de las personas pasan a un segundo plano, pero también por la creciente deslocalización de decisiones relevantes que afectan directamente al futuro de muchas comunidades. Tampoco debe olvidarse que se ha producido una depreciación del impacto socializador de las instituciones clásicas al emerger múltiples modalidades de relación o por la irrupción de agentes socioeducativos en los espacios que va desatendiendo el Estado de Bienestar. El Tercer Sector emerge nuevas solidaridades ante el aumento del flujo migratorio con consecuencias de distinto impacto tanto en las sociedades de origen como en las de acogida (eje cultural). La autonomía, la libertad, la competitividad... son otras cuestiones relevantes que están contribuyendo a la construcción de una subjetividad que ignora al individuo cuando opta por el grupo o la masa y se instala en un consumismo depredador, se generalizan los bajos salarios, el paro se vuelve estructural, la inflación crece o el acceso a la vivienda se cierra para muchos colectivos, lo que conlleva una pérdida de referencias seguras para anclar un proyecto vital (eje personal) lo que se acaba favoreciendo el incremento de enfermedades mentales en la población. Además, es importante destacar que las reformas continuadas a las que está sometido el mundo del trabajo y de la educación son también consecuencia de la presión ejercida por las macrotendencias mencionadas (eje laboral). Esto nos lleva a asistir a una redefinición de la relación entre capital, trabajo digno, competencia y bienestar lo que conlleva una redefinición implica un replanteamiento en el papel de los agentes sociales, de los sistemas de contratación y de la aparición de nuevos perfiles profesionales (Álvarez-Arregui, 2021).

En estos momentos, los gobiernos no pueden desentenderse de estas problemáticas y tienen que asumir su parte de responsabilidad ante los compromisos que asumen públicamente y el grado de ejecución de los mismo. Además, no se puede obviar que la lógica de mercado, derivada de los constructos mencionados anteriormente, influye significativamente en la forma en la que se gestionan los sistemas educativos. Esta influencia afecta las relaciones en diversos niveles: entre las instituciones educativas, entre estas organizaciones y sus comunidades, entre el profesorado, entre docentes y alumnado, entre estudiantes, entre familias, alumnado y profesionales de la educación, entre personal de administración y servicios y tecnología... Esta dinámica afecta a todo el sistema de comunicación y relación que establecen las personas físicas y jurídicas consigo mismas, con relación a los otros y con relación al mundo que le rodea.

Toffler (1970) visualizó en el siglo pasado que el desarrollo tecnológico tendría múltiples consecuencias por lo que tampoco podemos decir que nos haya cogido por sorpresa. Este autor informó de las oportunidades de crecimiento que se abrían por la *interactividad* (capacidad bidimensional de respuesta, alumno-máquina y viceversa), la *movilidad* (capacidad de desarrollar educación en cualquier ecosistema rompiendo el monopolio de las instituciones educativas clásicas), la *convertibilidad* (capacidad de transmitir y procesar información entre medios y redes diferentes a fin de conformar sistemas complejos y multivariadas de uso común), la *conectabilidad* (conexión entre los agentes educativos con fuentes plurales de información), la *omnipresencia* (democratización total de la información) o la *mundialización* (información sin fronteras ni diferencias). Este autor nos informó que a medida que se generalizase la tecnología entre la población irían en aumento los prosumidores ya que las personas se irían convirtiendo en participantes activos en el diseño y desarrollo de productos y servicios.

El perfil de ciudadano sería más activo en el diseño y en el desarrollo de productos y servicios lo que está siendo aprovechando desde el marketing desde diferentes niveles dado que en los procesos de comercialización han visto una oportunidad ilimitada la capacidad de influencia que se genera a partir de los sistemas de relaciones que se establecen entre las personas cuando utilizan las redes sociales para hacer reseñas, comentarios, recomendaciones o contenidos propios desde múltiples aplicaciones. Este escenario suponía un cambio de modelo que abría nuevos retos a la Sociedad en general y a los sistemas de Educación y de Formación en particular dadas las brechas que se abrirían entre los segmentos de población. Castell (1999, 2000) mostrará veinte años después como el acceso a los recursos, bienes y servicios era desigual por selectivo, situación que se agravaba cuando la rentabilidad primaba sistemáticamente en la economía desplazando el desarrollo social y medioambiental sostenible a un segundo plano. Las asimetrías de crecimiento entre regiones, países, ciudades, instituciones, comunidades y personas eran la evidencia palpable de ello. Estas condiciones eran el caldo de cultivo necesario para que se fuesen fortaleciendo círculos viciosos incapacitantes dado que las personas físicas iban perdiendo la capacidad de incorporarse, mantenerse y desarrollarse profesionalmente en sus entornos sociolaborales mientras que a las personas jurídicas se les incrementaban las dificultades para generar un tejido productivo responsable social y medioambientalmente sostenible o para desplegar y gestionar redes que proporcionasen soportes vitales básicos a la ciudadanía en sus regiones y comunidades locales de referencia (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019).

Ante estas situaciones emergentes, es evidente que la Educación y la Formación se ven fortalecidas pero los sistemas actuales se encuentran desajustados ya que fueron pensados para épocas más estables. Por lo tanto, requieren un proceso de reestructuración y de cambio cultural que implica una transformación profunda en la organización y de las personas, tanto físicas como jurídicas, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los contenidos. La dimensión emocional, la creación, la improvisación, la asociación de contenidos de diferentes campos de conocimiento, el fortalecimiento del pensamiento crítico, la potenciación de la cooperación y el trabajo en equipos multidisciplinares serán referentes curriculares si se quieren dar respuestas más ajustadas a las problemáticas que están emergiendo y donde el Aprendizaje Basado en Retos, en Problemas o en Servicios se vayan generalizando. En nuestra opinión, si las cohortes actuales y futuras se siguen educando en sistemas con baja flexibilidad en cuanto al curriculum, las metodologías, los recursos o los sistemas de evaluación y se desatienden las necesidades, demandas y expectativas de las personas seguirán adquiriendo unas competencias desajustadas que no serán necesarias como efecto de la robotización y la automatización. Esto solo incrementará las brechas entre diferentes segmentos de población, lo que fomentará una sociedad polarizada y desigual (Álvarez-Arregui, 2021).

Es esencial, que la inversión en Investigación, Desarrollo e Innovación educativa debe pasar a ser una prioridad de los gobiernos, pero su puesta en práctica debe hacerse de manera efectiva, flexible, permeable, inclusiva y sostenible. La construcción de este escenario demanda la participación de todos los actores con responsabilidad social en lo educativo. Por lo tanto, es necesario abordar esta cuestión desde diversas perspectivas, involucrando tanto a niveles gubernamentales como a la sociedad en general. El éxito será constatable cuando hallemos un equilibrio sostenible entre desarrollo científico-tecnológico, talento, la promoción de conexiones humanas significativas, la garantía de calidad en la educación, la equidad en el acceso a oportunidades y la preservación del medio ambiente. Este equilibrio es fundamental para construir un sistema educativo que contribuya al desarrollo sostenible de la Sociedad en su conjunto.

Edusistemas en transformación

En sociedades en constante evolución el desarrollo científico-tecnológico ha determinado la aparición de disciplinas, la depuración de contenidos y el desarrollo de modelos organizativos en base a una normativa que los encorseta y que les impide evolucionar ante las dificultades que tienen para dar respuestas situacionales a las problemáticas socio educativas, de desarrollo laboral y de ajuste con el mercado laboral al que se enfrentan. En nuestro caso, en los últimos años, hemos estado comprometidos en la construcción de un modelo que refleje nuestra visión de cómo comprender para actuar con mayor coherencia desde las organizaciones educativas. Actualmente estamos implementando diferentes proyectos bajo la denominación de “Edusistemas de Aprendizaje Creativos, Emprendedores y Sostenibles”. Estos proyectos buscan la integración de las personas físicas y jurídicas con el medio ambiente a través de alianzas estratégicas. Nuestro objetivo es abordar las situaciones problemáticas que van emergiendo para proporcionar respuestas a los colectivos involucrados y a su entorno. Es fundamental destacar la diferencia entre Ecosistema y Edusistema. La palabra “ecosistema”, tal y como recoge en el diccionario de la Real Academia Española, se deriva de la raíz griega eco- (oiko-), que significa “morada” o “ámbito vital” y la palabra latina (systema) que hace referencia a un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto.

En este contexto, “ecosistema” puede conceptualizarse como una comunidad de seres vivos cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores físicos de un mismo ambiente. Esta definición enfatiza tres componentes clave: un conjunto de seres vivos, un entorno físico y un sistema de relaciones complejas entre estos elementos.

Este enfoque tiene un marcado carácter biológico y resalta tres aspectos: “seres vivos”, “relación-desarrollo” y “entorno”. En un sentido más amplio, esto se extiende al Planeta en que habitamos como especie. Tampoco debemos olvidar que en los ecosistemas biológicos todos los organismos son una parte esencial del conjunto y no funcionan de forma aislada; en su lugar, interactúan y se influyen mutuamente. Es importante reconocer que cuando los ecosistemas interactúan, aparecen situaciones imprevistas que se convierten en elementos diferenciales claves dado que no es posible controlar todas las variables. Sin embargo, esta característica, en sí misma, es positiva porque revitaliza constantemente a los organismos-participantes y al entorno físico-institucional (Álvarez-Arregui, 2018).

Ejemplos de edusistemas los encontramos en un aula virtual (alumnado y docentes se comunican, colaboran y aprenden a través de una plataforma digital que ofrece diversos recursos y herramientas), en una red de centros educativos rurales (donde se comparten experiencias, materiales y buenas prácticas de diferentes localidades, mediante el uso de dispositivos móviles y conexiones a internet); o en comunidades de aprendizaje (familias, instituciones y sociedad que fomentan la participación, la inclusión y la mejora). En cambio los ecosistemas son propios del medio natural cuando una comunidad de organismos vivos y su entorno físico y químico, interactúan entre sí y mantienen un equilibrio dinámico. En estas interacciones se producen unos flujos de energía y el ciclo de materia que ocurren entre sus componentes bióticos (seres vivos) y abióticos (elementos no vivos). Algunos ejemplos los encontramos en un bosque (conviven una gran variedad de especies animales y vegetales, adaptadas a un clima cálido y húmedo, con abundantes precipitaciones y luz solar), en un desierto (donde predominan las condiciones extremas de sequía, calor y frío, con escasa vegetación y fauna adaptada a la escasez de agua y nutrientes) o en un arrecife coralino (donde se forman estructuras calcáreas que albergan una rica biodiversidad marina, dependiente de la temperatura, la salinidad y la luz del agua).

En la actualidad, prolifera la literatura donde se establecen múltiples argumentaciones donde se ponen en el mismo plano eco y edusistemas. En este contexto, se ha optado por enfocarse en los edusistemas como una forma de delimitar y diferenciar estas dos áreas atendiendo a sus estructuras organizativas y funcionales. Estos edusistemas engloban sistemas formales, informales y no formales de educación, en los que las personas se integran estableciendo comunidades de aprendizaje que varían situacional, espacial y temporalmente en cuanto a los sistemas de comunicación que establecen.

Estos edusistemas se nutren del desarrollo científico y tecnológico a medida que les proporcionan herramientas que han multiplicado los espacios de comunicación (síncrona y asíncrona) y de aprendizaje (presencial, semipresencial y virtual). Esto supone un salto evolutivo para la humanidad pero al mismo tiempo, implica la necesidad de una acción colectiva corresponsable por parte de todos los actores implicados para corregir las brechas de distinto signo que se están detectando. Este enfoque requiere la creación de múltiples alianzas público – privadas entre los ámbitos académico, social, político y empresarial para corregir las desviaciones que se detecten en este proceso (Álvarez-Arregui, 2020; Civís-Zaragoza, Esteban-Guitart y Collet-Sabé, 2023).

Actualmente trabajamos sobre cuatro componentes básicos para abordar de manera integral los aspectos fundamentales de los edusistemas porque cada uno desempeña un papel crucial en su funcionamiento (ver figura adjunta): la población, el entorno, el sistema de comunicación y la tecnología utilizada. Cada uno de estos componentes aporta perspectivas, recursos e indicadores esenciales para la planificación y el desarrollo de proyectos educativos eficaces. La combinación en la práctica de todos ellos estará determinado por los factores situacionales concurrentes y por los objetivos específicos asociados al currículo, la docencia, la investigación y la docencia.

- (I) El primer componente, lo integran las personas físicas y jurídicas que concurren en un entorno cultural y espacial determinado. Entre otros actores clave se encuentran el alumnado, el profesorado, las familias, los asesores externos, el personal de administración y servicios, la administración local, los responsables y profesionales de distintas entidades políticas, sociales, educativas y laborales. Todos estos elementos se deben considerar en función del proyecto en desarrollo.
- (II) Los sistemas de comunicación que se establezcan son fundamentales para cumplir sus objetivos y serán los que determinen la estructura singular del mismo. Esta comunicación, segundo componente, presenta relaciones funcionales estáticas cuando nos referimos a los organigramas organizativos o a los sistemas de relaciones formales, pero serán dinámicas cuando se consideran los sistemas de relaciones informales, ad hoc, de formación, de asesoramiento, de investigación o de innovación. Como es lógico las relaciones no van a ser simbióticas (colaboración) en todos los casos, sino que habrá sistemas de poder que se irán estableciendo en base a los intereses de los participantes por lo que emergerán alianzas y conflictos que se abordarán en cuanto a su impacto y orientación como un proceso más de aprendizaje y enseñanza. También se tendrán en cuenta los diferentes niveles de competencia, las divergencias ideológicas, las emociones, la experiencia, la integración de colectivos desfavorecidos o la dependencia.
- (III) Los edusistemas sobreviven gracias a la energía que reciben y generan por lo que necesitan herramientas pertinentes y singulares para captarla, transformarla y retenerla, es decir una tecnología, que es el tercer componente. En la figura pueden verse algunos proyectos y documentos habituales de centros educativos, aunque también podrían estar asociados a proyectos específicos en empresas u organizaciones sociales. En estos casos, la tecnología

desempeña un papel crucial ya que permite articular las visiones, las misiones, las estrategias y los protocolos básicos que se promueven.

- (IV) El cuarto componente, que es el entorno, desglosa sus elementos en varias categorías: *las estructuras tangibles* (infraestructuras, espacios, tiempos, recursos y materiales), *las intangibles* (espacios virtuales personales interpersonales, administrativos, académicos, políticos, empresariales...), *las simbólicas* (asociadas al clima y las culturas que se generan en las organizaciones) y *las políticas* que vienen determinados por los sistemas de liderazgo que se establecen en distintos niveles.

En la parte central de la imagen se destacan los principios y valores que guían el desarrollo de los proyectos en nuestro modelo donde recogemos a manera de ejemplo los principios de las Ciudades Educadoras, el Índice para la Inclusión, los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la propuesta de Diseño Universidad de la Economía Circular, las Competencias emprendedoras y STEAM (Urgiles-Rodríguez, Tixi-Gallegos y Allauca-Peñañiel, 2022), el Aprendizaje Basado en Proyectos (Falkner, Falkner y Vivian 2021), el Aprendizaje por Servicio (Wohlwend & Peppler, 2020; Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Westerlund & Lundgren, 2021), los *principios de las Ciudades Educadoras*, el Índice para la Inclusión, los *Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, la *propuesta de Diseño Universal de la Economía Circular* o las *Competencias STEAM*. Así, el currículum se articulará teniendo en cuenta los principios que guían el *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)* para ser accesible y pluridisciplinar además de favorecer el aprendizaje continuo para todas las personas, a cualquier edad y en cualquier lugar. También se centra la atención en los valores que se promueven a través de las actividades que se despliegan desde los diferentes proyectos en función de los objetivos perseguidos y donde se pretenden superar las limitaciones de aquellos modelos organizativos más rígidos, reduccionistas y burocráticos.

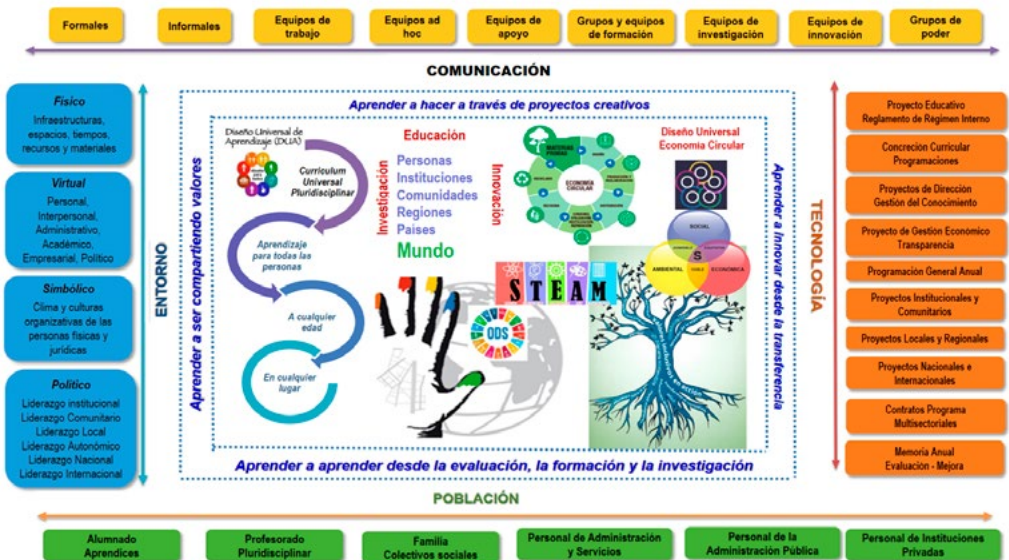


Figura 1. Componentes básicos de un EDUACES. Adaptado de Álvarez-Arregui, 2021.

*La sostenibilidad del modelo requiere fundamentarse en un proceso de mejora continua que sea garante de la transparencia de los procesos y permita articular procedimientos ajustar regularmente la visión a partir de la metaevaluación de los procesos, de los resultados y de su impacto. Al final, el objetivo es generar *Innovación Educativa Real* siendo conscientes que ésta se puede producir en cada una de las acciones, de manera combinada o de manera global.*

En la práctica, los proyectos se basan en múltiples alianzas entre personas físicas y jurídicas que avalan la necesidad de educar nuestra mirada y nuestra práctica desde un enfoque sistémico hacia un enfoque sistémico, multidisciplinar y multidimensional. Esto implica huir de los enfoques disciplinares lo que requiere alinear el aprendizaje, la enseñanza, la formación, la investigación, la gestión, el talento y el compromiso bajo un paradigma curricular ecológico. Esta plataforma conceptual nos ayude a adaptarnos a un entorno dinámico sin antecedentes pretéritos y del que desconocemos su evolución.

Despertando vocaciones. Nacimiento y desarrollo de un EDUACES

El proyecto Despertar Vocaciones, que aquí se presenta es una propuesta en la que venimos trabajando en los últimos años. En esta ocasión se ha puesto el foco en cómo se gestiona en este edusistema la equidad, el género, las competencias emprendedoras y STEAM y el respeto al medio ambiente. Nuestro objetivo central es avanzar hacia una coexistencia humana que garantice un futuro sostenible y deseable a las generaciones actuales y futuras. En nuestro caso, partimos del conocimiento y la experiencia que hemos ido acumulando a lo largo de los años para desarrollar entornos educativos y de formación que sean mediáticos, transversales y de largo alcance. Nuestra intención es superar las visiones instrumentales que, a menudo, fruto de las tendencias pasajeras, pueden llevar a confusión entre los administradores de lo educativo y a las comunidades receptoras. Esta perspectiva puede distorsionar e ignorar las inherentes características y cualidades de las que se disponen desde las herramientas y medios para mejorar a las personas físicas y jurídicas. A largo de su nacimiento y evolución se han ido integrando procedimientos, metodología y herramientas que lo han hecho crecer, pero también personas físicas y jurídicas de los ámbitos político, académico, empresarial y social que lo han hecho viable y lo han fortalecido para proyectarse hacia el futuro con garantías de éxito. En último término, lo que se pretende es garantizar una educación de calidad, equitativa y sostenible que contribuya al desarrollo integral de las personas, de la sociedad en general y de nuestro planeta dado que es nuestro ecosistema global y vital. Atendiendo a este planteamiento comentamos los hitos más relevantes (ver figura) que van acaeciendo en el nacimiento y desarrollo este proyecto y que reseñamos a continuación dada la relevancia que está adquiriendo en el ámbito local, nacional e internacional.

La idea de partida (1) ha estado vinculada a las preguntas que nos hacemos en cuanto a los cambios que están emergiendo en el ecosistema global, dado que son muchas las variables que inciden sobre los ejes que guían nuestras vidas cotidianas y cada vez somos más conscientes de que es necesaria una transformación de los procesos que se integran en los sistemas y una reculturización en cuanto a las formas en las que nos comportamos y nos organizamos.

En este escenario de cambio, la ciudadanía cada vez es más consciente de la necesidad de actualizar o mejorar sus competencias para hacer frente a las demandas de un entorno laboral (profesional) que cada vez se vuelve más exigente con las habilidades que se requieren para poder adaptarse a los requerimientos emergentes (2). Estas cuestiones fueron puestas de relieve por parte de la ciudadanía en la I Jornada de Orientación Profesional que realizamos en el curso académico 2017-2018 en el Instituto Pérez de Ayala de Oviedo.

Las vías de colaboración se fortalecieron en el curso 2018-2019 en otro evento educativo (4) que llevó por título “Un impulso hacia tú futuro: Orientación Académica y Formativa para el desarrollo



Figura 2. Hitos del nacimiento y desarrollo del Edusistema Despertar Vocaciones.

de tu carrera” y donde se generaron espacios de orientación multidisciplinares para promover el desarrollo académico y profesional del alumnado, estudiantes de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Este enfoque permitió identificar oportunidades y fortalezas en el alumnado para promover su desarrollo académico y profesional pero también se detectaron muchas debilidades para abordar de manera eficaz y constructiva estas cuestiones. Para dar respuesta a estas cuestiones se planificaron desde ASATA (5), para el curso académico 2019-2020, unas intervenciones vinculadas a la celebración de las “Jornadas de Orientación Educativa y Profesional” pasando a formar parte del currículo de los centros de Educación Secundaria, en concreto, los centros participantes fueron: Colegio Principado de Avilés (Asturias), CODEMA de Gijón (Asturias) e Instituto Pérez de Ayala de Oviedo (Asturias) que generaron un alto grado de satisfacción e implicación por parte de las comunidades educativas.

Las conclusiones recogidas pusieron de manifiesto que los estereotipos sociales ya estaban demasiado influenciados en este nivel educativo de secundaria (12-16 años) por los pares (alumnado y amigos) y las familias. Por lo tanto, se redirigió la estrategia de intervención, centrándola

ahora en los últimos cursos de Educación Primaria (10-12 años). Esta decisión se tomó después del trabajo conjunto entre los maestros, los profesionales de ASATA y la Universidad de Oviedo.

En el curso académico 2020-2021 el Proyecto Despertando Vocaciones ya empieza a consolidar alianzas colaborando con entidades internacionales. Atendiendo a este planteamiento se desarrolló un proyecto en el Colegio Principado de Avilés (Asturias) donde ya se incorporaban las competencias transversales y STEAM a través de múltiples metodologías donde participaban profesionales internacionales que trabajan en empresas de reconocido prestigio, personal docente e investigador de la Universidad de Oviedo y Centros Integrados de Formación Profesional de la zona central de Asturias.

Estas alianzas se consolidaron en el año 2022 en la implementación del proyecto en el colegio José García Fernández de Luarca (Asturias) donde ya participaron todos los agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, dirección, instituciones locales y administración educativa). Estos documentos y materiales generados son de acceso abierto en la web creada para este proyecto (www.despertandovocaciones.es), a este respecto cabe destacar la creación de un repositorio de historias inspiradoras de vida que sirven de apoyo para desarrollar las competencias transversales para trabajar en el entorno presencial, semipresencial y virtual.

El interés suscitado por los juegos en red, como el caso de *Mundo Circular* (figura 3), se centra en dirigir la atención del alumnado hacia el campo de la energía, en sus diversas tipologías y la presentación de problemas relacionados que va apareciendo en diferentes islas de un archipiélago ficticio. Por otro lado, en el videojuego "*Mundo Talento*" (Figura 4) se centra al alumnado en diferentes profesiones donde van haciendo elecciones sobre sus intereses y preferencias. Al final del proceso se dispone de un perfil del alumnado que genera información para su orientación por parte del profesorado, las familias o los departamentos de orientación. También tuvieron una excelente acogida los videojuegos cedidos por empresas tecnológicas como Accenture (Figura 4) caso de *Learn land* que introduce al alumnado en la tecnología, concienciación medioambiental y la inteligencia artificial a través de desarrollos interactivos. Además, el proyecto "*Guardianes*" de la Fundación Accenture está dirigida a niños y niñas de entre 8 y 14 años en situación de vulnerabilidad, con el propósito de familiarizarlos con la tecnología, utilizando comis y videojuegos que que



Figura 3. Imágenes del video juego Mundo Circular.



Figura 4. Imágenes de los video juegos Mundo Talento y Lear land.

se apoyan en tecnologías innovadoras como la realidad aumentada para facilitar el aprendizaje sobre Inteligencia Artificial (IA) desde un enfoque educativo.

En el curso académico 2022-2023, hemos desarrollado una experiencia piloto, donde hemos organizado unas actuaciones que han consistido en la producción de la Exposición “Despertando Vocaciones VR” en el Metaverso. A este respecto, los colegios participantes (4 en Asturias) nos trasladaron sus trabajos donde se recogían su visión del metaverso en diferentes soportes digitales, con estos trabajos hemos producido una exposición que hemos mostrado en el centro cultural Metaverso Plaza.

El video resumen se presentó en noviembre de 2022 durante la semana de la ciencia en el evento del Niemeyer, instalaciones cedidas por el Ayuntamiento de Avilés como colaborador de este proyecto. Durante la presentación se realizó una conexión con la ministra de Educación y Formación Profesional que presentó el acto denominado *Día D, denominado “Compartiendo Aprendizajes”*, en noviembre de 2022 durante la semana de la ciencia en el Niemeyer de Avilés. La Ministra de Educación y Formación Profesional intervino en el acto e hizo hincapié en la necesidad de apostar por el talento femenino así como impulsar el empoderamiento en edades tempranas de la Educación. Aunque también hemos contado con voluntariado, embajadores en el ámbito institucional, comunitario, local, nacional e internacional. En la última edición (2022-2023), cabe destacar, la participación en el proyecto de los jóvenes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo (los educadores y formadores del futuro, “los Scoutsteam-Uniovi”) que han conseguido visibilizar la necesidad de promocionar el emprendimiento, la ciencia y la innovación en las comunidades educativas. En concreto, en

la Universidad de Oviedo el equipo Scouts STEAM ha sido capaz de establecer un *edusistema innovador, emprendedor y multidisciplinar* desde el que colaborando con el equipo de intervención principal participan en la generación de proyectos que promueven competencias STEAM y el espíritu emprendedor en la comunidad educativa vinculada a la Educación Primaria, y en la Sociedad en general.

El proceso se fundamenta en el ApS (Aprendizaje basado en servicios) como metodología de trabajo que se apoya en las necesidades del entorno y busca aprender a través del principio de “aprender haciendo” mediante la mentoría del equipo senior, con el propósito de brindar un servicio a la comunidad (Bringle, Hatcher y Muthiah, 2020). El proceso de intervención del equipo Scoutsteam-Uniovi se inicia con una fase de aprendizaje, que engloba el diagnóstico de la realidad, la detección de necesidades, expectativas, demandas y problemas. Posteriormente se planifica la intervención y se implementa la metodología de trabajo ApS donde es importante la transferencia que realiza el equipo senior a través de la mentoría. Todo ello con el objetivo de poner los conocimientos y habilidades al servicio de la comunidad (Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2020).

La transferencia de conocimiento generada por el proyecto ha tenido un impacto positivo en las entidades implicadas lo que ha fortalecido y ampliado las alianzas y convenios entre los ámbitos políticos, académicos, sociales y empresariales. A manera de ejemplo, cabe destacar el intercambio de conocimiento, experiencia y recursos que se ha generado entre ASATA y la UNIVERSIDAD, con ACCENTURE, EDP, ACCIONA, IBERCAJA; el ROXU, ARKUOS; Asturias HUB; CENTRO UNESCO PRINCIPADO DE ASTURIAS; AYUNTAMIENTO DE AVILÉS, CENTROS EDUCATIVOS CÁNTABROS, EXTREMEÑOS Y ASTURIANOS, entre otros. Por lo tanto, han sido muchos los convenios donde se ratifica la colaboración actual y futura para el desarrollo de proyectos, así ASATA ha firmado con el Ministerio de Educación y Formación Profesional un acuerdo para el fomento de la participación de niñas y jóvenes en la formación en disciplinas STEAM. A través de este compromiso se están impulsando acciones y actividades dirigidas a fomentar el interés de niñas y jóvenes en disciplinas STEAM lo que supone una apuesta por el talento y el empoderamiento en edades tempranas de la Educación.

A manera de síntesis final

Los procesos de toma de decisiones que dieron origen y continúan impulsando el desarrollo del Edusistema “Despertando Vocaciones” está fundamentado en valores que vienen impregnando otros proyectos, caso de las ciudades educadoras, el Índice para la Inclusión, la Economía Circular, la Energía Circula o los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En este contexto queremos desarrollar un decálogo de propuestas para cerrar esta guía que no son más que los *principios organizativos* que orientan los Edusistemas de Aprendizaje, Creativos, Emprendedores y Sostenibles (EDUACES). (Álvarez-Arregui, 2021; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Fernández, 2023), a saber:

- Una visión y unos valores compartidos. En un EDUACES se tiene que consensuar y compartir una visión que integre las diferentes subculturas profesionales y que sea coherente con unos objetivos comunes, beneficiosos para todas las personas.
- Un liderazgo distribuido. En un EDUACES las personas que lo integran deben tener oportunidades de desarrollo personal y profesional por lo que debe potenciarse su capacidad de liderazgo y de autogestión, de trabajo en equipos multidisciplinarios, de desarrollo de proyectos creativos, de comunicación de iniciativas orientadas a la mejora del aprendizaje y de un mejor desempeño de las funciones asignadas a su puesto de trabajo.



Figura 5. Ejemplos de actividades presenciales, semipresenciales y virtuales

- Un aprendizaje individual, colectivo, organizativo y abierto. En un EDUACES se deben identificar las potencialidades de las personas, de los equipos y de la organización para ampliar las sinergias internas y externas. Es importante detectar qué necesitan, qué quieren aprender, en qué tienen que formarse y cómo deben de hacerlo para generar, compartir y gestionar conocimiento. El conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el conectivismo se consideran visiones complementarias del aprendizaje de ahí que se utilicen unas u otras en función de los objetivos de los proyectos que se promuevan.
- Una orientación de los procesos hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) compartida. En un EDUACES la práctica profesional deja de ser privada para pasar a ser de dominio público. Las observaciones, los registros, los grupos de discusión, los foros, los documentos, los protocolos y la experiencia serán algunos elementos que se utilizarán para compartir, para reflexionar y para mejorar la práctica, lo que avala un aprendizaje colaborativo, motivador, abierto y transformador.
- Una promoción de la confianza, el respeto, la negociación y el apoyo mutuo como base de los sistemas de relaciones. En un EDUACES todas las personas deben sentirse apoyadas, valoradas e integradas, ya que se genera confianza y se asumen compromisos con los proyectos y los procesos de mejora que se promuevan.
- Una proyección exterior a través de redes y alianzas interinstitucionales para compartir e intercambiar información y conocimientos. En un EDUACES se favorece la intra, la inter y la transdisciplinariedad, promoviendo sistemas de relaciones que trascienden los límites de los equipos, de los proyectos y de la organización.
- Un compromiso y una corresponsabilidad personal y social con el entorno. En un EDUACES se asumen compromisos con las personas (físicas y jurídicas) y el entorno. Se valora que se afronten riesgos cuando se promueven iniciativas y se diluye el temor a sufrir críticas ante los errores, ya que se convierten en fuente de aprendizaje.
- Un currículum multidisciplinar que tenga en cuenta las aportaciones de la Neurociencia, el Diseño Universidad de Aprendizaje (DUA), las Ciudades Educadoras, la Economía Circular, la Economía Social, la Energía Sostenible y las Brechas de Género. En un EDUA-

CES se favorecerá un aprendizaje accesible y abierto para todas las personas, a cualquier edad y en cualquier lugar prestando especial atención a los colectivos más vulnerables.

- Una colaboración abierta entre las personas e instituciones participantes en el entorno que se determine. En un EDUACES se alinean los componentes físicos/tecnológicos - estructurales, económicos, espaciales, temporales y materiales – y humanos – conceptuales, procedimentales, actitudinales, emocionales y culturales - para desarrollar un sistema de aprendizaje fundamentado que beneficie a todas las personas.
- Una propuesta de aprendizaje que aboga por una metodología híbrida. En un EDUACES se favorecen las posiciones sistémicas por lo que se huye de posiciones reduccionistas cuando tomamos decisiones sobre el diseño educativo y curricular. Por lo de ahí que nos posicionemos ante los peligros que se detectan en algunos ecosistemas que se acaban desviando en exceso hacia e-learning. Este enfoque nos sitúa en una posición híbrida, donde aprovechamos las potencialidades que nos brinda la presencialidad y la semi-presencialidad en sus múltiples combinaciones (estableciendo equipos de arriba-abajo, de abajo-arriba, lateral, transversal y sistémicamente), y el potencial del mundo virtual estimulado por un desarrollo tecnológico que no tiene precedentes.

Atendiendo a este decálogo incorporamos en los procesos de planificación sistemas versátiles (de orientación, de tutorización, de asesoramiento, de autogestión del aprendizaje, de gestión de datos, información, conocimiento y saber...). Así como paquetes de actividades que tienen diferentes niveles de dificultad que desarrollamos con recursos propios y ajenos promocionando una Formación Dual donde participan y colaboran la academia (universidad, centros de investigación, centros educativos, centros de formación profesional...) la empresa (corporaciones, cooperativas, spin-off, start-ups, empresas clientes...), el entorno político social (administraciones internacionales, nacionales, autonómicas y locales, sindicatos...) y el sector plural (organismos internacionales, fundaciones, asociaciones, organizaciones no gubernamentales...). En este contexto aprendemos a conocernos, a generar sintonías y a alinear contenidos curriculares (conceptos, procesos y actitudes) desde una visión dual, lo que nos permite ir diversificando y diferenciando (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2018; 2019; 2020).

Referencias

- Álvarez-Arregui, E. (2019). The evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Aula Abierta*, 48, (4) 349-373.
- Álvarez-Arregui, E. (2021). El valor de los ecosistemas de formación para el desarrollo de una educación inclusiva sostenible. En Nahia Idoiaga Mondragón, María Dosil Santamaría, Oihana Leonet Sieso, Maitane Belasko Txertudi (coords.) *¡Hablemos en inclusión! Buenas prácticas comunicativas en educación*. Graó. 9-38
- Álvarez-Arregui, E. (2022). Sociedad, Conocimiento, y Educación en Evolución. Ecosistemas de I+D+i como alternativa viable en momentos de cambio. En Juan F. Gibaj, M. Fernández Mier y M. Cubas (Coords.) *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! La transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades*. Editorial Trea. 117-132
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2017). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Avances y Retos*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2018). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). The future of the University and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48 (4) 447-480.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2020). *¿Hacia dónde apunta la brújula en Educación? Ecosistemas de formación continua y dual para el desarrollo sostenible de competencias en la Universidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit X. (2022). La Universidad en evolución. Construyendo alianzas interinstitucionales y multidisciplinares a través de proyectos sostenibles y responsables. *International Journal of Human Sciences Research*, 2, 1. 1-17
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Fernández, C. (2023) (Coords.). *Desarrollo de competencias STEAM en centros educativos de Economía Social. Guía de buenas prácticas para reforzar la presencia de la mujer en la ciencia y en la innovación*. Acceso en: <https://despertandovocaciones.es/competencias-steam/>
- Arreguit, X. and Hugues, J. F. (2019). Competences and Education for Tomorrow's Jobs and Challenges: A Company's Perspective. *Aula Abierta* 48 (4) 373-392.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. y Muthiah, R. N. (2020). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*. Stylus Publishing.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Alianza.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. El poder de la identidad*. Alianza.
- Civís-Zaragoza, M.; Esteban-Guitart, M. y Collet-Sabé, J. (2023). Nuevos retos, nuevas alianzas: universidades y ecosistemas educativos presenciales y virtuales. *Revista de Educación a Distancia*. 74, 23. <http://dx.doi.org/10.6018/red.557741>
- Drucker, P. F. (1981). *Las nuevas realidades: en el estado y la política, en la economía y los negocios, en la sociedad y en la imagen del mundo*. Edhasa.
- Eyler, J., Giles, D. E., Stenson, C. M. y Gray, C. J. (2020). *At a Crossroads: The Future of Higher Education Service-Learning*. Stylus Publishing.
- Falkner, N., Falkner, K. y Vivian, R. (Eds.). (2021). *STEM Education in Secondary Schools: A Research-Based Approach*. Cambridge University Press.
- Morín, E. (1983). *El Método II. La vida de la Vida*. Cátedra.
- Morín, E. (1992). El desafío de la globalidad. *Archipiélago*, 16, 67-71.
- Morín, E. (1994). *Sociología*. Tecnos.
- Morín, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Urgiles-Rodríguez, B.E.; Tixi-Gallegos, K.G. y Allauca-Peñañiel, M. E. (2022). Metodología Steam en Ambientes Académicos. *Revista Científica. Dominio de las Ciencias*. 8(1), 113-125
- Venville, G. y Dawson, V. (Eds.). (2021). *STEM Education in Primary Schools: A Research-Based Approach*. Cambridge University Press.
- Westerlund, B. y Lundgren, B. (Eds.). (2021). *Service-Learning in Higher Education: Connecting the Global to the Local*. Brill.
- Wohlwend, K. E. y Peppler, K. A. (Eds.). (2020). *The SAGE Handbook of Learning and Play*. SAGE Publications.

FORO COMUNICACIÓN Y ESCUELA, UN ECOSISTEMA DE DESARROLLO RURAL ORIENTADO DESDE UN MODELO DE CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO INTEGRADO

COMMUNICATION AND SCHOOL FORUM, A RURAL DEVELOPMENT ECOSYSTEM ORIENTED FROM AN INTEGRATED COMMUNITY EDUCATION CENTRE MODEL

Luis Felipe Fernández García

Instituto de Educación Secundaria Elisa y Luis Villamil, Vegadeo (Asturias), España

luisfelipe.fernandezg@gmail.com

Introducción

La Comarca Oscos-Eo se halla en este momento histórico en una gran encrucijada. De un lado, se enfrenta a un grave problema poblacional con una exponencial pérdida de habitantes que se acrecienta año a año, y a un imparable envejecimiento de sus moradores. Por otro, se añade la falta de un horizonte que haga posible que los jóvenes puedan organizar su futuro en este espacio geográfico, especialmente por la ausencia de un adecuado tejido productivo que pueda garantizar el desarrollo de proyectos de vida acordes con el tiempo que nos ha tocado vivir. Sin embargo, no todo son aspectos negativos: Oscos-Eo dispone al mismo tiempo de un gran potencial en torno a su patrimonio natural y medioambiental, un reconocido patrimonio histórico, y ofrece ciertas posibilidades respecto a un desarrollo económico de futuro basado en iniciativas ligadas al emprendimiento.

Además de a estas circunstancias, los residentes en esta Comarca tienen que hacer frente al mismo tiempo a los grandes retos de la sociedad del siglo XXI: la igualdad de género, el desarrollo tecnológico y sostenible, la inclusión en la sociedad, las oportunidades en el mundo laboral, la participación democrática (Fernández García, 2015). Desafíos complejos, desde luego, pues a nadie se le escapa que las condiciones del medio rural y las oportunidades que se ofrecen en este medio son y han sido tradicionalmente inferiores que las que se dan o se han dado en los ambientes urbanos.

Por ello, el futuro de la Comarca Oscos-Eo pasa necesariamente por crear unas condiciones más favorables para las jóvenes generaciones de sus pobladores, precisa crear una situación manifiestamente mejorable que sí es posible fruto de la acción humana (Vega *et al.*, 2005), lo que conlleva indubitablemente el planteamiento de nuevas opciones en el ámbito educativo.

Evidentemente, Oscos-Eo precisa del auxilio de la educación, en la medida que la educación es clave para el avance social de esta colectividad, pero también es una labor y una obligación compartida. Así que no cabe otra opción que para dar respuesta a las necesidades de los ciudadanos de este ámbito territorial se piense en el diseño y puesta en escena de programas educativos que, como el Foro Comunicación y Escuela, se propongan dar solución a las nuevas exigencias sociales y apuesten por proveer de mayor calidad de vida, de una mayor justicia social, así como de oportunidades para todos, combatiendo especialmente las desigualdades y exclusiones (Aguado

y Ballesteros, 2015). Y, en ese sentido, se precisa de una escuela y de acciones educativas que se conviertan en punto de encuentro, en proyectos compartidos, y que supongan un cierto intercambio cultural con el entorno circundante (Carbonell, 2001).

La escuela que tiene en cuenta a la comunidad ha de dar respuesta necesariamente a las demandas y carencias de ésta, y ha de vincularse con la idiosincrasia del contexto en el que se emplaza. La misión educativa y de socialización no es competencia exclusiva de los centros de enseñanza, sino que en esa tarea deben estar presentes otros actores que también integran la colectividad y que en alguna medida son corresponsables, en mayor o menor grado, de la formación de la ciudadanía (Carbonell, 2008).

El contexto general de la Comarca Oscos-Eo

El territorio denominado Oscos-Eo está localizado en el occidente de Asturias y lo integran siete municipios: Castropol, San Martín de Oscos, Santa Eulalia de Oscos, San Tirso de Abres, Taramundi, Vegadeo y Villanueva de Oscos. Estos concejos suponen una superficie total de 508,59 kilómetros cuadrados.

La población

La Comarca Oscos-Eo sufre una pérdida constante de población desde el año 1950, año en el que los habitantes de este territorio eran 22.111. Esa pérdida de población se convierte en vertiginosa aproximadamente desde 1970. A fecha de 2018 residen en ella 9.559 personas, lo que supone un descenso de 12.552 habitantes, un 56,76%, en los últimos 68 años.

Si se toma como referencia el período de tiempo en el que va desde 2008 a 2019, se observa que la reducción poblacional es muy intensa, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 1. Población Oscos-Eo por concejos, 1950-2018

AÑOS	Castropol	San Martín	San Tirso	Santa Eulalia	Taramundi	Vegadeo	Villanueva	TOTAL
1950	6.722	1.863	1.476	1.845	2.427	6.486	1.292	22.111
1970	5.121	1.198	1.126	1.249	1.680	5.335	749	16.458
1996	4.533	560	675	607	975	5.028	428	12.806
2000	4.357	524	643	591	906	4.759	410	12.190
2007	3.922	469	576	554	775	4.342	411	11.049
2008	3.900	462	564	528	769	4.289	404	10.916
2009	3.845	448	556	515	739	4.240	382	10.725
2013	3.677	472	515	500	737	4.045	330	10.276
2018	3.470	393	433	453	646	3.866	298	9.559

Fuente: Elaboración propia. Datos SADEI, 2109

A fecha de 2018, se comprueba como la población de cuatro de los siete municipios -Santa Eulalia de Oscos, San Martín de Oscos, San Tirso de Abres y Villanueva de Oscos- no alcanza los 500 habitantes; Taramundi, apenas supera los 600 y Castropol y Vegadeo son los más poblados con 3.470 y 3.866 respectivamente, aunque bajando ya de los 4.000 residentes.

La actividad económica en Oscos-Eo

La actividad económica del territorio se sustenta de manera principal en el sector servicios: turismo, comercio, hostelería y en el sector primario: ganadería y sector forestal; así como en la industria y la construcción, aunque en menor medida. La Tabla 2 indica el peso de cada uno de los sectores productivos.

Tabla 2. Sectores productivos en los municipios de Oscos- Eo, 2018

Sector Primario	Sector Servicios	Sector Secundario	
Agricultura y Pesca	Hostelería /Comercio...	11,40% Industria	8,43% Construcción
23,79%	56,38%	19,83%	

Fuente: Elaboración propia. Datos SADEL, 2019

Datos generales del alumnado de Oscos-Eo

Si se analiza la evolución de la población escolar en la globalidad de las entidades docentes de la Comarca Oscos-Eo en el período 2008-2019, se observa una inexorable pérdida de estudiantes tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (Tabla 3).

Tabla 3. Datos generales de matrícula en Oscos-Eo, 2008-2019

Curso	COLEGIOS RURALES AGRUPADOS			COLEGIOS INFANTIL Y PRIMARIA		INSTITUTO SECUNDARIA	Total
	Occidente	Oscos	Ría del Eo	Jovellanos	La Paloma	Elisa y Luis Villamil	
2008-2009	59	74	28	234	124	375	894
2009-2010	57	79	25	238	124	382	905
2010-2011	57	75	22	229	128	396	907
2011-2012	56	64	23	228	124	436	931
2012-2013	51	61	26	247	130	417	932
2013-2014	45	54	29	258	143	411	940
2014-2015	41	50	30	239	126	411	897
2015-2016	37	53	32	239	141	399	901
2016-2017	33	56	44	211	135	378	857
2017-2018	35	56	44	222	142	339	838
2018-2019	28	59	39	230	149	337	842
2019-2020	27	57	38	236	142	329	829

Fuente: Elaboración propia. Datos facilitados por las Secretarías del CRA Occidente, CRA Ría del Eo, CRA Oscos, Colegio Jovellanos, Colegio La Paloma e Instituto de Educación Secundaria Elisa y Luis Villamil, 2019

La Necesaria Relación Escuela y Comunidad

Las diferentes y cambiantes circunstancias de tipo cultural y social, así como múltiples aspectos de tipo político y económico de las sociedades presentes (Castells, 2000), hacen necesario una nueva exégesis del hecho educativo y sus ejecutantes (Tedesco, 1995). Y es que la educación no concluye en el marco de las instituciones educativas, ni en lo que se conoce como el horario de clase. El ámbito familiar, la ciudad, el barrio o el pueblo han de procurar no solo los recursos educativos, sino que deben proporcionar las particularidades en las que se fundamenten aquellos modelos pedagógicos que sean capaces de transformar, mediante programas contextualizados, las necesidades, deficiencias y expectativas de la esfera social a la que se pretenden dirigir (Fernández García, 2015).

Es lógico pensar que el sistema educativo no puede ni debe generalizar los contenidos de estudio, sino que éstos han de estar ajustados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos a los que se dirigen y del entorno en el que la institución escolar desarrolla su trascendente labor. Es clave que la educación sea un elemento compensador de las desigualdades y que posibilite que las opciones de los ciudadanos dependan únicamente de su capacidad, de su esfuerzo, de su trabajo y de su dedicación.

Es por ello que se precisan modelos pedagógicos que logren situar al niño en contacto con la vida y que conviertan a los centros escolares en instituciones generadoras de cultura, que sean capaces de entrar en relación con los diversos actores presentes en la sociedad y que tengan influencia en el hecho educativo (Fernández García, 2015). La importancia de esas relaciones es vital para el desarrollo de las personas y de la sociedad (Frigerio *et al.*, 1992; Nora, 2003; Dubet, 2005).

Liderazgo de la escuela en el medio rural

Se propone como inexcusable un liderazgo inequívoco de las instituciones educativas en el medio rural por su posición privilegiada en este ámbito. Un liderazgo que ha de ir en tres direcciones: en el terreno cultural, en lo social y en lo económico.

En el primero, siendo capaces de lograr la dinamización de la vida cultural de los pueblos, despertando entre los jóvenes una visión positiva hacia la ruralidad que les permita posibilitar proyectos de vida en el futuro en ese ambiente, aparte de contribuir a revertir la visión negativa y sesgada que se tiene del mismo. Una posición de liderazgo en lo social, dando prioridad a su labor inclusiva y reparadora de las desigualdades a través de su función educadora y promoviendo la intervención de todos los sectores de la sociedad. Y una posición de liderazgo en lo económico, haciendo visibles las posibilidades de determinados sectores productivos, adecuando la oferta formativa a su marco jurisdiccional o divulgando y apoyando experiencias innovadoras o planes de emprendimiento específicos (Fernández García, 2015).

Los centros emplazados en este contexto tienen, además, unas condiciones que favorecen la humanización y la cercanía, pues actúan en un entorno muy concreto; son instituciones que no están masificadas, pues no tienen un elevado número de alumnos, existe un conocimiento más estrecho de las familias, es posible establecer cauces de comunicación más eficaces entre sus miembros, así como con todo el entramado social que la rodea.

Hay que pensar de manera preeminente en las posibilidades que la institución docente debe suscitar en el mundo rural de Asturias y de España, porque el modelo que se intenta defender pretende dar respuesta a la máxima de que no se debe renunciar a nada en la formación de los niños y jóvenes por vivir en un pequeño pueblo. Y parece lógico que la institución escolar tenga que ejercer un liderazgo inequívoco en el marco rural fomentando

propuestas educativas y culturales, pero también de emprendimiento, innovación e investigación, teniendo como destinatarios no solo a los alumnos, sino a todos los residentes en esos círculos no urbanos. Solo una escuela que piensa en clave de comunidad puede dar contestación a esta coyuntura.

No se atisba otra posibilidad que las instituciones docentes de la zona rural propicien en su alumnado y en la sociedad que les circunda un fuerte hábito de desarrollo y participación comunitaria y cultural. Por ello, es deseable que sea a través de ellas desde donde se plante la semilla que permita que los niños y jóvenes puedan culminar de manera plena sus competencias, y donde comprendan que es posible trabajar en proyectos comunes por el lugar en el que residen, y por la colectividad, con el fin de transformarlos. Todo ello constituye un recorrido obligado para lograr que el espíritu democrático y emprendedor se haga efectivo (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Se debe abogar, de manera específica en el espacio rural, por un establecimiento educativo que sea un elemento que contribuya, terminantemente, a la tan necesaria transición de ese espacio en el que desarrolla su servicio potenciando su proyección. Un elemento de cambio que coadyuve a importantes transformaciones del territorio rural en que se asienta, y en el que debe desplegar esa posición de liderazgo que se ha descrito ya precedentemente.

Hacia una propuesta propia: el Centro Educativo Comunitario Integrado

Toda escuela que se abre a la comunidad y se vincula con el entorno requiere un peculiar modelo organizativo. A fin de cuentas, son instituciones escolares que pretenden dar respuesta a las deprecaciones sociales y que tienen como punto de referencia a la colectividad, con la que deberán buscar estrechos cauces de colaboración. Es, además, una institución educativa que en sí misma también constituye un ente de signo comunitario porque todos sus miembros precisan de una labor conjunta para lograr llevar a cabo su tarea, así como para conseguir instaurar propuestas para lograr mejorarla (Gallego Vega *et al.*, 2016).

Un centro escolar que se proyecta en la comunidad ha de realizar necesariamente actos educativos que tengan un carácter comunitario, en el sentido de que todas sus actuaciones han de tener un especial carácter participativo del alumnado, profesorado, familia y demás agentes que deben estar presentes en el hecho educacional.

Se presenta, por ello, un modelo específico de centro educativo que se abre a la comunidad en el medio rural, y que hemos venido reivindicando de manera reiterada en el tiempo; es decir, un modelo propio, al que se ha denominado como el “Centro Educativo Comunitario Integrado”, el cual debe reunir todas las cualidades que se consideran particulares de este planteamiento. De un lado, porque esa es la opción que más se ajusta a las necesidades de la enseñanza en el medio rural, a nuestro entender, y, de otro, porque hemos venido trabajando en esta dirección durante las últimas décadas en la educación pública del medio rural de Asturias. En el convencimiento de que este es el camino por el que deben transitar las instituciones educativas del siglo XXI ubicadas en el medio rural.

Los diez aspectos que deben caracterizar al Centro Educativo Comunitario Integrado se reflejan en la Tabla 4.

El Centro Educativo Comunitario Integrado ha de materializarse llevando a la práctica un “Proyecto Socioeducativo Comunitario Integrado” de amplio espectro que haga posible las acciones concretas que cataloguen al centro escolar como comunitario. No se trata de realizar unas cuantas acciones aisladas en la dirección comunitaria, o una sola en profundidad, sino de diseñar una acción de conjunto que debe impregnar a toda la institución educativa y a toda la comunidad. Se trata de actuar a modo de un verdadero “agente comunitario”.

Tabla 4. Decálogo del centro educativo comunitario integrado

1. Fomentar la participación de la familia en la vida del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas abiertas a padres • Actos abiertos a la comunidad • Fomentar asociaciones de padres • Formación de padres
2. Relación bidireccional Escuela – Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno forma parte del currículo • Actividades de investigación del entorno • Actividades de conocimiento del entorno • Participación y actividades organizadas por el entorno • Actividades entorno extrínseco
3. Programas de actividades extraescolares y complementarias	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas tecnologías • Jornadas deportivas • Actividades artísticas • Actividades culturales • Otras actividades...
4. Relación con entidades públicas y privadas	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Extensión Universitaria • Conferencias • Jornadas divulgativas: literatura investigación, deporte, política, salud... • Extensión acción educativa
5. Corresponsabilidad en la tarea educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación voluntarios • Participación de colaboradores • Participación de especialistas de distintos ámbitos
6. Vinculación con la empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Financiación de actividades • Orientación laboral • Formación alumnos y profesores • Dotación de equipo y material didáctico
7. Encuentros Intergeneracionales	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas con asociaciones de mayores • Jornadas con los abuelos/abuelas
8. Uso compartido de espacios Escuela y Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca escolar abierta al entorno • Cesión centro al entorno • Utilización recursos entorno
9. Relación con otras instituciones educativas del propio entorno y del entorno extrínseco	<ul style="list-style-type: none"> • Red educativa local, comarcal • Jornadas e intercambios con centros educativos
10. Proyección de las actividades y del entorno en general	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos con medios de comunicación • Actividades con participación de los medios de comunicación • Redes sociales propias

Fuente: Elaboración propia

Resultados del Foro Comunicación y Escuela 2009-2019

Se ha elaborado un estudio pormenorizado de los resultados del Foro Comunicación y Escuela en el período 2009-2019 en el que se analiza tanto el número de actividades desarrolladas, como la distribución geográfica de todas ellas, la proyección en los medios de comunicación, o la participación, estableciendo su vinculación con las finalidades del programa y con los correspondientes impactos de la investigación llevada a cabo, así como con las variables y subvariables respectivas definidas en la misma.

Acciones del Foro Comunicación y Escuela

Se entiende por acción en sentido estricto, en este apartado, cada una de las actuaciones llevadas a cabo en el marco de las diferentes actividades del proyecto. Se trabaja con el concepto de que una actividad puede contener varias acciones. El Foro Comunicación y Escuela puso en escena, pues, un total de 684 acciones distribuidas a lo largo de los once programas objeto de estudio, según se puede comprobar en la Tabla 5.

Tabla 5. Acciones realizadas en cada edición del Foro

Foro	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	Total
Acciones	38	59	68	43	60	55	51	60	71	103	76	684

Fuente: Elaboración propia

Distribución geográfica de las acciones desarrolladas

Otro aspecto que se considera relevante en la investigación hecha es la distribución geográfica de las actividades. Esta distribución geográfica se relaciona con las finalidades del programa de hacer explícitas intenciones educativas en los municipios de la Comarca Oscos-Eo, en otros municipios del occidente de Asturias, en otras comunidades autónomas y en otros países, con la de construir una red educativa de ámbito comarcal y supra comarcal que englobe a todo el territorio y otros territorios con el fin de realizar programas y actividades conjuntas y coordinadas y la de fomentar la participación del profesorado de diferentes centros educativos, las familias, el entorno y la sociedad en general. Están vinculadas al impacto de educativo, variable de oportunidades educativas y subvariable igualdad de oportunidades.

a) Acciones en la Comarca Oscos-Eo. Se constata que, aunque de manera desigual, el Foro Comunicación y Escuela desarrolló actuaciones en todos los municipios de la Comarca Oscos-Eo a lo largo de la etapa objeto de análisis, según se puede observar en la Tabla 6.

De las 684 acciones efectuadas, 409, el 59,79% tuvo lugar en alguno de los siete municipios que comprenden el territorio Oscos-Eo. Vegadeo es el concejo en el que más actos tuvieron lugar, 258, un 63,08% seguido de Castropol con 114, un 27,87%, Santa Eulalia de Oscos con 10 (2,44%), Villanueva de Oscos con 9 (2,2%), Taramundi con 8 (1,95%), San Tirso de Abres con 7 (1,71%) y San Martín de Oscos con 3 (0,73%).

Tabla 6. Acciones realizadas por municipios de la Comarca Oscos-Eo

F/C	Castropol	S.M. Oscos	S. Tirso Abres	Sta. Eulalia Oscos	Taramundi	Vegadeo	Villanueva Oscos	Total
I	6	0	0	0	0	12	0	18
II	7	0	2	0	0	16	0	25
III	6	0	1	0	0	22	0	29
IV	4	0	0	3	1	19	0	27
V	8	0	0	1	2	29	1	41
VI	12	1	0	0	0	22	5	40
VII	10	0	0	1	2	19	0	32
VIII	11	2	1	3	3	17	1	38
IX	16	0	0	1	0	25	1	43
X	20	0	2	1	0	47	1	71
XI	14	0	1	0	0	30	0	45
Total	114	3	7	10	8	258	9	409

Fuente: Elaboración propia

b) Acciones en otros municipios de Asturias. El Foro Comunicación y Escuela consolidó la cantidad de 167 acciones en otros municipios de Asturias fuera de los que integran la Comarca Oscos-Eo (Tabla 7). De la programación observada se puede comprobar que en el de Ibias se concretaron acciones específicas en nueve de los once foros puestas en escena bajo el proyecto denominado "Ibias Cerca de Ti". Gracias a ello, es el territorio de Asturias, si exceptuamos Oscos-Eo, en el que más acciones se han ejecutado, 76 (42,45%),

Tabla 7. Acciones realizadas en otros municipios de Asturias

C/F	Av	Bo	Co	Dg	Ef	Gi	Gs	Ib	Mi	Mo	Na	Ov	Tc	Va	Total
I	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	7
II	1	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	3	0	0	21
III	2	0	0	0	0	0	3	17	0	0	0	2	0	1	25
IV	0	0	0	1	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	14
V	0	0	0	0	0	1	0	12	0	0	0	2	0	0	15
VI	0	0	0	0	0	4	0	7	0	0	0	3	0	0	14
VII	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
VIII	8	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0	1	0	0	21
IX	4	0	0	0	1	4	0	1	0	1	2	4	1	0	18
X	4	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	5	0	3	18
XI	2	1	4	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	12
Total	23	1	4	1	1	11	6	76	6	1	6	23	1	7	167

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* C (Concejos), F (Foros), Av (Avilés), Bo (Boal), Co (Cangas de Onís), Dg (Degaña), Ef (El Franco), Gi (Gijón), Gs (Grandas de Salime), Ib (Ibias), Mi (Mieres), Mo (Morcín), Na (Navia), Ov (Oviedo), Tc (Tapia de Casariego), Va (Valdés).

A Ibias le siguen Oviedo con 23 (12,89%), Avilés con 23 (12,89%), Gijón con 11 (6,58%), Valdés con 7 (4,19%), Navia con 6 (3,4%), Mieres con 6 (3,4%), Grandas de Salime con 6 (3,4%), Cangas de Onís con 4 (2,27%) y Boal con 1 (0,59%), Degaña con 1 (0,59%), El Franco 1 (0,59%), Morcín con 1 (0,59%) y Tapia de Casariego con 1 (0,59%).

Las 167 actividades que tuvieron lugar en el resto de ayuntamientos de Asturias representan el 24,41% respecto a las 684 hechas.

c) Acciones en otras Comunidades Autónomas. En el resto de Comunidades Autónomas de España se realizaron 97 acciones en el período 2009-2019, un 14,18%, mientras que en Asturias fueron 576, el 84, 20%, siempre tomando como referencia la totalidad de las llevadas a cabo.

Excluyendo el Principado, los alumnos participantes en las distintas actividades del Foro tuvieron la oportunidad de viajar a seis comunidades autónomas de España: Andalucía, Baleares, Castilla-León, Cataluña, Galicia y Madrid. Galicia (Tabla 8).

Tabla 8. Acciones realizadas en otras comunidades autónomas

Comunidad Foro	Andalucía	Baleares	Casti- lla-León	Cataluña	Galicia	Madrid	Total
I	0	0	10	0	2	1	13
II	0	0	10	0	2	1	13
III	0	0	8	0	4	2	14
IV	0	0	0	0	2	0	2
V	0	0	0	0	4	0	4
VI	0	0	0	0	1	0	1
VII	0	0	3	0	1	8	12
VIII	0	1	0	0	0	0	1
IX	0	0	0	4	3	3	10
X	3	0	0	0	2	3	8
XI	0	1	9	5	2	2	19
Total	3	2	40	9	23	20	97

Fuente: Elaboración propia

Estudiando la Tabla 8, sobre las acciones realizadas en otras comunidades autónomas, se comprueba que destaca Castilla-León con 40 acciones, lo que representa un 41,23% seguida de Galicia con 23, un 23,71% y Madrid con 20, un 20,61%. En Cataluña se desarrollaron 9, un 9,2%; en Andalucía 3, un 3,09% y Baleares con 2, un 2,061%.

d) Acciones en otros países. El Foro concretó 11 acciones en el extranjero, un 1,48% del total, en el VII Foro y otro 1,48% en el X Foro (Tabla 9).

Del análisis de la Tabla 86 se concluye que en Nueva Zelanda se llevaron a cabo 5 acciones, el 45,45%; en Francia 3, el 27,27%; en Bélgica 2, el 18,18% y en Alemania 1, el 9,09 %.

Tabla 9. Acciones realizadas en otros países

País/Foro	Alemania	Bélgica	Francia	N. Zelanda	Total
VII	0	0	0	5	5
X	1	2	3	0	6
Total	1	2	3	5	11

Fuente: Elaboración propia

Repercusión en prensa escrita

Se ha verificado que 12 medios de comunicación de prensa escrita han recogido las actividades del Foro, de manera más relevante los de Asturias y Galicia. Sin embargo, el Foro también se ha visto reflejado informativamente en periódicos de Madrid (1), Castilla-León (2) y Cantabria (1). El número total de informaciones referenciadas asciende a 916 (Tabla 10). Ello equivale a que durante el período investigado 2009-2019 se publicaron una media de 83,5 referencias periodísticas por edición y una noticia relacionada con el Foro cada 4,38 días en el lapso de tiempo objeto de estudio.

Tabla 10. Número de noticias en prensa clasificadas por periódicos

MC Foro	EC	LNE	HDA	PU	EP	LVA	LVG	DA	ENC	ABC	DM	CE	Total
I	8	27	0	0	0	5	0	20	3	0	0	0	63
II	8	23	1	1	7	1	0	17	0	1	0	0	59
III	14	27	0	0	4	7	6	13	3	0	0	0	74
IV	22	35	0	0	2	2	4	0	0	0	0	0	66
V	24	38	0	0	8	0	7	0	0	0	0	0	77
VI	20	31	0	0	2	0	6	0	0	0	0	0	59
VII	30	40	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	76
VIII	23	49	0	0	12	0	10	0	0	0	0	0	94
IX	27	47	0	0	14	0	3	0	0	0	0	0	91
X	46	68	0	0	24	0	12	5	0	0	1	1	156
XI	32	45	0	0	11	0	10	3	0	0	0	0	101
Total	254	430	1	1	87	15	61	58	6	1	1	1	916

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* MC (Medios de Comunicación), EC (El Comercio), LNE (La Nueva España), HDA (La Hora de Asturias), PU (Público), EP (El Progreso), LVA (La Voz de Asturias), LVG (La Voz de Galicia), DA (Diario de Ávila), ENC (El Norte de Castilla), ABC (ABC), DM (Diario Montañés), CE (La Comarca del Eo).

Los periódicos de Asturias *La Nueva España* y *El Comercio* pregonaron un total de 684 informaciones de prensa sobre el Foro, ello representa el 74,67%. *La Nueva España*, con 430 noticias, es el

medio de comunicación que más crónicas difundió, lo que significa el 46,94% del número absoluto. De la investigación llevada a cabo se deduce que este medio siguió informativamente la totalidad del Foro. *El Comercio*, por su parte, escribió 254 informaciones, un 27,72% de la totalidad. El otro medio de prensa asturiano citado, *La Voz de Asturias* difundió 15 informaciones relativas a los cuatro primeros foros, previo a su desaparición, equiparable al 1,63%.

El Progreso de Lugo y *La Voz de Galicia* suman 148 comunicaciones en conjunto, un 16,15%. Por separado las 87 del primero suponen el 9,49%, mientras que las 61 del segundo el 6,65%. Destacan, asimismo, las 58 referencias del periódico *El Diario de Ávila*, un 6,33%.

Análisis de la participación

Otros de los análisis vinculados a la documentación del programa son los referidos a la participación. Tiene que ver con la finalidad del programa de desarrollar actuaciones que favorezcan la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y vecinal, así como de manera relevante de las instituciones. Está unida al impacto de participación, variable colaboración en la tarea educativa y a la subvariable de implicación de la sociedad en la promoción educativa del entorno.

Son 157 los organismos que han colaborado en el desarrollo del Foro Comunicación y Escuela, los cuales han sido clasificados en 6 rangos diferentes: ayuntamientos, centros educativos, colectivos de mayores, bibliotecas públicas, entidades-colectivos-instituciones y medios de comunicación, tal como se menta en la Tabla 11.

Tabla 11. Cuadrante de participación

Lugar	Ayuntamientos	Centros educativos	Colectivos mayores	Bibliotecas públicas	Entidades-colectivos-instituciones	Medios de comunicación	Total
OSCOS-EO	7	7	11	3	14		42
ASTURIAS	7	10			28	10	55
CST-LEÓN	7	8			5	10	30
GALICIA	7	8			7	4	26
MADRID					4		4
TOTAL	28	33	11	3	58	24	157

Fuente: Elaboración propia

Estos organismos pertenecen a la Comarca Oscos-Eo, Asturias, Castilla-León, Galicia y Madrid.

Fueron 28 ayuntamientos (17,83%) las instituciones locales participantes, 33 centros educativos (21,03%), 11 colectivos de mayores (7,06%), 3 bibliotecas públicas (1,91%), 58 entidades-colectivos-instituciones (36,9%) y 24 medios de comunicación (13,63%).

Conclusiones

Respecto a los motivos y acciones desarrolladas por el Foro Comunicación y Escuela, la evaluación realizada posibilita deducir lo siguiente:

- Se certifica la conveniencia de que los centros escolares sean focos generadores de cultura y de que no se adapten al medio en el que su ubican, sino que contribuyen a su transformación.

- El Foro Comunicación y Escuela ha sido capaz de desarrollar acciones tendentes a dar respuesta a casa uno de los propósitos para los que fue creado consiguiendo excelentes resultados que han sido sostenibles en el tiempo.

En lo que se refiere a los impactos estudiados se puede destacar que el Foro Comunicación y Escuela ha logrado un notable efecto sobre sus destinatarios. Así se puede afirmar que El Foro Comunicación y Escuela ha logrado entre sus destinatarios un impacto educativo, un impacto en el ámbito de la promoción cultural y en el ámbito formativo, un impacto en la participación y un impacto en la proyección del territorio, todos ellos de manera inequívoca.

Aunque el proyecto se enmarca en un ámbito geográfico concreto como es la Comarca Oscos-Eo, la contundencia de los datos extraídos en la investigación se puede concluir que:

- Se deben implantar programas similares adaptados a los distintos contextos en los que pudieran llevarse a cabo por los espléndidos beneficios que comportan.
- Se constata que el modelo de “Centro Educativo Comunitario Integrado” que se propone es un ecosistema creativo, emprendedor y transformador que tiene un alto impacto en el medio rural, y, en su desarrollo por lo que consideramos que es un modelo generalizable y escalable que debería ser apoyado y promovido por las correspondientes administraciones políticas implicadas, pero también por el entorno académico, social y empresarial.

Bibliografía

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando en la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Carbajal (Ed.). *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, 99-112. Narcea.
- Alfieri, F. (1998). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En Pablo González Bernárdez (Coord.). *Volver a pensar la educación (Vol. 1)*. Morata.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. La Muralla.
- Boix, R. (1995). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Narcea.
- Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701003.pdf>
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Carmena, G. y Regidor, J. G. (1984). *La Escuela en el Medio Rural*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Centro para el Desarrollo de la Comarca Oscos-Eo, CEDER, (2016). *Estrategia de Desarrollo Local Participativo de la Comarca Oscos-Eo (LEADER 2014-2020)*. Disponible en: http://movil.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Europa/programa%20de%20desarrollo%20rural/estrategias/oscos_eo_opt.pdf
- Delhors, J., Al Mufti, I., Amago, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorban, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana- UNESCO. Disponible en: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades, ¿qué es una escuela justa?* Gedidas.
- Fernández García, L. F. (2015). *Diseño de un Programa de Intervención Socioeducativa en la Comarca Oscos-Eo (Trabajo Fin de Máster)*. Universidad de Oviedo. Disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/33878/TFM.Luis%20Felipe%20Fern%C3%A1ndez%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Gallego Vega, C., Rodríguez, M y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, (16), 60-110.
- García, E. (Coord.). (2011). *El Proyecto Educativo de la Comarca Oscos-Eo*. Disponible en: <https://oscoseocomarcaeducativa.files.wordpress.com/2011/12/documento-general.pdf>
- Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación (2006). *Plan de Apertura de centros a la comunidad*. Disponible en: https://www.educantabria.es/docs/planes/apertura/plan_apertura_centros_comunidad.pdf?phpMyAdmin=DxoCADBlc%2CANuNikvc-WZcMiFvc
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (1994). *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Benchoho.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con comunidad*. Certeza.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Banco de talento. Participación en la comunidad de los centros docentes*. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2001). *Interrelación de los centros educativos con su entorno social*. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Sanz y Torres.
- Nora, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós.
- Parrilla, A., Muñoz, M.A. y Sierra, S. (2013). Proyectos Educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, (11), 15-31.
- Pérez, R. (1993). Apertura de centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa. En J. Gairín, J. y S. Antúnez (Coords.). *Organización Escolar: nuevas aportaciones*, 719-752. PPU.
- San Fabián, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, (309), 195-215.
- Santos, A. (1994). La escuela ante los medios de comunicación. *Comunica*, (2), pp. 103-105.
- Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La Escuela Rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), pp. 142-153.
- Sociedad Asturiana de Estudios Económicos en Industriales, SADEI, (2020). *Estadísticas de Asturias*. Gobierno de Asturias. Disponible en: <https://www.sadei.es/inicio>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Rineart y Wiston.
- UNESCO (1978). *Edificios y locales para uso escolar y comunitario: cinco estudios monográficos*. UNESCO.
- Valderrama, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la Pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 351-376.
- Vanbergen, P. (1977). Escuela y Comunidad. *Revista de Educación*, (252), pp.49-57.
- Vega, J., Arencibia, S., García, A., Rodríguez, A., Piñeiro, E. y Herrera, M.C. (2005). Escuela y Comunidad: Una experiencia de desarrollo comunitario. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-14.

EL CRIEDO: CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

THE CRIEDO: CENTER FOR RESEARCH AND STUDIES
FOR ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT

Joaquín Gairín Sallán, David Rodríguez Gómez y Aleix Barrera-Corominas

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

joaquin.gairin@uab.cat | david.rodriguez.gomez@uab.cat | aleix.barrera@uab.cat

Introducción

Tradicionalmente, las funciones atribuidas a la universidad han sido las de docencia, investigación y transferencia. De hecho, así lo establece la actual Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) cuando en su preámbulo nos dice que “las universidades son, hoy más que nunca, no sólo depositarias del conocimiento, sino productoras de dicho conocimiento. Docencia, investigación y capacidad de compartir y transferir ese conocimiento constituyen funciones centrales de su actividad”.

Recordar e insistir, en pleno siglo XXI, en la importancia capital que tiene el conocimiento para el desarrollo económico y social de cualquier país, así como para la supervivencia y capacidad de innovación de cualquier organización, puede resultar tedioso, obvio e, incluso, innecesario. No obstante, ese valor único del conocimiento, su creación, gestión y compartición, constituyen una de las claves para comprender la evolución y situación actual de las instituciones de educación superior.

No debemos olvidar la importancia, cada vez mayor y en este contexto, de lo que se ha denominado “Ciencia Abierta”, en un intento de asumir el conocimiento como un bien común, evitando caer en la mercantilización que editoriales, ránquines y sistemas de evaluación de la investigación han incentivado directa o indirectamente durante los últimos años.

La “ciencia abierta” contempla procesos y principios básicos de la gestión del conocimiento, promoviendo un acceso abierto a toda la investigación científica generada, en muchos casos, desde nuestros centros de educación superior. Aunque no existe una definición clara y unívoca del concepto de “Ciencias abierta”, la OECD (2015) la conceptualiza como “Esfuerzos de investigadores, gobiernos, organismos de financiación de la investigación o la propia comunidad científica para que los principales resultados de la investigación financiada con fondos públicos -publicaciones y datos de la investigación- sean accesibles al público en formato digital sin restricciones o con restricciones mínimas como medio para acelerar la investigación; estos esfuerzos tienen por objeto aumentar la transparencia y la colaboración y fomentar la innovación” (p.7). No obstante, coincidimos con Bueno (n.d.) en que la “ciencia abierta” va más allá de compartir resultados investigación y debe impregnar todas las fases de la investigación, extendiendo la colaboración, la apertura y la compartición desde el primer momento en todos los instrumentos y dispositivos utilizados. En cualquier caso, el término es complejo y, prueba de ello, son las cinco aproximaciones o escuelas que identificaron Fecher and Friesike (2014): escuela de la infraestructura, escuela pública, escuela de la medida, escuela democrática y escuela pragmática.

En cualquier caso, en la actualidad ya no se trata sólo de abrir y compartir la investigación con la sociedad, hacer que el conocimiento sea socialmente útil o, incluso involucrar de forma activa a la sociedad en esos procesos de investigación e innovación (ej. la cuádruple hélice de la innovación social promovida por la Unión Europea), sino que, además, debemos buscar la multidisciplinariedad o, incluso, la interdisciplinariedad si pretendemos abordar de forma exitosa problemas y desafíos complejos a los que debe enfrentarse actualmente nuestra sociedad.

En coherencia con el movimiento de “Ciencia Abierta” y con la necesidad de incrementar la interdisciplinariedad, tal y como nos comentan Castro *et al.* (2023), nuestras universidades han experimentado una transición desde modelos marcadamente burocráticos y académicos hacia modelos de mercado, caracterizados, entre otros muchos elementos, por una mayor apertura e interlocución con instituciones y agentes externos tanto del ámbito público y social, como del sector productivo y económico. También ha habido una clara intensificación de la función investigadora, transformando la estructura y cultura de dichas universidades al respecto.

Entre esos muchos cambios, uno de los más recientes es la tendencia cada vez más marcada a crear centros e institutos de investigación que aglutinen investigadores de diversas disciplinas alrededor de un mismo foco de interés y que dispongan de una mayor capacidad para proyectarse e involucrar a agentes externos en su actividad habitual.

La presente aportación revisa la historia, realidad actual y proyectos del centro específico que sobre desarrollo organizacional hay en la Universidad Autónoma de Barcelona, con la finalidad de aportar elementos que puedan ayudar a otros grupos de organización a mejorar su posición y funcionamiento como nodos de investigación.

Origen y desarrollo del EDO

La actividad de docencia e investigación vinculada con el análisis y desarrollo de las organizaciones en general, y de las organizaciones educativas en particular, se origina con una apuesta en el año 1981 en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) con la incorporación del profesor Joaquín Gairín Sallán y su compromiso de impulsar este ámbito de reflexión y práctica pedagógica. Autorizado como grupo ANE (Autorización de Nombre Específico) por la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 1999, fue reconocido como grupo de investigación consolidado (Resolución del Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información) el 18 de octubre de 2005 y asimismo en las siguientes convocatorias del año 2009 (SGR2009-397), 2014 (2014SGR-176), 2018 (2017SGR-00318) y en la última convocatoria de 2021 (SGR2021-795).

El Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) es la culminación de un proceso de más de dos décadas durante las cuales se han organizado grupos de trabajo alrededor de las demandas formativas existentes y temas de investigación que aparecían como prioridad. A su desarrollo no es ajena la demanda creciente de formación e investigación en esta y otras universidades del Estado sobre temas de gestión y dirección de instituciones de formación, que permiten la potenciación de la autonomía escolar y procesos de descentralización educativa.

Los objetivos preferentes del EDO se relacionan con el análisis de las organizaciones formativas, el estudio de los procesos de cambio y la utilidad de las estrategias de mejora que se utilizan o se puedan emplear. Coherentemente, son temas de interés: la naturaleza de las organizaciones formativas, su tipología, los sistemas de ordenación y gestión institucional, las dinámicas institucionales, los sistemas de evaluación interna y externa, las estrategias de cambio, las resistencias al cambio, el rol de los directivos, el efecto de las nuevas tecnologías o la consecución de organizaciones seguras, saludables y sostenibles, todo ello en referencia a instituciones de formación tanto del sistema educativo como de fuera del mismo.

Desde diferentes perspectivas (gestión institucional, desarrollos digitales, planes de orientación, gestión del conocimiento, etc.) aparecen preocupaciones comunes como pueden ser: organizar instituciones en la complejidad, liderar y dirigir equipos, gestionar mejoras, atender a los ODS, promover el desarrollo profesional, etc. lo que explica y justifica la conexión y colaboración cada vez más amplia entre los distintos profesores, investigadores y profesionales implicados.

Así, EDO se configura poco a poco como un espacio de encuentro, intercambio y promoción de ideas e investigaciones en los temas de su incumbencia. Puede describirse como una red sencilla de redes que actúa como “core” y “cluster” (si tenemos en cuenta las relaciones externas) de conocimiento, vinculando temas y líneas de trabajo relacionados con el desarrollo de las organizaciones y la intervención en los procesos formativos.

La estructura se concibe y conforma a partir de diferentes nodos que al mismo tiempo son grupos de investigación de la propia Universidad y también de otras Universidades. La asignación a uno u otro grupo no es permanente y puede cambiar debido a las diferentes actividades de investigación que se desarrollan en cada momento, aunque el coordinador del grupo permanece normalmente estable (Gráfica 1).



Gráfica 1. EDO como espacio para formación, investigación y desarrollo profesional

El 1 de enero de 2020 componían el grupo EDO-UAB un equipo de 14 doctores (13 profesores y 1 gestor de proyectos), y 5 no doctores (2 contratos predoctorales y 3 técnicas de soporte a la investigación), la mayoría pertenecientes al Departamento de Pedagogía Aplicada, pero también otros del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Corporal y Plástica y del Departamento de Empresa. También, hay grupos de referencia en otras universidades, en torno a potentes IP de proyectos nacionales e internacionales, como pueden ser a nivel estatal EDO-Lérida, EDO-UIC, EDO-Granada y EDO-Alcalá) y EDO-IUACJ [Uruguay] y EDO-U. Valparaíso [Chile] a nivel internacional. También existían 41 investigadores implicados como colaboradores habituales y 43 doctorandos con sus tesis adscritas al profesorado del EDO.

La actividad del EDO queda marcada por la cantidad, calidad y variedad de sus recursos humanos reflejando las memorias anuales una síntesis de lo realizado, que sintetizamos a continuación:

- Entre 2009 a 2019 los miembros de EDO han participado en 50 proyectos de *investigación competitiva* (36 como coordinadores) y desde 2012 se ha participado en 13 proyectos internacionales (7 como coordinadores), con una captación de recursos obtenidos a través de proyectos de investigación locales, autonómicos, nacionales e internacionales de 5.317.447 €.
- 83 libros, 365 capítulos de libro, 287 artículos indexados y 189 publicaciones no indexadas es la *producción científica* 2010-2020, que ha permitido la difusión de resultados de investigación tanto en ámbitos académicos como profesionales y de divulgación.

- El Laboratorio de Prestación de Servicios EDO-SERVEIS ha generado *convenios* con entidades externas para la realización de actividades de consultoría y asesoramiento y la realización de estudios aplicados, así como la generación de programas formativos a medida (Tabla 1).

Tabla 1. Convenios de formación y prestación de servicios

Año	Ingresos	Año	Ingresos	Año	Ingresos
2012	66.842,44 €	2015	154.689,50 €	2018	286.145,31 €
2013	227.298,00 €	2016	182.568,56 €	2019	138.283,15 €
2014	157.836,01 €	2017	521.158,00 €	2020*	310.770,00 €

* Convenios tramitados a finales de 2019.

- Las relaciones con el entorno también han sido intensas y significativas. Al respecto, se pueden citar la promoción y desarrollo en España del Foro Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), del Foro Europeo de Administradores de la Educación en Cataluña (FEAEC) y la creación y de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>), creada en 2008 y que figura como asociación internacional desde el año 2012, actuando EDO en todos los casos como sede permanente. Asimismo, su implicación en la organización y desarrollo de los Congresos EDO, CIOIE, CIFO y FIET, en la fundación de RETINDE y en el desarrollo de las redes RELFIDO, OBIP, XIRUCA y FeedbackNet, habiendo sido socio fundador de algunas de ellas.

Los resultados se pueden explicar por la progresiva amplitud del Grupo de investigadores, pero también por su sistema de funcionamiento. Identificadas materias y profesorado vinculado a temas organizativos hay puerta abierta para asistir y participar en las reuniones periódicas que se organizan. Normalmente, son un día entero y un medio día, que siempre abordan tres aspectos: a) formación interna (con o sin apoyos externos) sobre temas claves de tipo organizativo; b) coordinación académica (metodología, materiales, contenidos, ...); y c) desarrollo profesional (vinculación con otras instituciones, sistemas de promoción ...). Asimismo, se contempla la realización anual de una visita de estudio a alguna institución de formación relevante.

EL CRiEDO

Este Centro, que continúa la labor de EDO y la puede ampliar con la incorporación de otros grupos de investigación, fue autorizado por el Consejo de Gobierno de la UAB del 21/07/2020 quien también aprobó su Reglamento de funcionamiento. La petición de conformar el Centro se justificó por el progresivo crecimiento del grupo EDO y sus temas de estudio, por la trayectoria continuada de sus actividades, la viabilidad económica de su nueva estructura, la pertinencia a las normas de la UAB y mejorar la visibilidad como espacio de investigadores.

El funcionamiento queda marcado por el Plan estratégico 2021-2025 aprobado y por la planificación de desarrollo que se aprueba anualmente. Las líneas estratégicas hacen referencia a: Organizar y desarrollar el CRiEDO; Potenciar las líneas de investigación; Construir una cultura compartida; Consolidar los procesos de internacionalización; y Potenciar las actividades de transferencia de conocimiento.

Su estructura es la habitual y cuenta con el Consejo general del centro y una comisión ejecutiva, como órganos colegiados, y con la dirección, subdirección y secretaria como órganos unipersonales. El personal se ha ampliado con nuevos investigadores y profesorado a tiempo completo e intensificado la movilidad internacional de su personal y los becarios postdoctorales.

Como institución asume como base de su esencia la inclusión de principios y valores acordes con el sector educativo donde realizando su actividad principal de investigación. En este sentido, defiende, como hacia EDO, las acciones que permitan potenciar principios incluidos en la Investigación e Innovación Responsable: Ética; Igualdad de género; Compromiso social; Acceso abierto; Participación ciudadana y Educación científica.

Sus actividades son públicas y publicables y pueden seguirse en tres idiomas a través de la web (<https://edo.uab.cat/edo.uab.cat/index.html>), más allá de las webs específicas de los diferentes proyectos de investigación y desarrollo, y de la Newsletter mensual con más de 30.000 contactos. Desde el año 2012 la presencia del grupo EDO/CRiEDO en las redes sociales ha ido en aumento: se inició con la presencia en Facebook, donde actualmente se tienen más de 1.900 seguidores, seguidamente se incluyó un canal en Twitter, con más de 550 seguidores, hace 5 años se creó un canal en LinkedIn y hace 3 años se inició la presencia en Instagram, con más de 650 seguidores actualmente. Las direcciones son las siguientes:

Facebook: <https://www.facebook.com/GrupEDO/>

Instagram: https://www.instagram.com/grupo_edo/

Linkdein: <https://www.linkedin.com/in/grupoedo/>

Twitter: <https://twitter.com/GrupoEDO>

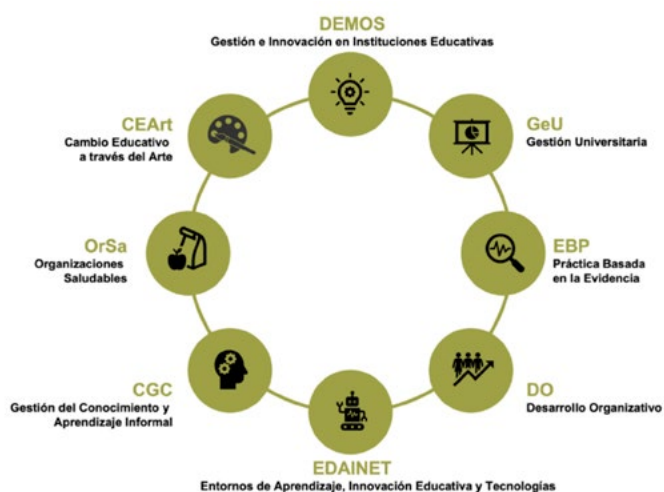
Youtube: <https://www.youtube.com/user/GRUPOEDO>

El desarrollo del Centro ha impulsado nuevas actividades para los diferentes grupos de investigación, pero también ha potenciado actividades transversales como puedan ser: reuniones para los grupos de investigación de presentación y debate de sus propuestas; creación de la Jornada anual CRiEDO, convocatoria de ayudas para estudios sobre organización y gestión institucional, desarrollo de los Premios CRiEDO para profesionales e instituciones educativas y generación de nuevos documentos institucionales y de marketing.

Retos de futuro

Las actuaciones futuras se deben de alinear con el Plan Estratégico 2021-2025 y con los planes anuales de desarrollo que se aprueben. Sólo en este contexto cabe entender las propuestas actuales con las que se está trabajando y que se sintetizan a continuación.

A.-Consolidar la estructura. La fuerte presencia del Grupo EDO debe de ser completada con la presencia y desarrollo de otros grupos de investigación, como puedan ser los relacionados con la innovación o el desarrollo curricular multidisciplinar. La actual estructura de grupos existentes debe de consolidarse y completarse



B. Reforzar la cohesión interna. El aumento de personas y grupos es una respuesta real a la variedad de necesidades y demandas existentes, que pueden aumentar las sinergias externas. Para contrarrestarlas, es preciso potenciar la cohesión interna y el mantenimiento de planteamientos iniciales como autonomía de los grupos de investigación, colaboración entre grupos, integración y respecto a las diferencias, participación en actividades de interés común y desarrollo de una cultura compartida.

C. Potenciar las líneas de investigación, estableciendo y actualizando el mapa de líneas y tópicos de investigación para potenciar la productividad y la interacción permanente.

D. Fomentar el conocimiento y difusión de las actividades del CRiEDO, con la presentación del centro y difusión de sus antiguas y nuevas actividades.

E. Ampliar las vinculaciones con otras instancias interesadas por las mismas temáticas, potenciando el desarrollo de una red nacional e internacional sobre desarrollo de las organizaciones.

Paralelamente, parece coherente seguir participando y creando opinión en los contextos universitarios, sociales y económicos sobre el nuevo sentido de las organizaciones de formación, al mismo tiempo que se trata de incorporar los avances de conocimiento en los planes de formación universitarios.

Referencias

- Bueno de la Fuente, G. (n.d.). *What is Open Science? Introduction*. Disponible en: <https://www.fosteropenscience.eu/content/what-open-science-introduction>
- Castro-Ceacero, D., Rodríguez-Gómez, D., Muñoz-Moreno, J. L., y Calatayud, A. (2023). The intergenerational climate of Spanish university research. *Studies in Higher Education*, 48:11, 1696-1707. DOI: 10.1080/03075079.2023.2211088
- Fecher, B. y Friesike, S. (2014). *Open science: one term, five schools of thought* (Springer International Publishing. En S. Bartling, y S. Friesike (Eds.), *Opening Science* (pp. 17-47). Springer. Disponible en: http://book.openingscience.org.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/basics_background/open_science_one_term_five_schools_of_thought.html
- OECD (2015). *Making Open Science a Reality*, *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, 25. OECD Publishing.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA DESDE LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Marcos Jesús Iglesias Martínez¹ (Coordinación), Sandra Arroyo Salgueira¹, María del Mar Camús Ferri¹, Antonio Giner Gomis¹, María Luz Cacheiro-González², Raúl González-Fernández², Oihana Llovet-Díaz², Inés Lozano Cabezas¹, Ernesto López-Gómez² y Paula Rodríguez González³

¹Universidad de Alicante, España; ²UNED, España; ³Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

marcos.iglesias@ua.es | sandra.arroyo@ua.es | mar.camus@ua.es | a.giner@ua.es
mlcacheiro@edu.uned.es | raulgonzalez@edu.uned.es | omllovet@edu.uned.es
ines.lozano@ua.es | elopez@edu.uned.es | paula.rodriguez@upaep.mx

Introducción

Las prácticas educativas en las aulas universitarias son un factor que contribuye a la mejora de la calidad de los futuros docentes en Educación Infantil. Conocer e identificar los procesos formativos de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil nos conduce a comprender la realidad en las aulas universitarias, aspecto que repercutirá en la práctica futura educativa. Además, si esta comprensión sobre la formación docente se realiza a través de las narrativas de los estudiantes a maestro/a de Educación Infantil nos permite analizar qué prácticas e innovaciones pueden contribuir a la mejora de aprender a enseñar a través de sus reflexiones, diálogos y discusiones. Este simposio integra cinco ponencias de corte cualitativo desarrolladas en tres instituciones universitarias y dos grupos de investigación. La primera propuesta presentada por Sandra Arroyo Salgueira, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas indaga sobre las percepciones del alumnado egresado del Grado de Maestro en Educación Infantil y prestando especial atención a los significados que le otorgan a la docencia y la realidad docente. Los resultados indican que las participantes conciben la docencia como una profesión de transformación, motivación y acompañamiento del alumnado. Pero, por otra parte, sus creencias iniciales denotan una visión simplificada de la profesión, sin hacer referencia a la cantidad de factores que determinan la labor docente.

La segunda propuesta, los investigadores María del Mar Camús Ferri, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas, describen como el aprendizaje cooperativo es un enfoque a través del cual el profesorado de Educación Infantil tiene la posibilidad de transformar las sesiones prácticas en el aula en una experiencia social, académica y formativa enriquecedora. Los autores de esta ponencia evidencian que el aprendizaje cooperativo es especialmente significativo para las/los maestros en formación por fortalecer las relaciones interpersonales y las habilidades comunicativas entre el profesorado y el estudiantado, aspecto muy beneficioso para el aprendizaje en la primera infancia.

El profesor Antonio Giner Gomis presenta la tercera ponencia sobre la percepción del alumnado que cursa el primer año de su formación como maestro/a de Educación Infantil acerca de su experiencia en las tertulias pedagógicas como práctica profesionalizadora docente. En esta investigación el alumnado participante ha tenido la oportunidad de conversar, debatir y tratar de

comprender una cuidada selección de textos ofrecidos por el profesorado para la comprensión del tiempo escolar y de su potencial condicionamiento de la vida del aula. La valoración final de los diferentes grupos participantes destaca la importancia del tema tratado puesto que hasta el momento no eran conscientes de cómo los tiempos escolares modelan el pensamiento de docentes y alumnado y la forma en que se ha abordado este contenido mediante el dispositivo de las tertulias.

Los investigadores María Luz Cacheiro-González, Raúl González-Fernández, Oihana Llovet-Díaz y Ernesto López-Gómez (miembros del Grupo de Innovación COMDISDOC, UNED), han llevado a cabo el proyecto de innovación docente “Factores que influyen en la elección docente: un estudio exploratorio con los estudiantes de nuevo ingreso del Grado en Educación Infantil” (financiado por el Vicerrectorado de Innovación Educativa de la UNED). En su ponencia analizan las principales motivaciones para elegir el Grado de Maestro/a en Educación Infantil como carrera en un contexto de educación a distancia. Desde un análisis cualitativo nos muestran que los factores motivacionales que más influyen en esta elección son: el valor intrínseco y de utilidad social, las habilidades percibidas y las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los menos influyentes se corresponden con: tener tiempo para dedicar a la familia, influencias sociales y seguridad en el trabajo. Se destaca finalmente la relevancia de profundizar en la orientación académica previa que permita una elección de carrera informada más allá de la frecuente idealización de la profesión.

La última ponencia que cierra este simposio la presenta la profesora Paula Rodríguez González de México y versa sobre el aprendizaje socioemocional como uno de los temas que más preocupan tanto a las familias como a los docentes, hoy en día, en todos los niveles educativos. Esta ponencia centra su atención en la primera infancia, ya que es el primer contacto en el terreno de lo educativo y en la adquisición de las habilidades socioemocionales. De acuerdo con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) lo anterior se puede observar en el aula por medio de la falta de socialización entre los niños y niñas que tiene como resultado: la falta de pertenencia entre pares, la depresión infantil, el *bullying* silencioso y la falta de motivación por aprender. Por lo que es necesario analizar los escenarios de la tendencia del aprendizaje socioemocional en la primera infancia, como eje central en el currículum, en el desarrollo integral de los niños y niñas, para aportar desde la Resiliencia docente una innovación educativa en la adquisición de las herramientas pedagógicas al docente, en la generación de ambientes y comunidades de aprendizaje constructoras de paz.

La mirada desde un enfoque cualitativo que pretende este simposio pone de manifiesto los estudios e innovaciones educativas implementadas en la formación inicial de las maestras y maestros de Educación Infantil. Las aportaciones presentadas aquí contribuyen a la mejora de los modelos de formación y profesionalización docente en los futuros maestros/as de Educación Infantil.

LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO

Sandra Arroyo Salgueira, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas

La elección de la carrera docente depende de varias cuestiones económicas, socioculturales y/o la percepción de la profesión en los distintos países (Dias & Sá, 2016; Fray & Gore, 2018; Heinz, 2015; Toprak & Tosten, 2017). Esta puede ser fruto de motivaciones altruistas (Aina, Akbari, Habibi, Mukminin, & Rohayati, 2017; Friedman, 2016; Kass & Miller, 2018; Kiziltepe, 2015; Mukminin, Kamil, Muazza, & Haryanto, 2017; Thomson & Palermo, 2018), de realización personal (Friedman, 2016; (Mukminin *et al.*, 2017), formativas (Kiziltepe, 2015; Shoyer & Leshem, 2016; Thomson & Palermo, 2018) y/o relacionadas con la percepción de trabajo estable y de fácil acceso (Kiziltepe, 2015), muchas vacaciones y horarios que facilitan la conciliación familiar (Thomson, & Palermo, 2018), buenos salarios y valoraciones sociales positivas (Mudzielwana, 2015) pero, al fin y al cabo, estas concepciones sociales, unidas a la socialización en género y la proyección personal-profesional (Bozdağ, Haskan-Avcı, Karababa, Öztürk, & Zencir, 2018; Galman & Mallozi, 2012; Kana, Koçer, Sahin, & Yüce, 2013; Rosales, 2017) y las experiencias previas durante su formación (Bergmark, Lundström, Manderstedt, & Palo, 2018; Kass & Miller, 2018), generan en el alumnado expectativas sobre la labor docente (Shoyer & Leshem, 2016) que, en ocasiones, obvian las dificultades existentes (Gray & Taie, 2015).

Aunque algunos estudios (Batista, Cardoso, & Graça, 2016) ponen de manifiesto la transformación de las creencias y auto-representaciones del alumnado universitario a lo largo de su formación inicial docente y, sobre todo, tras la formación en los centros de prácticas, creemos conveniente indagar en las percepciones del alumnado universitario que representa nuestro contexto: ver cómo ha evolucionado o cambiado su opinión sobre la docencia y cómo el contexto social, político e histórico ha podido influir en estos cambios, para contribuir a un mejor diseño y (re) ajuste de las clases del Grado de Maestro en Educación Infantil, gracias a un acercamiento a la realidad del alumnado que le posibilitará configurar una identidad docente adecuada y acorde con los requerimientos de la sociedad actual. Primero porque no podemos obviar que la eficiencia de la formación inicial que el docente adquiere depende, en gran medida, del autoconocimiento, exploración y recopilación de datos sobre las oportunidades educativas y profesionales existentes (Albulescu & Albulescu, 2015; Thomson & Palermo, 2018) y, segundo, porque esto les ayudará a proyectarse hacia el futuro enraizando su formación teórico-práctica en el saber acumulado en su experiencia (Bolívar & Domingo, 2006; Borko, 2004; Cochran-Smith & Lytle, 2002). Por último, como investigadores, nos permitirá comprender más claramente cómo las percepciones de la sociedad afectan las actitudes de todos los docentes (Kiziltepe, 2015).

El objetivo principal de esta investigación es describir las creencias en torno al significado de la carrera docente y su percepción sobre la realidad docente una vez transcurrida su formación inicial. Para ello planteamos las siguientes cuestiones de investigación: qué creencias mantienen los estudiantes sobre la docencia; cómo han cambiado las creencias iniciales y si es gracias a la formación recibida en la carrera; y cómo ha cambiado su percepción de la realidad docente y si es gracias a la formación recibida en la carrera.

Metodología

Este estudio de caso se plantea a través de la metodología cualitativa, desde un enfoque narrativo-biográfico, lo que permite identificar la manera que tienen las personas de reconocer el mundo e interpretarlo (Sandin, 2003). Esto favorece una expresión libre y fluida de las opiniones, las inquietudes, los valores y las creencias que permiten explicar los motivos de las elecciones (Flick, 2004) ya sea a partir de los procesos de socialización, los incidentes vitales o la evolución de las demandas y expectativas sociales (Bolívar & Domingo, 2006). En este caso, se analizaron 21 entrevistas de participantes egresadas del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Alicante. El instrumento utilizado contiene 3 cuestiones sociodemográficas y 3 cuestiones de respuesta abierta.

Para el análisis del contenido de las narrativas, se ha procedido a clasificar los datos temáticamente y estructurar un mapa de códigos validado por expertos. Este proceso se llevó a cabo a raíz de las unidades textuales recogidas en las respuestas de las participantes. Tras varios encuentros de revisión y análisis, se identificaron las categorías emergentes y los datos se trataron con el software AQUAD Six (Huber & Gürtler, 2012).

Resultados

Los resultados de este estudio se agrupan en las tres temáticas que aquí exponemos apoyándonos en el porcentaje de presencia de los códigos emergentes (%FA).

Primera temática. Creencias acerca de la docencia

En esta temática se recogen las unidades textuales donde las participantes expresan qué significa para ellas la labor docente, es decir, qué implica la docencia. De esta temática han emergido tres códigos: En menor medida (en el 16,67% de las narrativas) el alumnado concibe la labor docente como un proceso relacional (código 1.1).

En cambio, el código que más destaca (código 1.2) es el referido a la transformación unidireccional que ve la docencia como un acto de transformación para el discente y de cuestiones ajenas a los docentes (60% de las narrativas):

Para mí es guiar al alumnado para que se descubra así mismo y sepa tomar sus propias decisiones de manera autónoma en el futuro. A ello hay que sumar la transmisión de valores por parte del adulto, para que sea capaz de respetar las decisiones de los demás (pat.003)

Aunque también empieza a verse el entendimiento de la docencia como el acompañamiento o guía del alumnado (23,33% de presencia) todavía un poco alejado de la mayoría:

Guiarles para ser buenas personas, para que busquen metas por las que luchar, para que sean la mejor versión de ellos mismos (part.006)

Segunda temática. Cambios en las creencias iniciales sobre la docencia

Esta temática recoge las unidades textuales sobre si la formación inicial recibida por las egresadas, ha contribuido a que tengan una idea diferente acerca de la profesión docente. De ella han emergido cuatro códigos, aquellos que han obtenido menor presencia son el código 2.3 (8% de las narrativas) que denota falta de compromiso con la profesión y el código 2.4 ausencia de cambios (20% de las narrativas), se trata de narrativas que aluden que su formación docente no ha contribuido a modificar su concepción de la docencia.

Por otra parte, los principales cambios se dan en la concepción de la profesión como un conjunto de tareas más complejo de lo que esperaban (44% de presencia):

Sabía lo que suponía estar al frente de una clase, pero realmente no sabía todo el trabajo que lleva el preparar las clases, programaciones, materiales, etc. (part.018)

También en la concepción del docente como algo más que un mero transmisor de conocimiento (28% de las narrativas):

Sí, porque la sociedad tiene la idea de que el cometido del docente es transmitir información y no es así. Su función principal es dar voz a los Niños y niñas, escucharles y ayudarles a desarrollar sus capacidades (part.002)

Tercera temática. Cambios en la percepción de la realidad docente

En esta temática se recogen las unidades textuales sobre si la formación recibida, durante la carrera, ha contribuido a modificar su creencia acerca de la realidad del contexto docente. Esta temática se estructura en cuatro códigos en los que se recogen valoraciones sobre la contribución de la formación recibida, en la universidad, al crear una imagen real de lo que supone el trabajo en la escuela. A nivel general, las participantes perciben que las asignaturas de Prácticum son las que más contribuyen a crear esta imagen real de la realidad docente (40% de las narrativas).

Por supuesto. Tener la oportunidad de hacer las prácticas en un centro escolar te ofrece vivir de una manera totalmente real lo que significa ser maestro en tu propia carne (part.017)

Además, el 20% de las narrativas reconocen que la formación recibida en el aula universitaria ha contribuido a crear una visión integral de la realidad educativa:

Sí, ahora que estoy más en contacto con la escuela y con alumnado por trabajo puedo comprobar que hay muchas cosas de la carrera que me han ayudado, como aprender a organizar actividades o a saber cómo tratar con alumnado con necesidades educativas especiales (part.016)

En ambos casos, se percibe que la realidad docente está asociada, exclusivamente, al trabajo de aula: programación, trato con la Comunidad Educativa, etc. Esta idea se refuerza con las narrativas que perciben una falta de formación teórica (12% de ellas), orientada a adquirir habilidades para la práctica del aula, y a la falta de formación práctica (28% presencia).

Sí, pero aún se podría mostrar de un modo más real, ayudándonos a los docentes a adquirir habilidades relacionadas con el día a día en el aula (part.002)

No, puesto que el día a día escolar dista mucho de la formación teórica adquirida durante la carrera (part.007)

Discusión y conclusiones

Con respecto a qué creencias mantienen los estudiantes sobre la docencia, encontramos coincidencias con estudios previos (Friedman, 2016) que la definen como una profesión de transformación, motivación y acompañamiento del alumnado. Aunque, por otro lado, pocas participantes destacan la importancia de las relaciones, dentro de la Comunidad Educativa, como parte importante de la docencia. Así como tampoco otras actitudes intrínsecas a la profesión como la formación continua, la innovación, etc.

Una vez concluida su formación académica, cabe indagar sobre si las creencias iniciales han cambiado, coincidiendo con la importancia de comprender las oportunidades educativas y profesionales que nos brinda la universidad (Thomson y Palermo, 2018; Albulescu y Albulescu, 2015) y las conexiones establecidas en su experiencia teórico-práctica (Bolívar & Domingo, 2006; Borko, 2004; Cochran-Smith & Lytle, 2002). En este sentido, las prácticas han sido percibidas como la principal causa de su conocimiento sobre la realidad docente (Batista, Cardoso, & Graça, 2016)

coincidiendo con Thomson y Palermo (2018) y Gray y Taie (2015) que indican que este acercamiento a las condiciones de trabajo en las aulas evita la idealización de la profesión y mejora el conocimiento de las condiciones de trabajo, lo que nos lleva a concluir que su percepción de la realidad docente tras su formación inicial ha cambiado. pero cabe destacar que, aunque consideran la labor docente como una profesión compleja, no llegan a comprender todas las dimensiones que la docencia recoge (Thomson & Palermo, 2018).

En todo caso, hemos de reconocer que, además de una preconcepción simplista de la profesión que se ha modificado, existen otros prejuicios que las egresadas del Grado de Maestro en Educación Infantil no han conseguido superar: en las narrativas observamos que las participantes solo reconocen la docencia como un medio de transmisión y aprendizaje para los demás, pero nunca expresan que pueda contribuir a su propio aprendizaje y no parecen percibir las posibilidades de crecimiento personal, reflexión interna y/o autoevaluación que tiene la profesión docente. Estas concepciones sobre la profesión, debidas principalmente a creencias y modelos tradicionales, muestran la docencia como una profesión sencilla que supone la transmisión directa de conocimientos al alumnado dispuesto a adquirirlos; con un buen horario y largos periodos vacacionales y, si nos centramos en la Etapa de Educación Infantil, que sólo implica manualidades y jugar. También es interesante destacar la existencia de participantes para las cuales su formación docente no ha contribuido a modificar su concepción de la docencia; bien porque tienen modelos a su alrededor o bien porque no reconocen o no han alcanzado la formación suficiente para poder evidenciar las diferencias. Se requiere, pues, mayor profundización y reflexión durante la formación inicial docente para alcanzar una mayor comprensión de la profesión interiorizando valores propios de la labor docente (igualdad, cooperación, transformación, etc.).

Con respecto a las demandas académicas, en su mayoría se centran en técnicas o estrategias didácticas para resolver cuestiones prácticas del día a día en las aulas (Aksoy, 2016; Kass & Miller, 2018) que les aporten seguridad y habilidades. Aunque, por otro lado, también se valoran las estrategias de interacción y los conocimientos adquiridos en su formación inicial.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS DE LAS/LOS DOCENTES EN FORMACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

María del Mar Camús Ferri, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas

La formación del maestro/a de Educación Infantil es trascendental puesto que, en esta etapa educativa universitaria, el/la docente en formación adquiere estrategias, recursos y habilidades base para facilitar el proceso de aprendizaje del niño/a de educación inicial. En este sentido, las/los docentes han de convertir las sesiones didácticas en experiencias que resulten socializadoras y significativas para el alumnado de Infantil, quien necesita un clima de aprendizaje positivo, socializador y enriquecedor para disfrutar de las vivencias que el maestro/a prepara correspondientes con esta etapa (Betegón *et al.*, 2019).

Las experiencias que las/los docentes en formación de Educación Infantil viven en los espacios educativos universitarios son un excelente medio para desarrollar algunas habilidades que su labor profesional precisa, y sirven como aplicación práctica para el desarrollo de su profesión. En el seno de estas experiencias, se encuentran las relacionadas con las situaciones comunicativas que se experimentan en el salón de clases, ya que son el antecedente a la práctica intercomunicativa a la que van a sentirse expuestos cada día en el aula (Jurado *et al.*, 2020).

Distintos estudios han detectado que las/los docentes egresados carecen de habilidades para interactuar con el alumnado de edades tempranas y despertar su interés por el aprendizaje (Fuentes *et al.*, 2020; Gil-Gómez *et al.*, 2023; Mata *et al.*, 2022), por lo que resulta provechoso y valioso que, durante su trayectoria formativa, experimenten situaciones de aprendizaje relacionadas con la interacción social con el profesorado y entre iguales.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo es una herramienta clave para incentivar las habilidades interpersonales que necesitan las/los docentes en formación en general, y las/los de Educación Infantil en particular, por propiciar interacción comunicativa, trabajo en equipo, motivación grupal, iniciativa de participación en actividades, implicación y compromiso en el proceso de aprender, fortaleciendo habilidades académicas y de pensamiento (Johnson *et al.*, 1999). Además, brinda, a las/los docentes en formación, posibilidades de superación de barreras para comunicar y comunicarse a las que se enfrentan por carecer de experiencia para gestionar espacios educativos comunicativos como docentes (Goldman *et al.*, 2017; Havik & Westergård, 2020; Herrera-Haya, 2023; Khan *et al.*, 2017).

El objetivo de este estudio es conocer la concepción de las/los docentes en formación tienen sobre el aprendizaje cooperativo como técnica de formación en la Educación Superior, identificar los beneficios y las dificultades que su uso en el desarrollo de las relaciones interpersonales y sus habilidades comunicativas, determinar otros aspectos que favorecen su formación como docentes y advertir propuestas prácticas que faciliten la inclusión de estrategia con el objeto de mejorar su formación.

Metodología

Desde una metodología de investigación cualitativa (Huber *et al.*, 2013; Kelchtermans, 2014; Vasilachis, 2006) y a través de la biografía-narrativa (Bolívar & Domingo, 2019) esta investigación pretende conocer los procesos de interacción comunicativa universitarios (Giner *et al.*, 2018). En este estudio participan 30 docentes en formación (24 mujeres y 6 hombres) matriculados en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil (Universidad de Alicante). La muestra es intencional y no probabilística. Para recopilar los datos se utiliza la entrevista semiestructurada (Trindade, 2016), validada por tres expertos en educación e investigación cualitativa. Con el consentimiento de las/los participantes y asegurando la participación voluntaria y el anonimato, las entrevistas se recopilan vía e-mail. Posteriormente, se diseña el sistema de codificación a través del método deductivo y validado por tres expertos en investigación cualitativa. El análisis de las narrativas se realiza mediante el programa informático AQUAD 7 (Huber & Gürtler, 2012).

Resultados

Los resultados se han organizado en 4 temáticas y se presentan en tablas que contienen los códigos. Para su análisis y descripción, se ha valorado el porcentaje de la Frecuencia Absoluta (%FA). En la Tabla 1 se presentan los códigos referidos a la concepción de las/los docentes sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia para la mejora de su formación (temática 1). El código *1.1 Equipos de aprendizaje* informan sobre el uso de equipos de aprendizaje en los que cada integrante adquiere un rol para aprender y formarse: *Aprendes en equipos cada uno su rol y te formas para tu trabajo. (Participante 012)*

Tabla 1. Concepción de las/los docentes sobre el aprendizaje cooperativo

Códigos inferenciales Temática 1. Aprendizaje cooperativo	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
1.1 Equipos de aprendizaje	36	43,37%	1,20	36
1.2 Pensamiento compartido	25	30,12%	0,83	25
1.3 Habilidades interpersonales	22	26,51%	0,73	22

Con el código *1.2 Pensamiento compartido*, se expresa que, además, para las/los docentes en formación el aprendizaje cooperativo es un medio útil para compartir pensamiento entre los integrantes del equipo: Es una forma de compartir lo que piensas para tomar acción. (Participante 023).

El código *1.3 Habilidades interpersonales* reúne las narrativas de las/los participantes en las que se advierte que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de sus habilidades interpersonales como docentes en formación: *Aprendes a interrelacionarte más, y a comunicarte en un aula. (Participante 012)*

En la Tabla 2 se presentan los códigos referidos a los beneficios de la utilización del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las relaciones interpersonales y habilidades comunicativas de las/los docentes en formación (temática 2). Los participantes afirman que la inclusión de técnicas de aprendizaje cooperativo en sus procesos de aprendizaje (*2.1 Escucha activa*), incentivan la escucha activa dado que aprenden a escuchar al otro, comprender las ideas que comparte en el seno de su equipo y respetar sus perspectivas: *Tu escucha es más activa porque tienes que solucionar cosas juntos. (Participante 012)*

Tabla 2. Beneficios de la utilización del aprendizaje cooperativo

Códigos inferenciales Temática 2. Beneficios	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
2.1 Escucha activa	34	48,57%	1,13	34
2.2 Asertividad	22	31,43%	0,74	22
2.3 Expresión oral	14	20,00%	0,47	14

Otra de las habilidades interpersonales que se promueve con estas prácticas de aprendizaje y son notables, representadas con un 31,43%, están vinculadas con la asertividad puesto que, como señalan las/los participantes en sus narrativas, deben expresar de manera adecuada, respetuosa y sin hostilidad, sus ideas respetando las de los otros para hallar una solución al conflicto planteado con la tarea a resolver en el aula (2.2 *Asertividad*): *Debes arreglártelas para expresarte educadamente y bien. (Participante 012)*

Aunque más levemente, también se señala que ganan habilidades en expresión oral puesto que han de compartir ideas y lograr que otros las comprendan, para lo que necesitan expresarse de forma oral con coherencia, cohesión y adecuación al contexto y problemática a resolver (2.3 *Expresión oral*): *Sabes que tienes que expresarte oralmente bien para que haya comprensión. (Participante 016)*

La Tabla 3 expone los hallazgos contenidos para la temática 3 sobre las dificultades que las/los docentes en formación perciben al utilizar distintas técnicas de aprendizaje cooperativo como recurso para el desarrollo de sus habilidades para las relaciones interpersonales y habilidades comunicativas.

Tabla 3. Dificultades percibidas en la utilización del aprendizaje cooperativo

Códigos inferenciales Temática 3. Dificultades	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
3.1 Pánico escénico	31	41,33	1,03	31
3.2 Rechazo grupal	24	32,00	0,80	24
3.3 Miedo al fracaso	20	26,66	0,67	20

Las narrativas referentes al código 3.1 *Pánico escénico* muestran notablemente (41.33%) que una de las dificultades que encuentran está relacionada con el pánico escénico que sienten al interactuar con el resto de compañeros/as y tener que comunicarse con estos: *Exponer a los demás lo que piensas cuesta, poco acostumbrados. (Participante 023)*

Es visible, a través del código 3.2 *Rechazo grupal*, que el sentimiento de poder ser rechazos por expresar su opinión delante de sus compañeros/as y que no sea aceptada en el grupo produce, al estudiantado, una barrera para comunicarse sin limitaciones con el resto de los integrantes del equipo cooperativo del que forman: *¿Y si te rechazan por no aceptar tu opinión? Yo no participo tanto por eso. (Participante 006)*

A pesar de que el número de hallazgos es menor, también se advierte que el miedo a fracasar tras participar como integrantes del equipo cooperativo por no acertar con los pensamientos y posibles soluciones que pueden aplicar a la tarea asignada por el profesor es una preocupación para este que le impide formarse adecuadamente (3.3 *Miedo al fracaso*): *Yo tengo un poco de cosa por si fracaso al compartir la solución a la tarea. (Participante 029)*

La Tabla 4 muestra los códigos referidos a la temática 4 en la que se tratan las propuestas prácticas para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo en su formación.

Tabla 4. Propuestas prácticas para la inclusión de técnicas de aprendizaje cooperativo

Códigos inferenciales Temática 4. Propuestas prácticas	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
4.1 Flexibilidad grupos	31	51,67	1,03	31
4.2 Compromiso roles	29	48,33	0,96	29

Por un lado, consideran importante, en un destacado 51,67%, que para que los equipos de aprendizaje funcionen correctamente el profesorado universitario debe otorgar flexibilidad en la organización de los pequeños grupos cooperativos (4.1 *Flexibilidad grupos*): *Si tu profesor es flexible y te deja elegir el grupo, funciona mejor. (Participante 025)*

Por otro lado, es notable, a través del código 4.2 *Compromiso roles* que, para beneficiarse de este recurso, cada integrante del equipo de aprendizaje debe responsabilizarse del rol de funcionamiento de equipo que se le ha asignado (48,33%): *Para que funcione, cada miembro cumpla con su rol de cooperativo. (Participante 005)*

Discusión

Con este estudio, ha sido posible advertir que las estrategias de aprendizaje cooperativo son un recurso provechoso para mejorar las habilidades sociales y comunicativas de las/los docentes en formación de Educación Infantil, favoreciendo las competencias demandadas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, se ha logrado el alcance de los objetivos de investigación propuestos, tras estructurar los resultados en cuatro temáticas, que emergen de las entrevistas recopiladas y el análisis de las narrativas de las/los participantes.

A la luz de los mismos, se constata que, efectivamente, las/los docentes en formación de la etapa de Educación Infantil conciben que el aprendizaje cooperativo es una metodología que favorece el desarrollo de las capacidades y habilidades que se precisan para su perfil profesional puesto que les otorga herramientas prácticas de promoción del pensamiento, de trabajo en equipo y de habilidades comunicativas e interpersonales (Johnson *et al.*, 1999).

En este sentido, se desvela que, efectivamente, se trata de una estrategia didáctica que promueve habilidades sociales e intercomunicativas (Jurado *et al.*, 2020). No solo trabajan en equipo para lograr un objetivo común, como se promulga en los principios básicos del aprendizaje cooperativo, sino que aprenden a gestionar situaciones comunicativas similares a las que, en un su futuro quehacer profesional, van a enfrentarse, como es escuchar a su alumnado y lograr que éste escuche de forma activa, expresar sus opiniones de forma adecuada y conseguir que su alumnado también adquiera esta capacidad, expresarse oralmente con fluidez (Fuentes *et al.*, 2020); tareas profesionales sobre las cuales comienzan a dibujar una práctica y que, una vez finalicen los estudios para los que se preparan, van a realizar (Betegón *et al.*, 2019).

Sin embargo, es un recurso que presenta algunas dificultades que se deben de superar para que el proceso de aprendizaje en la Educación Superior sea efectivo y eficaz. Al tratarse de una metodología didáctica que organiza el aprendizaje en equipos, las/los docentes perciben que, por miedo al rechazo grupal, a no expresarse bien en público o a fracasar en la aceptación de soluciones propuestas para resolver la tarea que el profesorado de Educación Superior ha organizado para su aprendizaje, pueden experimentar barreras e implicarse solamente cuando se observan obligados a responder cuando deben de aportar su pensamiento (Gil-Gómez *et al.*, 2023; Khan *et*

al., 2017; Mata *et al.*, 2022), lo que limita las posibilidades comunicativas de las que pueden disfrutar para aprender a gestionar situaciones comunicativas y comunicadoras en el aula.

Por último, se esclarecen algunas propuestas prácticas que pueden paliar estas dificultades y facilitar la inclusión de las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Superior. Por un lado, se observa práctico que los equipos de aprendizaje sean flexibles para trabajar con mayor comodidad. Por otro, consideran fundamental que cada integrante asuma su responsabilidad en el equipo y cumpla con el rol que se le asigna. De este modo, sienten más provechoso este recurso (Havik & Westergård, 2020; Herrera-Araya, 2023).

Conclusiones

La preparación profesional de las/los docentes que van a desempeñar su labor en Educación Infantil es crucial para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje del alumnado de esta etapa sea de excelencia y de calidad. Aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo en tareas en las que éstos/as deben de interrelacionarse, comunicar y comunicarse, compartir sus pensamientos, tomar la iniciativa, decidir en grupo, planificarse para resolver una tarea relacionado con su profesión se convierte en una herramienta sustancial para iniciarse en la gestión de situaciones comunicativas que, más adelante, van a tener que organizar y dirigir para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Infantil. A pesar de sus limitaciones, se trata de una herramienta poderosa para preparar a docentes en formación. Resulta valioso reflexionar y ampliar esta investigación en otras asignaturas, en otros contextos educativos, con otra muestra para seguir estudiando de qué otros modos este recurso puede seguir favoreciendo la capacitación profesional de las/los docentes.

LAS TERTULIAS PEDAGÓGICAS COMO DINÁMICAS DE RESIGNIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Antonio Giner Gomis

Las comunidades de aprendizaje (Lave & Wenger, 1991) han emergido con firmeza y han ido diseminándose en el estado español ofreciendo un modelo organizativo y epistemológico eficiente (Flecha, & Álvarez, 2016) para poder hacer frente a las diferentes problemáticas que el sistema educativo español, mantiene en el siglo XXI. Se constituyen así en consistentes espacios híbridos (Zeichner, 2010) que conectan la escuela y la Universidad. En este sentido las tertulias literarias, derivadas de estas comunidades de aprendizaje, han sido conceptualizadas como “actuaciones de éxito” (Flecha, & Soler, 2013); haciéndonos eco de ellas para su implementación en el aula académica, las hemos rotulado como pedagógicas (Rekalde *et al.*, 2014), de tal manera que estos dispositivos pedagógicos han permitido el despliegue en alumnado universitario de una serie de capacidades humanistas (Brown & Warwick, 2019) conectando teoría y práctica, como seña de identidad docente (Radesjo, 2018). Las tertulias pedagógicas permiten de igual manera a la maestra/o aprender a enseñar no solo teniendo en cuenta el currículo, la materia o a los infantes sino también a sus propios compañeros de formación (Kakazu & Kobayashi, 2022) y nos facilitan rescatar al mismo tiempo su voz para ajustar la práctica formadora y educativa que tratamos de llevar a cabo en las Facultades de Educación (Conner, 2022). En esta ocasión, las tertulias llevadas a cabo han ofrecido a nuestro alumnado en las aulas la posibilidad de conversar sobre los tiempos de aprendizaje (Nielsen, & Ulriksen, 2021) a través del concepto de la escuela slow. En ese sentido volvemos a constatar que las experiencias de las tertulias pedagógicas siguen sustentando una naturaleza innovadora, necesaria y urgente en la formación docente inicial.

Las tertulias pedagógicas implementadas en el aula universitaria como acción didáctica gozan de una ya fructífera y fecunda trayectoria (Fernández, Garvín, & González, 2012) que nos está proporcionando claves sumamente valiosas (Rekalde, Alonso, Arandia, Domínguez, & Zarandona, 2014) para poder construir e implementar identidades docentes sustentadas bajo un humanismo cada vez más reclamado por la literatura profesional crítica. El desarrollo de capacidades críticas (Richards, & Pilcher, 2016), dialógicas (Steen-Utheim, & Wittek, 2017) y democráticas (Soler, Quintanilla, & Aguilar, 2018), junto con aquellas que contribuyen a desarrollar la comprensión y reflexión (Marsh, Waniganayake, & De Nobile, 2016) saturan permanentemente esta dinámica epistemológica (Tellado, 2017) al alentar al estudiantado a una participación con el profesorado más activa y significativa en relación con su propia formación docente.

Para implementar el contenido de estas tertulias pedagógicas se planificaron cuatro sesiones o clases de dos horas; con el fin de valorar dicha experiencia les formulamos al finalizarlas cuatro preguntas que se han configurado como cuestiones de investigación en este trabajo; en este momento abordamos, por razones de limitación de espacio, dos de ellas: (1) Dificultades que en su opinión han surgido durante el transcurso de esta práctica; (2) Qué posibles soluciones han encontrado para resolver las dificultades anteriormente descritas.

Metodología

El presente estudio se enmarca bajo una metodología cualitativa (Goodson, 2017). Se analizaron las narrativas de 98 participantes que participaron de manera voluntaria y anónima y se procedió a un proceso de codificación posibilitando hacer emerger las categorías más relevantes en cada una de ellas.

Resultados

Dificultades que han surgido durante el transcurso de esta práctica

Es común comenzar sus relatos manifestando las pocas dificultades con las que se han encontrado:

Siendo honestas no hemos tenido ninguna dificultad ya que, con la ayuda de nuestras compañeras y nuestros conocimientos previos hemos sido capaces de resolver las cuestiones planteadas. (Grupo 2).

Apuntan, no obstante, alguna dificultad como una mejor comprensión de los textos leídos como material de reflexión como de alguna pregunta en relación a ellos.

Algunas de las dificultades (...) se enfocan en la comprensión de ciertas preguntas relacionadas con el texto, es decir no entender correctamente partes concretas de los textos en relación con la pregunta que se nos formula y viceversa. (Grupo 3).

La constatación de la necesidad de más tiempo para poder llegar a algún tipo de consenso en el grupo es otra dificultad añadida.

Además, el tiempo hasta llegar a un consenso era extenso y el tiempo ofrecido en clase no era suficiente. (Grup 9).

Soluciones a esas dificultades

Ofrecen un interesante espectro de posibilidades como soluciones a las dificultades presentadas. Por ejemplo, el señalamiento de la importancia que tiene aprovechar los tiempos de la clase y otros extraacadémicos: las soluciones que hemos llevado a cabo han sido la de reunirnos durante las horas de la asignatura, pero también durante nuestras horas libres fuera de nuestra jornada escolar. (Grupo 3).

O distribuyendo las tareas con el fin de ser operativos, manteniendo un grupo virtual de comunicación:

(...) nos repartíamos las preguntas (...) y en caso de encontrar algún problema al realizarlas individualmente, teníamos un grupo por el que nos podíamos comunicar y así nos ayudábamos. (Grupo 7).

Un matiz que aportan interesante para este aprovechamiento es el de la información previa que recolectan poder dar respuesta a los interrogantes que se les plantearon.

Es muy importante informarse antes de crear una opinión sobre algo y estas tertulias nos han permitido hacerlo para la posterior resolución de las preguntas. (Grupo 2).

De forma transversal se percibe una actitud manifestada de respeto y enriquecimiento mutuo, comunicativa y asertiva que no han dejado de mantener durante toda esta práctica

Hemos acabado hablando, cediendo el turno de palabra a todos, para que puedan hablar, dar su opinión y nosotros escuchar para poder así llegar a una conclusión. Hemos tratado de comprender aquella diferencia que nos hemos encontrado (...) hemos tratado de ser asertivos y respetuosos. (Grup 10).

La búsqueda de un mínimo común denominador si existían diferencias o el señalamiento de alternativas para dar cuenta de la diversidad de miradas en el grupo ha sido otra de las soluciones aportadas:

Comentando las ideas que se tenían y llegando a un acuerdo exponiendo y juntando las aportaciones que cada una aportaba. Se ha intentado mejorar la respuesta entre todas y que en dichas respuestas tenga algún fragmento de cada (Grupo 12).

La evidencia de lo necesario de un moderador/a que distribuyera los tiempos y sintetizara las aportaciones fue también valorado positivamente:

Gracias a la existencia de un moderador, hemos sido capaces de respetar el turno de habla y hacer que esta práctica coma que al principio era un caos, una experiencia agradable y enriquecedora para nuestros conocimientos y valores. (Grupo 4).

Inevitablemente las preguntas al profesor cuándo existía alguna duda fue una estrategia habitual durante las clases: Preguntar al profesor a lo que se refería exactamente la pregunta (Grupo 8).

Finalmente manifiestan que la escritura es un procedimiento valioso para identificar y agrupar posibles perspectivas claves o eliminar aquellas que se reiteran:

Ante estas problemáticas hemos logrado ponernos de acuerdo eligiendo la opinión que objetivamente era más cierta mediante la colocación previa de las ideas en un documento para poder contrastarlas. (Grupo 9).

Discusión

Respecto a la primera de nuestras cuestiones (dificultades) llama la atención que aparentemente y según informan no han tenido ningún tipo de dificultad “técnica” puesto que se han convocado durante esta práctica aquellos procedimientos a los que están habituados como es la lectura de textos, comprensión de los mismos y escucha de los propios compañeros desplegando así una participación activa y resonando con los estudios de Rekalde *et al.*, (2014) y Brown y Warwick, (2019) en este mismo sentido.

No obstante, y aun afirmando esta situación gratificante, manifiestan paradójicamente la dificultad generalizada de tratar de encontrar un consenso ante las diferentes miradas de los participantes (Arandía, Alonso, y Martínez, 2010). Al comienzo de esta práctica se señaló qué no era ninguna exigencia llegar acuerdos forzados, considerando y señalando la importancia en saber argumentar convincentemente los propios puntos de vista dejando así siempre abierta la posibilidad de lograr en un futuro posibles consensos. Por otra parte, el factor tiempo que ha apuntado algún grupo como elemento tensionante resulta de hecho un factor clave para tomar consciencia de su importancia como modelador del aprendizaje (Nielsen, & Ulriksen, 2021) y que ha servido para evidenciar la relevancia del tema objeto de reflexión de estas tertulias y que nos invita a reflexionar sobre cómo gestionar mejores oportunidades para que tanto el estudiantado como el profesorado, se inserten bajo estructuras institucionales y temporales menos lineales y más respetuosas con el factor tiempo.

Respecto a la segunda de las cuestiones: soluciones a las problemáticas anteriores

La diversidad de soluciones que emergen en los grupos les hace tomar consciencia no solo de una resolución intelectual sino de una metacognición con la que organizarse como comunidad de práctica eficiente desplegándose simultáneamente las competencias necesarias para aprender a enseñar (Kakazu & Kobayashi, 2022), asunto que les hace caer en la cuenta de que ser maestro/a incluye también aprender de ellas/os mismas/os (Bocala, 2015). El término “actuación de éxito” define perfectamente la experiencia de estas tertulias ya que pueden comprobar en ellas mismas el despliegue de los principios dialógicos (Fernández, Garvin, & González, 2012) pero también, en nosotros mismos, que, como educadores en la facultad de Educación, comprobamos la posibilidad de recoger y testimoniar con las voces de nuestro estudiantado la posibilidad de mejorar nuestra propia práctica formadora de la identidad docente (Conner, 2022).

Conclusiones

El dispositivo de las tertulias pedagógicas nos sigue pareciendo un interesante y significativo procedimiento que contribuye a nuestro juicio a esa construcción o despliegue de un perfil docente que requiere hoy en día y enfáticamente, desarrollar valores humanísticos, pensamiento crítico, reflexivo y cooperativo.

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LAS MOTIVACIONES DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO PARA ELEGIR ENSEÑAR

María Luz Cacheiro-González, Raúl González-Fernández, Oihana Llovet-Díaz, Ernesto López-Gómez

La decisión para dedicarse a la enseñanza por parte de los futuros docentes ha sido objeto de estudio en las últimas décadas, fundamentalmente en contextos de enseñanza presencial y niveles de secundaria y universitario, como se muestra en varios estudios (Bakar *et al.*, 2014; Bergmark *et al.*, 2018; Drahmann *et al.*, 2019; Dündar, 2014; Fray & Gore, 2018; Thornberg *et al.*, 2023; Wang *et al.*, 2023; Watt *et al.*, 2017; Wong *et al.*, 2014) y metaanálisis (Heinz, 2015; Navarro *et al.*, 2021).

Uno de los modelos teóricos ampliamente validado en la revisión realizada es en el que se basa el cuestionario FIT-Choice Scale (*Factors Influencing Teaching Choice*) (Watt & Richardson, 2007; Watt *et al.*, 2012), que integra como factores motivacionales para dedicarse a la enseñanza en el nivel de educación básica (infantil y primaria): valor intrínseco, habilidad percibida, socialización, utilidad personal y utilidad social, entre otros.

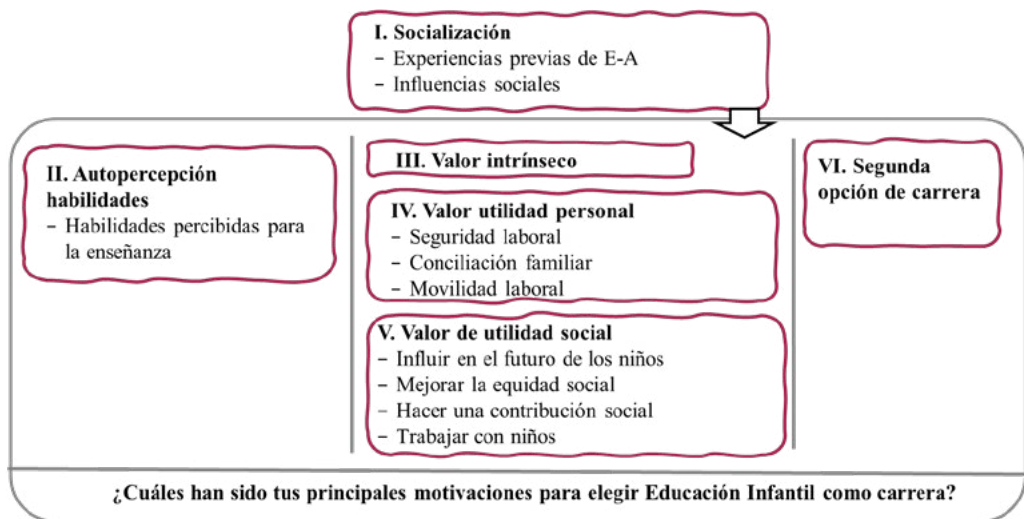


Figura 1. Modelo teórico FIT-Choice (adaptado de Watt *et al.*, 2012)

Son numerosos los trabajos a nivel internacional en los que se ha aplicado y adaptado este modelo (FIT-Choice) facilitando la comparación de las motivaciones de los futuros docentes en distintos países, como: Alemania (König & Rothland, 2012), Canadá y Omán (Klassen *et al.*, 2011), Croacia (Jugović *et al.*, 2012, Pavin, 2023), China (Lin *et al.*, 2012; Shang *et al.*, 2022), Holanda (Fokkens & Canrinus, 2012; Simonsz *et al.*, 2023), Irán (Eghetesadi, 2022), Irlanda (Hennessy *et al.*, 2017), Noruega (Nesje *et al.*, 2018), Suiza (Berger & D'Ascoli, 2012), Turquía (Eren & Tezel, 2010; Topkaya & Uztosun, 2012), entre otros.

En el caso que nos ocupa el interés parte de la validación del modelo en el contexto español por Gratacós y López-Jurado (2016), quienes concluyen en la importancia de destacar las motivaciones más significativas para evitar estereotipos y hacer atractiva la carrera docente. Así mismo, en un estudio posterior llevado a cabo con alumnado de primer curso de Educación Infantil y Primaria (n=851) de distintas facultades de educación de la Comunidad de Madrid se constata la influencia de las experiencias previas de enseñanza informal, el valor profesional intrínseco y la utilidad social como aspectos relevantes para elegir el magisterio (Gratacós, López-Gómez, Guiomar, & Sastre, 2017).

Desde esta perspectiva de estudio, si son escasas las investigaciones cualitativas que abordan esta realidad más lo son las que se centran en contextos educativos no presenciales. Por ello, y con la pretensión de cubrir este vacío en la literatura, esta contribución pretende analizar las principales motivaciones para elegir Educación Infantil como carrera en un contexto de enseñanza a distancia semipresencial, a través de la pregunta de investigación ¿Cuáles han sido las principales motivaciones para elegir Educación Infantil como carrera? Este estudio se discutirá con el marco comprensivo del modelo FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007; Watt *et al.*, 2012).

Método

Se trata de un estudio exploratorio, transversal, de carácter cualitativo e idiográfico (Arnal *et al.*, 1994). Los participantes constituyen una muestra no probabilística, intencional y por conveniencia, que tienen en común estar cursando el primer año del Grado en Educación Infantil (n=163), en una universidad pública de educación a distancia de España. La participación ha sido voluntaria, garantizándose el anonimato, siendo la mayoría mujeres (93%) y el rango de edad muy heterogéneo (M=35,2 años, DT=9,71).

El proceso de análisis de contenido ha permitido identificar las motivaciones relativas a cada uno de los factores del modelo teórico FIT-Choice (Figura 1), así como elementos emergidos de la especificidad del contexto de la enseñanza a distancia. Se llevó a cabo un proceso analítico del contenido de las respuestas (Piñuel, 2002), asegurando la confiabilidad a través del consenso entre dos pares de investigadores.

Para el análisis de la información cualitativa se utilizó el programa Atlas.ti v. 9, que facilitó la organización e interpretación del contenido de la base textual, compuesta por un total de 8.122 palabras y 248 citas. Las citas representativas de las categorías se identifican por el número de participante (ID), el sexo (H, hombre y M, mujer) y su edad. Así, la etiqueta: (ID100_M_28) hace referencia al participante 100, que es una mujer de 28 años de edad.

Resultados

Los resultados obtenidos en el estudio, en el marco del proyecto de innovación docente “Factores que influyen en la elección docente: un estudio exploratorio con los estudiantes de nuevo ingreso del Grado en Educación Infantil (FEID-EI)”, se ejemplifican considerando los dos grupos de códigos de mayor influencia en el modelo FIT-Choice Scale: “utilidad social” (115 citas) y “valor intrínseco de la carrera” (82 citas), seguidos de “habilidad percibida” (25 citas), “utilidad personal” (17 citas) y “socialización” (9 citas). Así, a continuación se detallan algunas respuestas particulares de los participantes en los códigos preferentes, que aglutinan la mayor parte de motivaciones para elegir enseñar

Código “utilidad social”

Se trata del código que integra el mayor número de citas (115 citas) distribuidas en las distintas categorías:

- trabajar con niños (48 citas),
- influir en el futuro de los niños (33 citas),
- hacer una contribución social (18 citas) y
- mejorar la equidad social (16 citas).

Algunas de las creencias sobre la “utilidad social” de la enseñanza son:

Porque me gustan los niños y poder ser parte de su desarrollo. (ID15_M39) [Trabajar con niños]

Me gustaría inspirar a la próxima generación. (ID13_M30) [Influir en el futuro de los niños]

Pienso que la educación es la piedra clave que puede cambiar la sociedad. (ID80_M51) [Hacer una contribución social]

ayudar a las personas socialmente más desfavorecidas. (ID143_M40) [Mejorar la equidad social]

Código “valor intrínseco de la carrera”

Se trata del código más citado en segundo lugar (82 citas) distribuidas en las distintas categorías:

- me gusta enseñar (42 citas),
- siempre he querido ser maestra/a (27 citas) y
- me interesa la enseñanza (13 citas).

Algunas de las narrativas sobre el “Valor intrínseco de la enseñanza” se evidencia en términos de:

Desde pequeña he querido ser profe de infantil, por ello estoy trabajando duro para algún día conseguirlo. Me ha sido difícil y me está costando, ya que no soy buena estudiante. (ID99_M31) [Siempre he querido ser maestra]

Siempre me ha gustado la enseñanza tanto de niños como de adolescentes, me encanta trabajar con ellos, al final formamos vínculos que se mantienen aun cuando ya se han graduado y soy muy feliz enseñando. (ID82_M50) [Me gusta enseñar]

Siempre he tenido cierto interés por la pedagogía en general. (ID44_M30) [Me interesa la enseñanza]

Conclusiones

Las principales motivaciones para elegir Educación Infantil como carrera han sido: “utilidad social” y “valor intrínseco” seguidos de “habilidad percibida”, “utilidad personal” y “socialización”. Dentro del código “utilidad social” las categorías más influyentes son “trabajar con niños” e “influir en el futuro de los niños”. Respecto al código “valor intrínseco” la categoría más destacada ha sido “me gusta enseñar”. Estos resultados están en la línea de estudios previos en la modalidad presencial como el de Gratacós y López-Jurando (2016), lo que vendría a destacar estabilidad en las motivaciones independientemente de la modalidad de estudios (presencial o a distancia).

Por otro lado, en el análisis cualitativo han emergido motivaciones adicionales al modelo teórico que tienen que ver con el contexto de la enseñanza a distancia que ofrece la posibilidad de compatibilizar el estudio con situaciones personales y profesionales muy diversas, o la motivación derivada de la importancia concedida a la etapa de Educación Infantil tras la experiencia de

la maternidad. Será relevante seguir profundizando en esta perspectiva cualitativa para explorar si la edad o las experiencias previas de los estudiantes de magisterio influye en las motivaciones para elegir enseñar.

Finalmente, se destaca la necesidad de fortalecer la orientación previa a fin de mostrar el amplio abanico de competencias a desarrollar en la formación inicial docente con el objetivo de evitar la frecuente idealización de la profesión. La relevancia social del magisterio en la etapa de infantil requiere seguir explorando la variedad de motivaciones que permitan mejorar la orientación académica previa para una elección de carrera informada que contribuya a la mejora de la profesión docente.

Agradecimientos

Este estudio ha sido desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Factores que influyen en la elección docente: un estudio exploratorio con los estudiantes de nuevo ingreso del Grado en Educación Infantil” (FIED-EI-GID; Grupo de Innovación COMDISDOC).

LA RESILIENCIA DOCENTE COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA ANTE EL RETO DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Paula Rodríguez González

Los escenarios mundiales educativos nos muestran cada vez más la necesidad de generar ambientes de aprendizajes más inclusivos y equitativos. Ambientes de aprendizaje, cuyo objetivo sea la sana convivencia y el trabajo colaborativo como pilares de un aprendizaje situado y permanente. Uno de los elementos prioritarios, dentro de la Educación de la primera infancia que desde la UNESCO 2021, prioriza es el de: Instaurar sistemas de seguimiento y evaluación del desarrollo integral de los niños. Dentro de los rubros a observar en el desarrollo infantil se encuentra el de generar las competencias sociales y la madurez emocional.

Lo anterior nos lleva a cuestionar, si los docentes cuentan con los recursos personales y profesionales, para que el aprendizaje socioemocional quede al centro de toda práctica pedagógica, y con esto puedan potenciar la salud mental de los niños, por medio de las habilidades socioemocionales. Situación que ocupa una de las principales preocupaciones a nivel mundial, arrojada por la pandemia de la COVID19.

La construcción de los significados de la Resiliencia Docente queda sustentada en la relación entre los conceptos de la Resiliencia y la Pedagogía. Esta relación de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2002) se construye a partir de la relación entre las dimensiones personal y valorar del docente.

Esta relación hace referencia de manera continua a las reflexiones profundas sobre la toma de decisiones, como individuo. En la axiología de los valores personales y a las preferencias conscientes e inconscientes de los juicios de valor del docente, sobre la actuación diaria en el quehacer educativo y profesional de lo cotidiano en el aula y fuera de ella (Fierro, Fortoul y Rosas, 2002).

De modo que, en la manera en la que éstas actúan sobre las adversidades personales y profesionales, tanto como individuo, como docente marcan las pautas, para transformar su propia reflexión sobre la práctica docente.

Así mismo, establecen que el valor humano de experiencias más significativas en su vida como maestro determinan en gran medida los sentimientos de fracaso o éxito profesional (Fierro, Fortoul y Rosas, 2002). Lo anterior determina significativamente, en el desarrollo de las habilidades interpersonales para con los niños impactando en su desarrollo integral.

La importancia del docente en la construcción de la Resiliencia Docente se centra en un elemento indispensable; el vínculo afectivo entre el maestro y el niño desde el pensamiento reflexivo (Dewey, 1913) sobre la intencionalidad educativa.

Escenarios del aprendizaje socioemocional en la primera infancia

Uno de los retos más importantes que ha marcado la UNICEF (2021) durante la postpandemia ha sido el que los estudiantes de la primera infancia continúen aprendiendo en un ambiente favorable, inclusivo y con el apoyo requerido.

Estos ambientes de aprendizaje han sido esenciales en la detección de las necesidades psicosociales de los niños y niñas. Así mismo, los docentes han sido pieza importante en el apoyo socioemocional, para generar puentes de construcción en la toma de decisiones, que junto con las familias brinden a los niños las condiciones necesarias para su desarrollo integral.

Sin embargo, los escenarios mundiales no son alentadores, nos encontramos bajo el rezago educativo de una postpandemia, que aún sigue vigente en nuestros días. Una fuerte influencia de injusticia económica, política y social resultado de una guerra mundial. Así como de la influencia de una era tecnológica/digital, que en gran medida ha sido poco mediada desde el aspecto educativo, sobre todo, para la población de la primera infancia.

Todo esto, en consecuencia, atenta contra el bienestar de las familias, que a su vez generan crisis en los progenitores de los niños y niñas provocando ambientes poco seguros de crianza y en su defecto, ansiedad infantil y trastornos emocionales que afectan directamente en el aprendizaje que, como lo establece la UNICEF (2022).

La falta de socialización en la primera infancia, la soledad y la depresión infantil, entre otros aspectos son algunos síntomas que, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) han detectado como afectaciones en un ambiente emocional, poco seguro.

Aspectos centrales no favorecedores de ambientes de aprendizaje y que son atendidos en su mayoría por docentes que se encuentran desprovistos de apoyo pedagógico para regularlos.

Por tanto, es necesario comprender, que el aprendizaje socioemocional es un tema prioritario en el desarrollo integral de la primera infancia. No ejercido como un eje transversal en el currículum si no en la integralidad de éste. Y al mismo tiempo como un tema de apoyo pedagógico, para generar comunidades de aprendizaje, donde el objetivo sea la construcción de escenarios emocionalmente seguros y de paz.

Aprendizaje socioemocional

Por consiguiente, el aprendizaje socioemocional (ASE o SEL) de acuerdo con CASEL (2019) se define como:

El proceso a través del cual los/as niños/as y adultos adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para: - Comprender y manejar las emociones - Establecer y lograr objetivos - Sentir y demostrar empatía por los demás - Establecer y mantener relaciones positivas - Tomar decisiones responsables (p.2).

Así mismo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) citado por Chabot (2009) establece la importancia de tomar lo emocional como parte responsable del dominio cognitivo tanto en niños como en adultos.

Por tanto, comprender lo que las niñas y los niños necesitan en su desarrollo emocional es el primer punto de partida, en la construcción de aprendizajes significativos. La labor del docente reside en construir los puentes, con la idea de brindar caminos emocionalmente seguros, para que los niños y niñas apropien sus conocimientos tanto cognitivos como emocionales. Según Booth (2018, p.10): “los niños son más capaces de aprender habilidades escolares básicas cuando sus habilidades sociales y emocionales son sólidas y positivas. [...]” (p.10)

Shonkoff y Phillips (2000) citados por ídem subrayan la importancia del desarrollo social y emocional:

“Establecer relaciones con otros niños es una de las tareas evolutivas principales de la primera infancia. Parece que lo bien que se les dé a los niños esta tarea es de suma relevancia.

Les importa mucho a los propios niños, y es que constituye un contexto en el que ellos mismos evalúan su autoestima, competencia y visión del mundo como placentero u hostil. Importa para su futuro, ya que los patrones de interacción con los pares en la primera infancia predicen de forma creciente si los niños atravesarán itinerarios de competencia o de desviación en la infancia y la adolescencia. Y les importa a los demás niños la manera en que otro niño entre en contacto con ellos, ya que la experiencia de los niños en los grupos de pares depende en buena medida de la naturaleza de los otros niños con los que interaccionan. Porque jugar limpiamente, hacer amistades y ser un buen amigo no es algo tan fácil para los niños pequeños. Estas tareas les enfrentan a unas crecientes exigencias en relación a sus capacidades cognitivas y emocionales en desarrollo. [...]” (p. 11).

Con lo anterior, se puede establecer la importancia que los docentes de la primera infancia tienen en proporcionar las estrategias pedagógicas adecuadas, para manejar ambientes emocionalmente sanos. Sin embargo, habría que reflexionar si el docente cuenta con las herramientas y los recursos pedagógicos para realizarlos.

De acuerdo con Booth (2018) un componente indispensable para la generación de ambientes emocionalmente sanos es la confianza, la capacidad de generar el espacio suficiente para que los niños y las niñas puedan sentirse libres de expresar sus estados de ánimo, sus pensamientos y sus ideas.

Cuando se genera confianza en el aula, los niños y las niñas se sienten seguros y su autoestima se incrementa. Al generar un diálogo entre ellos, existe la capacidad de la escucha activa incrementando el reconocimiento de los propios recursos y el de los demás. En la repetición de estos diálogos, el docente desarrolla en los propios niños y niñas la persistencia de la escucha activa y del reconocimiento del otro logrando los principios de la Resiliencia.

Resiliencia en la resiliencia docente

Sin embargo, para que el docente pueda realizar esta confianza, es necesario que en primer lugar se cuestione a sí mismo, cuáles son sus propios recursos personales y profesionales para el manejo de un ambiente emocionalmente sano.

Por tanto, es necesario que éste realice un proceso metacognitivo sobre sus propias emociones, pensamientos, sentido de vida y el de su vocación. Así como de los recursos que ha ido enfrentando y desarrollando a lo largo de su trayectoria docente y profesional.

Dando origen a los principios de la Resiliencia Docente como estrategia pedagógica para construir ambientes emocionalmente sanos y reales. Sólo cuando el docente es capaz de generar una reflexión continua, sobre lo que él ha alcanzado y lo que ha afrontado en el aula (adversidades) a la luz del desarrollo integral de sus alumnos, es cómo puede darse una verdadera transformación en su intencionalidad educativa.

Por tanto, la Resiliencia se define como la fuerza interna que guía a los docentes, para salir adelante conformada, por las historias de éxito y fracaso que viven en el día a día dentro y fuera de sus aulas. Así mismo es una fuerza que se genera a partir de ellos mismos con el fin único de sobrellevar las adversidades y ser mejores cada día (Rodríguez, 2018).

Cuando los docentes son capaces de realizar una introspección sobre sus propias emociones, sus habilidades sociales y emocionales, entonces pueden generar un cambio significativo en la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas, para lograr que los niños y las niñas se comuniquen, trabajen en equipo, se cuiden los unos a los otros y se puedan generar espacios competitivos en donde el centro sea la seguridad del niño y la niña para enfrentar cualquier reto.

Finalmente, la innovación de la Resiliencia Docente en el aprendizaje socioemocional consiste en la reflexión continua sobre los propios recursos personales y profesionales, sobre la propia dimensión personal del ser (qué es ser maestro hoy) y la dimensión pedagógica (con qué herramientas cuento y con cuáles no cuento), para construir espacios emocionalmente sanos, en dónde la confianza y la comunicación sean el centro de la construcción de la seguridad del niño y la niña para expresarse libremente. El docente es el primer constructor de ambientes seguros de respeto y de paz. Si estos no son capaces de reflexionar sobre la generación de estos espacios a partir de sus propios recursos, no es posible generarlos.

Cabe mencionar que los niños y las niñas de la primera infancia están aprendiendo a autorregularse y el primer ejemplo de lo anterior es su docente.

El proceso metacognitivo de la propia introspección lleva a los docentes a generar las estrategias que le son conocidas a partir de su propia experiencia, para así poder construir con los niños y niñas un ambiente seguro de respeto y de autoestima.

Cuando el docente asume su autoestima, a partir de sus recursos personales y profesionales y de identificar lo que le hace falta para mejorar tanto a nivel personal como profesional, elabora la adaptación positiva necesaria para aprender y para aceptar diferentes formas de convivencia y de relacionarse. Cuando los niños y las niñas observan lo anterior pueden reproducirla en el aula entre pares, para así generar un ambiente emocionalmente responsable y constructor de paz.

Referencias

- Aina, M., Akbari, H., Habibi, A., Mukminin, A. y Rohayati, T. (2017). The Long Walk to Quality Teacher Education in Indonesia: EFL Student Teachers' Motives to become a Teacher and Policy Implications. *Elementary Education Online*, 16(1), 35-59. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.16366>
- Aksoy, E. (2016). Attitudinal Differences of Teacher Candidates towards the Teaching Profession. *Journal of Education and Future*, 10, 1-17.
- Albulescu, M. y Albulescu, I. (2015). Motivational Benchmarks for teaching career choice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 9 – 16. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.219
- Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor SA.
- Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A. y Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher: What Are Your Reasons? *International Education Studies*, 7(11), 155-161.
- Batista, P., Cardoso, I. y Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Berger, J.L. y D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: a person-orientated approach. *Vocations and Learning*, 5, 225-249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. y Palo, A. (2018) Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. doi:10.1080/02619768.2018.1448784
- Betegón, E., Rodríguez-Medina, J. y Irurtia, M. J. (2019). Neuroeducación y autocontrol: cómo vincular lo que aprendemos con los que hacemos. Un estudio de caso múltiple en un grupo de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.73473>
- Bocala, C. (2015). From Experience to Expertise: The Development of Teachers' Learning in Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349-362. <https://doi.org/10.1177/0022487115592032>

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research*, 7(4), Art. 12. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Booth Church, E. (2018). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia*. Narcea Ediciones.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bozdağ, F., Haskan-Avcı, Ö., Karababa, A., Öztürk, S. B. y Zencir, T. (2018). The Opinions of Male Pre-school Teacher Candidates on their Occupational Preferences: An Analysis in the Context of Gender. *Journal of Education and Future*, 13, 33 – 48.
- Brown, R. y Warwick, P. (2019). Civic learning in conversation: The common ground of difference. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 346-353.
- CASEL (2019). SEL 3 Signature Practices Playbook: A Tool that Supports Systemic SEL. Recuperado de <https://casel.org/sel-3-signature-practices/>
- Chabot, D. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender*. Editorial Alfaomega.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro / fuera enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Conner, J.O. (2022) Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms, *Teachers and Teaching*, 28:1, 12-25, DOI: 10.1080/13540602.2021.2016689
- Dias, D. y Sá, M. J. (2016). Academic promises and family (dis)enchantments: clues for guidance and counselling in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(1), 42-56, doi: 10.1080/03069885.2015.1007442
- Drahmann, M., Merk, S., Cramer, C. y Rothland, M. (2019). Pre-service teachers in Germany's pluralistic scholarship system and their motivations for becoming teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566314>
- Dündar, Ş. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eghtesadi, A. (2022). Why to become a teacher in Iran: A FIT-Choice study. *Teaching Education*, 33(4), 434-453. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1960963>
- Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A meditational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Fernández, S., Garvín, R. y González M. V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113-118.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2002). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13), 1-19.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Flick, U. (2004). Posiciones teóricas. En U. Flick (ed.), *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fokkens-Bruinsma, M.F y Canrinus, E.T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- Fray, L. y Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>

- Fray, L. y Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.
- Friedman, I. A. (2016). Being a teacher: altruistic and narcissistic expectations of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 22(5), 625-648, DOI: 10.1080/13540602.2016.1158469
- Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Tellez, D. C. y Silva-García, M. B. (2020). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49-60.
- Galman, S. y Mallozi, C. A. (2012). She's not there: women and gender as disappearing foci in US research on the elementary school teacher, 1995-Pre-sent. *Review of Educational Research*, 82(3), 243-295.
- Gil-Gómez, J., Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja Ribés, A. y Martí-Puig, M. (2023). Evaluación del autoconcepto y las habilidades sociales de docentes en formación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 24–43. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37404>
- Giner, A., Iglesias, M. J. y Lozano, I. (2018). Classical myth in the university: A contribution to professional teacher development. *International Education Studies*, 11(12), 1-11. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n12p1>
- Goldman, Z. W., Cranmer, G. A., Sollitto, M., Labelle, S. y Lancaster, A. L. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Communication Education*, 66(3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265135>
- Goodson, I. (2017). The rise of the life narrative. En Goodson (edit.), *The Routledge international Handbook on Narrative and life History* (pp. 11-22). Routledge.
- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validation of the Spanish version of the factors influencing teaching: FIT-choice scale. *Revista de Educación*, 372, 87-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/117167/Adjunto2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gratacós, G., López-Gómez, E., Guiomar, N. y Sastre, S. (2017). Why Teach? Antecedents and Consequences in Spain. En H.M.G. Watt, P. W. Richardson, y K. Smith, *Global Perspectives on Teacher Motivation* (cap. 3). Cambridge University Press.
- Gray, L. y Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007–08 beginning teacher longitudinal study* (NCES 2015-337). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Havik, T. y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507.
- Heinz, M. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching, *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297, doi: 10.1080/13803611.2015.1018278
- Hennessy, J. y Lynch, R. (2017). "I chose to become a teacher because". Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106-125.
- Herrera-Araya, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula. Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2012). *AQUAD Six. Manual del programa para analizar datos cualitativos* (1. ed. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag). Recuperado de www.aquad.de
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, Telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Johnson, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

- Jugoviæ, I., Marušiæ, I., Ivanec, T.P. & Vidoviæ, V.V. (2012). Motivation and personality of pre-service teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Jurado, M., Avello, R. y Bravo, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>
- Kakazu, K. y Kobayashi, M. (2023) Student teachers' development through a first-time teaching practicum and challenges: a qualitative case study approach. *Journal of Education for Teaching*, 49:3, 401-415, DOI: 10.1080/02607476.2022.2104629
- Kana, F., Koçer, Ö, Sahin, E. Y. y Yüce, K. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 14, 295-306. doi:10.1007/s12564-013-9258-9
- Kass, E. y Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In C. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 273-291). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Khan, A., Khan S., Zia-Ul-Islam, S. y Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kiziltepe, Z. (2015). Career Choice: Motivations and Perceptions of the Students of Education. *The Anthropologist*, 21(1-2), 143-155. doi: 10.1080/09720073.2015.11891804
- Klassen, R.M., Al-Dhafri, S.; Hannok, W. y Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- König, J. y Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-316. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. y Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the Unites States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Marsh, S., Waniganayake, M. y De Nobile, J.J. (2016). Leading with intent: cultivating community conversation to create shared understanding. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 580-593.
- Mata, A. M., Hernández, P. y Centeno, G. E. (2022). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 37, 32-52.
- Mudzielwana, N.P. (2015) Student Teachers' Reasons for Choosing Teaching as a Career. *International Journal of Educational Sciences*, 10(1), 35-42. doi: 10.1080/09751122.2015.11890337
- Mukminin, A., Kamil, D., Muazza, M. y Haryanto, E. (2017). Why Teacher Education? Documenting Undocumented Female Student Teachers' Motives in Indonesia: A Case Study. *The Qualitative Report*, 22(1), 309-326.
- Navarro, E., López, E., Asensio, I. I., Expósito, E., Carpintero, M. E. y Ruiz, C. (2021). Metaanálisis de generalización de la fiabilidad del cuestionario FIT-Choice (Factores que influyen en la

- elección de la enseñanza como carrera). *Revista de Educación*, 393, 231-260. <https://hdl.handle.net/11162/210363>
- Nesje, K., Brandmo, C. y Berger, J. L. (2018). Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.
- Nielsen, K. B. y Ulriksen, L. (2021) Following rhythms and changing pace—Students' strategies in relation to time in higher education, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2021.1940926
- OEI (2021). *La educación socioemocional en la primera infancia ha sido tema de análisis en una nueva edición de «Reflexiones en Red»*. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-educacion-socioemocional-primera-infancia-analisis-una-nueva-edicion-de-reflexiones-en-red>
- Pavin, T. (2023). Motivation for the choice of a teaching career: comparison of different types of prospective teachers in Croatia. *Journal of Education for Teaching*, 49(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2113736>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Radesjo, M. (2018). Learning and growing from 'communities of practice': autoethnographic narrative vignettes of an aspiring educational researcher's experience. *Reflective Practice*, 19(1), 68-80.
- Rekalde, I. Alonso, M. J., Arandia, M., Domínguez, I. y Zarandona, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 7(3), 155-172.
- Richards, K. y Pilcher, N. (2016). An individual subjectivist critique of the use of corpus linguistics to inform pedagogical materials. *Dialogic Pedagogy*, 4, 122-141.
- Rodríguez, P. (2018). *Argumentación de la Resiliencia Docente en el Colegio Castlefield de la Ciudad de Puebla*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación. Universidad La Salle, Puebla, México.
- Rosales, C. (2017). Capital cultural y aventura personal en la construcción de la identidad de género. *Enseñanza & Teaching*, 35(2), 127-139. doi: <https://doi.org/10.14201/et2017352127139>
- Sandin, M.P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En M. P. Sandin (eds.), *Investigación cualitativa en educación*. Mcgraw-hill.
- Shang, W., Yu, T., Wang, J., Sun, D. y Su, J. (2022). Why choose to become a teacher in China? A large-sample study using the Factors Influencing Teaching Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(4), 406-423.
- Shoyer, S. y Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139438>
- Simonsz, H., Leeman, Y. y Veugelers, W. (2023). Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2061841>
- Soler, C., Quintanilla, V. A. y Aguilar, D. (2018). La formación inicial del profesorado. Un proceso democrático. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 107-122.
- Steen-Utheim, A. y Wittek, A.L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.06.002
- Tellado, I. (2017). Bridges between individuals and communities: dialogic participation fueling meaningful social engagement. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(1), 8-31.

- Thornberg, R., Wänström, L., Lindqvist, H., Weurlander, M. y Wernerson, A. (2023). Motives for becoming a teacher, coping strategies and teacher efficacy among Swedish student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2175665>
- Topkaya, E.Z y Uztosun, M.S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134>
- Toprak, M. y Tosten, R. (2017). Amidst fury, regret, and remorse: An analysis of university students who were placed in disliked majors. *Australian Journal of Career Development*, 26(3), 124-133. doi: 10.1177/1038416217719598
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini y I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Edulp.
- UNICEF (2022). *El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/11791/file/El-aprendizaje-debe-continuar.pdf.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wang, W., Wang, Z. y Lin, W. (2023). I really like teaching, but... 'understanding pre-service teachers motivations and perceptions about teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 194-206. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2061337>
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H.M., Richardson, P. W.; Klusmann, U.; Kunter, M.; Beyer, B.; Trautwein, U. y Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Wong, A. K.Y., Tang, S. Y.F. y Cheng, M.M.H. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and Teacher Education*, 41, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.009>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149

OPERA AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION (OECE): UNA PROPUESTA OPERÍSTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA DE INFANTIL

OPERA AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION (OECE): AN OPERATIC PROPOSAL TO WORK IN THE KINDERGARDEN CLASSROOM

Laura Miranda¹ (Coordinación), Beatriz Rodríguez Ruiz¹, Verónica Martínez López¹, Emilio Álvarez Arregui¹ y Sergio González Martínez²

¹Universidad de Oviedo, ²Asturias Educación, S.L.

mirandalaura@uniovi.es | rodriguezbeatriz@uniovi.es | martinezveronica@uniovi.es
alvarezemilio@uniovi.es | UO270802@uniovi.es

Opera and Early Childhood Education: Building European Awareness through Music in Pandemia Times, OECE, es un proyecto europeo Erasmus+ (2021-23) coordinado por la Universidad de Oviedo, en el que participan 3 óperas y 3 centros de estudios superiores de España, Italia y Bulgaria. El objetivo prioritario es lograr la inclusión social y la creación de contenidos educativos de calidad, haciendo uso de la música como vehículo de conocimiento y con sentido de unidad europea en Educación Infantil. Entre los secundarios objetivos están promover y generalizar la ópera como medio de inclusión de la población desfavorecida, especialmente de las zonas rurales; diseñar y planificar experiencias educativas relacionadas con la ópera que permitan favorecer el acceso a la cultura en general, y a la música en particular, de los niños y las niñas de Educación Infantil en áreas rurales en tiempos de pandemia como los comienzos de la década de 2020; y estimular el gusto por la música de calidad en niños de 0 a 6 años, a través de prácticas educativas formales y online a través de las competencias de voz, ritmo y expresión corporal. La aportación comunica el desarrollo de este proyecto, su estructura y funcionamiento en el período de pilotaje, 2021-23.



Imagen 1. Algunas personas vinculadas al Proyecto Opera and Early Childhood Education del ámbito académico, político y empresarial.

Introducción

La normativa legislativa en materia de Educación a nivel nacional y europeo (LOE, 2006; Declaración de los Derechos del Niño, 1947; Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989; Consejo de Europa, Comité de Ministros, 2011; Estrategia del Consejo de Europa por los derechos de la infancia, 2012-2015) pone de manifiesto la importancia de la Educación Infantil como elemento necesario para el correcto desarrollo y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo de los niños, además de constituir un elemento determinante para su posterior desarrollo personal, social y académico. Por ello, en la etapa educativa de 0 a 6 años, es necesario desarrollar acciones educativas y formativas que: a) garanticen la calidad de los contextos educativos, con especial énfasis en los elementos que incluyen directa o indirectamente a los niños y niñas; b) impliquen activamente a las familias, promoviendo la colaboración entre las instituciones educativas y los contextos familiares; c) promuevan la cooperación entre profesionales, familias, centros, administraciones, instituciones y la sociedad en su conjunto, para lograr una educación de calidad; d) planteen la equidad como elemento que garantice la igualdad de oportunidades, atendiendo a la diversidad personal, cultural, educativa y social; e) prevengan la desigualdad de oportunidades personales, económicas, sociales y culturales, mediante el acceso a la educación en todos los niveles de todos los niños y niñas pertenecientes a minorías; y f) garanticen una atención integral a los niños y niñas pertenecientes a minorías.

La Educación Musical en los colegios públicos y centros educativos privados españoles cuenta con profesores y educadores que hacen un uso poco adecuado de la música y utilizan herramientas musicales de baja calidad en el aula de Educación Infantil. En este sentido, los profesores cantan con sus alumnos, tocan instrumentos musicales (panderetas, claves, etc.), trabajan elementos musicales como ritmos o melodías en las actividades diarias del aula, a pesar de no tener los conocimientos necesarios para realizarlas de forma eficaz ni eficiente. Aunque la música, especialmente la tradicional/folclórica, forma parte del currículo de Educación Infantil, la música clásica en general, y la ópera en particular, no forma parte de los contenidos curriculares. Por ello, es importante señalar la necesidad de desarrollar acciones formativas de calidad en Educación Musical para educadores y maestros de 0 a 6 años, que no es una prioridad ni un área habitual de su formación en la universidad o en los centros de formación. A través de la formación profesional en habilidades musicales para educadores, se fomentará en los niños el desarrollo de habilidades sensoriales y perceptivas, y la curiosidad por el entorno inmediato y los elementos que lo componen, que en esta propuesta se circunscribe en torno a la ópera como patrimonio cultural europeo; y, además, se descubrirán, experimentarán, interpretarán y utilizarán diversas formas de comunicación y representación, tanto a través del lenguaje musical como del audiovisual.

Asimismo, la Recomendación del Consejo Europeo (REC) (2006/19) sobre Políticas de Apoyo a la Promoción de la Parentalidad Positiva refleja la necesidad de fomentar las relaciones entre la escuela y la familia a través de acciones que promuevan competencias parentales ajustadas a las características evolutivas de sus hijos con modelos educativos basados en la no violencia y acciones específicas dirigidas a los más desfavorecidos social, cultural y educativamente.

Este proyecto parte de nuestra propia experiencia con niños en el Departamento de Educación Musical de la Universidad de Oviedo en varios Proyectos de Innovación donde se ha observado que la música es un elemento clave en la Educación Infantil (0-6 años) aunque los maestros no sepan utilizarla con enfoques metodológicos claros en sus aulas.



Imagen 2. Familias, profesionales y alumnado

Objetivos

El objetivo principal de OECE es construir y promover el sentimiento de ciudadanía europea desde la primera infancia —on especial atención a las zonas rurales y a la población desfavorecida—, a través de la Ópera como auténtico bien cultural europeo, acercando a los niños representaciones hechas a medida para la concienciación de pertenencia, al tiempo que se genera un material específico de capacitación para familias, cuidadores y educadores como portadores y facilitadores del aprendizaje. La consecución de este objetivo se basa en el uso de las nuevas tecnologías como herramienta que permitirá, por un lado, proporcionar formación específica a los educadores infantiles en competencias musicales y, por otro, contar con recursos educativos para los niños y sus familias en torno al género de la Ópera. Indirectamente, también se fomentará la relación entre la escuela y las familias, como factor de calidad de los centros educativos (OCDE) que promueve el éxito académico de los niños, así como competencias parentales constructivas en las familias. Las barreras geográficas, sociales y culturales que, en algunas ocasiones, se han instalado en torno a la ópera, serán eliminadas gracias a diversas metodologías multimedia, como videotutoriales, sesiones en streaming o una app, sirviendo así como instrumento de integración entre los niños, el medio rural y la Ópera como patrimonio cultural europeo.



Imagen 3. Actividades en diferentes espacios.

La ópera sigue siendo vista en líneas generales como una actividad cultural de clase alta para los niños cuyos padres tienen un alto nivel cultural y/o estudios superiores. Para la mayoría de los niños de las zonas rurales, así como para los niños desfavorecidos que llegan al país huyendo de una situación difícil en sus países de origen, la ópera sigue siendo un destino inalcanzable. Los niños que participan en este proyecto viven en lugares donde los recursos de ocio y cultura son escasos y, para disfrutar de ellos, deben desplazarse en coche o autobús, en algunas ocasiones, a localidades lejanas. Son niños que, en su mayoría, apenas tienen contacto con la formación musical más allá de la que reciben en el centro educativo ordinario, que es de una hora a la semana, y muchos no han oído hablar de la ópera como género musical. Este patrón se repite en los tres países que forman parte de esta asociación estratégica, aunque Italia su tradición operística permite un acercamiento al género más “natural” que en España o Bulgaria.



Imagen 4. Video de la coproducción internacional de Dolce Cenerentola.

Nuestros principales objetivos son:

1. Promover y generalizar la Ópera como medio de inclusión de la población desfavorecida, especialmente de las zonas rurales.
2. Diseñar y planificar experiencias educativas relacionadas con la ópera que permitan paliar el acceso a la cultura en general, y a la música en particular, de los niños de Educación Infantil de zonas rurales en épocas de pandemia como la de comienzos de la década 2020.
3. Estimular el gusto por la música de calidad (y no elitista) en Educación Infantil (0-6 años) a través de la Ópera en las (inexistentes hasta la fecha) prácticas educativas formales y on-line: la Ópera como Patrimonio Cultural Europeo, una herramienta musical de alta calidad al alcance de todos los niños y un medio de expresión fundamental para los más pequeños a través de sus competencias vocales, rítmicas y de expresión corporal.
4. Mejorar el desarrollo de las competencias musicales, cognitivas, psicomotoras, lingüísticas y emocionales de los niños.
5. Desarrollar acciones formativas online y presenciales dirigidas a educadores de Educación Infantil para potenciar sus competencias didácticas musicales.



Método Gordon



Imagen 5. Video tutoriales para familias, profesorado y profesionales

6. Ofrecer recursos didácticos multimedia que promuevan el desarrollo de las competencias musicales en Educación Infantil.
7. Animar y apoyar a los padres sin formación musical en su papel clave para la educación cultural de sus hijos.
8. Familiarizar a los niños en edades 0-6 años con una educación musical de calidad para que tomen conciencia de su singularidad europea en aras de la cohesión social.
9. Fomentar la relación entre la escuela y la familia.

Nuestro planteamiento fue trabajar en un proyecto de 2 años para crear materiales especiales para niños, educadores, profesores y padres. Esto incluyó una coproducción de ópera para niños alrededor de *La Cenicienta* (Rossini, 1817), titulada *Dolce Cenerentola*, y, en torno a esos materiales únicos, proporcionar a los educadores de las zonas rurales sus propias clases en streaming, materiales didácticos, así como vídeo-tutoriales para su formación. Los niños trabajaron con materiales creados específicamente para ellos (con educadores y en el contexto familiar), y asistieron a la Ópera para ver y escuchar la producción operística con sus familiares, a los que también se les proporcionaron materiales audiovisuales y una app que democratizó el acceso de los niños a la Ópera desde una perspectiva lúdica, especialmente durante los períodos de covid-pandemia en casa.

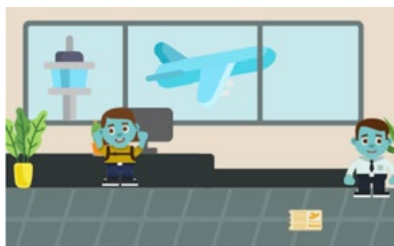


Imagen 6. Videojuegos

Participantes

En el caso de España, el centro escolar que participó desde el inicio en el Proyecto OECE es el Centro Rural Picos de Europa (CRA), situado en la zona oriental del Principado de Asturias. Las aulas están ubicadas en Benia de Onís (Onís), Mestas de Con (Cangas de Onís) y Beleño (Ponga). La zona rural en la que se contextualiza la escuela está situada en el Parque Nacional de los Picos de Europa y en el Parque Natural de Ponga, en el municipio de Ponga, en la que se han desarrollado actuaciones encaminadas a la potenciación y recuperación de aspectos socioculturales relacionados con las tradiciones, el mundo del pastor o la defensa del medio ambiente. Su actividad productiva es la ganadería, concretamente la de montaña, con una clara derivación hacia la elaboración artesanal de quesos.

Al centro asisten 20 alumnos de Educación Infantil de entre 3 y 6 años y 8 maestras, especiales y de apoyo, que desarrollan su labor en esta etapa educativa. El centro fue seleccionado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias para desarrollar el Plan de Orientación, Refuerzo y Apoyo (PROA), con las líneas de actuación, programas individualizados de atención y refuerzo educativo, programas de actividades de extensión educativa y programas de refuerzo y apoyo on line. La filosofía educativa del centro se basa en la atención a la diversidad y la integración de los niños, independientemente de sus necesidades. Parte del principio de que la educación es igual para todos porque es “un bien al que todos tienen derecho”, favoreciendo la apertura al entorno a través de relaciones de colaboración y coordinación con organizaciones culturales, educativas e institucionales.



Imagen 7. Libro específico para el proyecto

En el Segundo año de implementación, se unieron al Picos de Europa otros cuatro centros rurales asturianos de similares características: CRA Llanes 1, CP La Plaza (Teverga), CP Reconquista (Cangas de Onís) y CP Xentiquina (Lieres, Siero).

En el caso de Bulgaria, los niños asisten a guarderías hasta los siete años. La guardería que participó en el proyecto fue el centro ĪZGREV de Peshtera, una zona rural que pertenece a la región de Pazardzhik. Los destinatarios concretos del proyecto fueron 47 alumnos de entre 3 y 6 años de Educación Infantil, así como 15 educadores que actualmente desarrollan su labor docente con estos alumnos. Teniendo en cuenta la diversidad cultural, el centro cuenta con un porcentaje del 5% de alumnos pertenecientes a minorías étnicas. En cuanto al interés en participar en el proyecto, les motivó trabajar conjuntamente con socios a nivel europeo de forma telemática debido a la pandemia COVID-19, con el fin de intercambiar buenas prácticas educativas relacionadas con la música, así como enriquecer sus conocimientos sobre bienes culturales y fortalecer la conciencia de su identidad europea, tanto para los niños como para el profesorado implicado.

En el caso de Italia, la guardería que colaboró en el Proyecto fue Locati Beretta, que se encuentra en una parroquia privada situada en Costa Masnaga, Lombardía. La clase de niños de 3-4 años que participó está formada por 22 alumnos, con 2 profesores. El jardín de infancia Locati Beretta participa habitualmente en el programa AsLiCo Opera kid, que es un proyecto didáctico compuesto por una formación musical para profesores y niños, un encuentro con cantantes de ópera, la preparación de un aria y un objeto para utilizar durante la representación en vivo en el teatro. Los niños se forman en el aprendizaje de la experiencia teatral y para compartirla con las distintas escuelas que participan en el proyecto, y reciben una educación musical implementada. En un contexto de creciente interculturalidad e inclusión, los profesores de Locati Beretta intentan cada vez más implementar estos elementos en la escolarización diaria desde las edades más tempranas, por lo que esta participación fue una oportunidad real y poco común para los profesores: por un lado, probar diferentes modelos educativos; por otro, ver cómo reaccionan los pequeños alumnos ante un encuentro con diferentes estándares educativos o culturas y cómo interactuarían con sus compañeros extranjeros.

Se involucraron en el proyecto a las administraciones públicas a nivel local, regional y nacional de los diferentes países participantes, con competencias en Educación y Cultura, presentando así el proyecto y haciéndolos partícipes de los resultados del mismo. Es especialmente importante señalar aquí el apoyo de los ayuntamientos a los que pertenece cada socio, que permitieron el uso de espacios públicos para el desarrollo de las diferentes acciones, así como de los teatros de ópera (públicos y/o privados) que permitieron que estas actuaciones tengan lugar en sus propios espacios. En concreto, la Consejería de Cultura del Principado de Asturias y el Ayuntamiento de Oviedo desempeñaron un importante papel en la difusión del proyecto, promoviendo la presentación oficial de *Dolce Cenerentola* en Abierto en el Teatro Campoamor de Oviedo.

Innovación y primeros resultados del Proyecto OECE

El proyecto se desarrolló según el modelo Investigación-Acción, con una metodología dialógica. El trabajo se testó dos veces en las escuelas con el mismo grupo de niños, profesores y padres: el primer año en el grupo de 4-5 años y el segundo año con los mismos niños en el grupo de 5-6 años, de forma que no fueron nuevos destinatarios finales, sino que participaron en el proceso de co-creación de esta nueva metodología. Esto tendrá lugar por igual en las escuelas de los tres países participantes: España, Italia y Bulgaria. De esta forma se incluirá una medida de sostenibilidad al contar con esta nueva metodología/proyecto en el Proyecto Educativo del Centro Escolar. Además, al poner en práctica la actuación de Opera en cada país al final de cada año del proyecto, se obtendrá un feedback sobre su difusión durante los dos años de vida del mismo.

Los materiales que se crearon durante el desarrollo de OECE tienen una finalidad educativa y de difusión para llevar la ópera al aula de Educación Infantil, a partir de la co-producción *Dolce Cenerentola*. Teniendo en cuenta que la mayoría de docentes que se acercaron a estos materiales no tenían conocimientos musicales previos, pretendimos unas sesiones prácticas, amenas, lúdicas y atractivas, que permitieran al docente acercarse a la práctica de la Estimulación Musical Temprana dejando a un lado sus miedos.



Imagen 8. Transferencia del proyecto en Facultades de Educación y Centros Educativos

Para ello, todos los materiales se plantearon en formato videotutorial. El formato videotutorial cumple dos funciones principales: por un lado, motiva el visionado al tratarse de un formato audiovisual, menos tedioso que una lectura compleja; por otro, permite al docente entender de manera fácil la práctica musical que se propone y su realización, al presentarse ejemplos concretos de cómo realizar la actividad. Se diseñaron teniendo en cuenta los tres ejes principales de acción de OECE: los profesores, las familias y los niños.

1. "Videotutorials for the teachers" plantea 3 vídeos alrededor de las principales metodologías empleadas para el trabajo en el aula: los métodos de Suzuki, Gordon, Orff y Dalcroze.

2. “Videotutorials in the Classroom” incluye 12 videotutoriales, cada uno de ellos correspondiente a una semana de trabajo en el aula. Cada videotutorial incluye de 2 a 5 actividades, dejando en manos del profesorado el cronograma de trabajo, aportando así flexibilidad a semanas con asuntos imprevistos como pandemias, nevadas o bajas del profesorado. Asimismo, los videotutoriales de las semanas 7 y 12 se corresponden con semanas de repaso para afianzar conocimientos.
3. “Videotutorials for Family Members” está compuesto de dos videos para trabajar en casa, reforzando así la relación familia-centro. Se trata de realizar dos actividades muy sencillas, pero determinantes para el desarrollo de la coproducción *Dolce Cenerentola*, que los niños verán (y escucharán) al finalizar las 12 semanas de implementación en las aulas.



Imagen 9. Estreno de “Dolce Cenerentola” en el Teatro Campoamor de Oviedo

Con relación a los materiales hay que indicar que los videotutoriales están accesibles con subtítulos en los cuatro idiomas del proyecto: español, inglés, italiano y búlgaro. Para complementar los videotutoriales se crearon dos materiales accesibles en formato PDF: un libro para trabajar en el aula, en el que se cuenta la historia de Cenerentola, con información guiada para el profesorado; y un teatro de cartón, al estilo italiano propio de los grandes teatros de la época donde se estrenaron las óperas clásicas. Además, el proyecto propone la gamificación a partir de una app muy sencilla e intuitiva en formato táctil, basada también en *Dolce Cenerentola*. Todos los materiales están en acceso abierto en la web de OECE, <https://oece.uniovi.es/inicio>.

Por último indicar que la valoración de las acciones educativas desarrolladas en el proyecto OECE e implementadas en los centros escolares han sido valorada de manera muy positiva por los participantes (profesorado y familias) con una media de 4,20 (DT =.87) sobre 5 puntos. El

aspecto mejor valorado como se puede ver en la tabla 1 es el apoyo audiovisual (videotutoriales dirigidos al profesorado y las familias; y la producción operística) mientras que el aspecto que ha recibido una valoración más baja ha sido la temporalización de la implementación en el centro escolar.

Tabla 1. Valoración General del Proyecto OECE

VARIABLES	Media	DT
El contenido de la formación era pertinente para mi trabajo	4,50	0,57
La formación combinaba teoría y práctica	3,75	1,25
El material fue presentado de manera adecuada	4,25	1,50
Los apoyos audiovisuales fueron eficaces	5,00	0,00
La temporalización de la formación era adecuada	3,50	1,29

La evaluación de resultados del proceso aprendizaje se encuentra, en estos momentos, en fase de Desarrollo si bien queremos cerrar este documento con un decálogo (Álvarez-Arregui, 2020, 2021; Álvarez-Arregui y Arreguit, 2022 y Álvarez-Arregui y Rodríguez-Fernandez, 2023) en el que fundamentamos nuestros proyectos y donde los entendemos como Edusistemas de Aprendizaje Creativos Emprendedores y Sostenibles (EDUACES) que cuando se integran en el entorno y tienen proyección sistémica los denominamos Ecosistemas de Investigación + Desarrollo + Innovación educativa y que se caracterizan por:

1. Visión y valores compartidos. En un EDUACES se tiene que consensuar y compartir una visión que integre las diferentes subculturas profesionales y que sea coherente con unos objetivos comunes, beneficiosos para todas las personas.
2. Liderazgo distribuido. En un EDUACES las personas concurrentes deben tener oportunidades de desarrollo personal y profesional por lo que debe potenciarse su capacidad de liderazgo y de autogestión, de trabajo en equipos multidisciplinares, de desarrollo de proyectos creativos, de comunicación de iniciativas orientadas a la mejora del aprendizaje y de un mejor desempeño de las funciones asignadas a su puesto de trabajo.
3. Aprendizaje individual, colectivo, organizativo y abierto. En un EDUACES se deben identificar las potencialidades de las personas, de los equipos y de la organización para ampliar las sinergias internas y externas. Es importante detectar qué necesitan, qué quieren aprender, en qué tienen que formarse y cómo deben de hacerlo para generar, compartir y gestionar conocimiento. El conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el conectivismo se consideran visiones complementarias del aprendizaje de ahí que se utilicen unas u otras en función de los objetivos de los proyectos que se promuevan.
4. Orientación de los procesos hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En un EDUACES la práctica profesional deja de ser privada para pasar a ser de dominio público. Las observaciones, los registros, los grupos de discusión, los foros, los documentos, los protocolos y la experiencia serán algunos elementos que se utilizarán para compartir, para reflexionar y para mejorar la práctica, lo que avala un aprendizaje colaborativo, motivador, abierto y transformador.
5. Promoción de la confianza, el respeto, la negociación y el apoyo mutuo como base de los sistemas de relaciones. En un EDUACES todas las personas deben sentirse apoyadas, valoradas e integradas, ya que se genera confianza y se asumen compromisos con los proyectos y los procesos de mejora que se promuevan.

6. Proyección exterior a través de redes y alianzas interinstitucionales para compartir e intercambiar información y conocimientos. En un EDUACES se favorece la intra, la inter y la transdisciplinariedad, promoviendo sistemas de relaciones que trascienden los límites de los equipos, de los proyectos y de la organización.
7. Corresponsabilidad personal y social con el entorno. En un EDUACES se asumen compromisos con las personas (físicas y jurídicas) y el entorno. Se valora que se afronten riesgos cuando se promueven iniciativas y se diluye el temor a sufrir críticas ante los errores, ya que se convierten en fuente de aprendizaje.
8. Currículum pluridisciplinar que tenga en cuenta las aportaciones derivadas de la Neurociencia, el Diseño Universidad de Aprendizaje (DUA), las Ciudades Educadoras, la Economía Circular, la Economía Social, la Energía Sostenible y las Brechas de Género. En un EDUACES se favorecerá un aprendizaje accesible y abierto para todas las personas, a cualquier edad y en cualquier lugar prestando especial atención a los colectivos más vulnerables.
9. Colaboración abierta entre las personas e instituciones participantes en el entorno que se determine. En un EDUACES se alinean los componentes físicos/ tecnológicos - estructurales, económicos, espaciales, temporales y materiales - y humanos - conceptuales, procedimentales, actitudinales, emocionales y culturales - para desarrollar un sistema de aprendizaje fundamentado que beneficie a todas las personas.
10. Metodología multidimensional. En un EDUACES se favorecen las posiciones sistémicas por lo que se huye de posiciones reduccionistas cuando tomamos decisiones sobre el diseño educativo y curricular de ahí que nos posicionemos ante los peligros que se detectan en algunos ecosistemas que se acaban desviando en exceso hacia e-learning. Este enfoque nos sitúa en una posición híbrida donde aprovechamos las potencialidades que nos brinda la presencialidad y la semipresencialidad en sus múltiples combinaciones (estableciendo equipos de arriba-abajo, de abajo-arriba, lateral, transversal y sistémicamente) y el potencial del mundo virtual estimulado por un desarrollo tecnológico que no tiene precedentes.

Este decálogo de principios adquiere todo su potencial cuando se asocia a un enfoque sistémico que orienta la planificación a través de diferentes subsistemas interrelacionados. En nuestro caso prestamos especial atención a la orientación, la tutorización, el asesoramiento, la autogestión los análisis de datos, de información y de conocimiento así como a las competencias que se generan vinculadas a los itinerarios modulares que se establecen y donde se utilizan recursos propios y ajenos. En los últimos años venimos abogando por la promoción de una Educación y Formación Dual donde participan y colaboran la academia (universidad, centros de investigación, centros educativos, centros de formación profesional...) la empresa (corporaciones, cooperativas, spin-off, start-ups, empresas clientes...), el entorno político social (administraciones internacionales, nacionales, autonómicas y locales, sindicatos...) y el sector plural (organismos internacionales, fundaciones, asociaciones, organizaciones no gubernamentales...) (Álvarez. En este contexto nacen y desarrollan edusistemas asociados a proyectos donde aprendemos a conocernos, a generar sintonías y a alinear contenidos curriculares (conceptos, procesos y actitudes) desde una visión dual lo que nos permite ir diversificando, diferenciando e individualizando procesos de enseñanza y aprendizaje sostenibles (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2018; 2019; 2020).

Fuentes documentales

- Álvarez-Arregui, E. (2018). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). The evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Aula Abierta* 48 (4), 249-353
- Álvarez-Arregui, E. (2020). *Universidad, Investigación y Conocimiento: El valor de la I+D+i para evolucionar hacia una sociedad sostenible y responsable*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2021). Ecosistemas para la gestión del conocimiento en las organizaciones: alianzas multidisciplinares interinstitucionales. En Adriana Regina Vettorazzi Schmitt y Jacinta Lúcia Rizzi Marcom (Organizadoras) *Educação: Diálogos convergentes e ariculação interdisciplinar*. (pp. 363-377). Atena Editora.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). The future of the University and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48 (4), 447-480.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2020). Un mundo globalizado y en cambio acelerado. Hacia dónde orientar la Educación. En E. Alvarez-Arregui (Coord.) *Universidad, Investigación y Conocimiento: El valor de la I+D+i para evolucionar hacia una sociedad sostenible y responsable*. (pp. 10-28). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Fernández, C. (2023) (Coords.). *Desarrollo de competencias STEAM en centros educativos de Economía Social. Guía de buenas prácticas para reforzar la presencia de la mujer en la ciencia y en la innovación*. Acceso en: <https://despertandovocaciones.es/competencias-steam/>
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2022). La Universidad en evolución. Construyendo alianzas interinstitucionales y multidisciplinares a través de proyectos sostenibles y responsables. *International Journal of Human Sciences Research*, m, 2 (1), 1-17

FUNDACIÓN VINJOY. EL PRODIGIO DE SER LA GRAN ALTERNATIVA SOCIOEDUCATIVA CUANDO CELEBRA SUS CIEN AÑOS

THE VINJOY FOUNDATION. THE PRODIGY OF BEING THE GREAT SOCIO-EDUCATIONAL ALTERNATIVE WHEN IT CELEBRATES ITS HUNDRED YEARS.

**Adolfo Rivas Fernández¹ (Coordinación), Isis González Díaz², Laura Atienza Bodes³
y Lucía García Suárez⁴**

Fundación Vinjoy

director.gerente@vinjoy.es | isis.gonzalez@vinjoy.es
atiencia.laura@vinjoy.es | lucia.garcia@vinjoy.es

Historia

La historia de la Fundación Vinjoy es la de una entidad que ha vivido varias vidas en sus cien años de compromiso socioeducativo con Asturias: fue asilo de huérfanos, y como tantas vidas fue víctima de la guerra civil. Tuvo una segunda como Colegio Provincial de Sordos, que acabó con la desaparición de los colegios específicos. Al filo de la inminente extinción, comenzó milagrosamente otra nueva vida, y se convirtió en el referente nacional de la sordera. A esta le sucedió la ampliación a otros colectivos y realidades como la discapacidad intelectual, la enfermedad mental o el acompañamiento a menores y jóvenes en situación en riesgo o conflicto social.

La necesidad de superar la injusta y limitante actuación con las personas y colectivos en situación de vulnerabilidad social, vinculada habitualmente a la mera asistencia o al paternalismo, fue la razón de ir construyendo un modelo de intervención socioeducativa avanzada. Para suponer realmente una alternativa debía ser una realidad operativa tangible, lo que consigue a través de sus 14 Centros o Institutos sociosanitarios, socioeducativos o sociolaborales. El marco territorial de intervención socioeducativa directa abarca la totalidad de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, aunque su actividad de influencia y colaboración se extiende por el territorio nacional e Iberoamérica.

En estos momentos, cuando celebra sus cien años, no se pone en duda de que se trata de una de las entidades socioeducativas más jóvenes, alternativas y valientes del panorama nacional. Fundación Vinjoy y compromiso social, desde la opción por la intervención socioeducativa, son dos caras indiferenciables de la misma moneda.

Dentro de los objetivos por los que trabaja la Fundación Vinjoy, se pueden destacar los siguientes:

- Lograr que la intervención socioeducativa y la innovación social estén presentes, como discurso y como alternativa, en la actuación ante las problemáticas y necesidades sociales.
- Convertir la intervención socioeducativa y la innovación social en eje estructural en la construcción de nuestra Comunidad.

- Actuar en las diferentes líneas de intervención, mediante el desarrollo de los diferentes Centros, Institutos, Programas, Proyectos y Acciones Significativas; así como crecimiento con nuevas iniciativas aplicando la intervención socioeducativa avanzada.
- Profundizar, difundir, ofertar y formar en el Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada, con vocación de universalidad.
- Diseñar e impulsar propuestas y acciones innovadoras y distintas constituyéndose como respuesta alternativa, complementaria y sistemática entre el ámbito privado y el público.
- Abarcar programas específicos de formación e investigación, apostando asimismo por la internacionalización.

Toda la ingente actividad desarrollada por la Fundación Vinjoy tiene como elemento esencial y significativo el acompañamiento a personas y colectivos, con realidades muy diversas, que comparten el encontrarse en situación de vulnerabilidad, y que saldrán de la misma mediante procesos de intervención socioeducativa avanzada. Actividad realizada desde un modelo paradigmático, propio, singular y poderoso, que tiñe absolutamente toda actuación, estructura o acción realizada.

La Fundación estructura su actividad en 14 Centros e Institutos, 40 Programas, 11 Departamentos y más de 200 actividades significativas únicas. Destacando, por su innovación, las siguientes iniciativas:

- Creación de Respuestas Socioeducativas totalmente alternativas y novedosas: Atención Especializada al Déficit Auditivo Infantil, Programa Trampolín para graves trastornos de comportamiento en el Sistema Educativo, inclusión de la intervención socioeducativa en la atención de la enfermedad mental grave en el Sistema Sanitario (Programa Armonía), Acompañamiento socioeducativo para la inserción laboral (Instituto de Acción Sociolaboral).
- La Utilización del Arte y la Creatividad para la inserción social.: creación del Centro de Normalización a Través del Arte -CenArte-, adaptación a teatro de la película “Campeones” (con un enorme éxito de crítica y público), creación de cooperativas artísticas autogestionadas (CAI Vinjoy), Galería de Arte Social.

El Instituto de Acción Sociolaboral es fruto de la opción institucional por aplicar el Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada a los procesos de acompañamiento integral para el empleo y la inserción laboral con colectivos especialmente vulnerables, así como para lograr la evolución de las empresas hacia una cultura de verdadera inclusión. El Instituto nace como consecuencia del trabajo de muchos años de acompañamiento a través de procesos de intervención socioeducativa e intermediación laboral a personas sordas, personas con discapacidad, personas con problemática de salud mental y personas en otras situaciones de vulnerabilidad, obteniendo unos resultados altamente exitosos y sorprendentes. En este camino se fue estableciendo una importante red de empresas cada vez más comprometidas y alineadas con los planteamientos de la Fundación. Como resultado de todo lo anterior se produce un salto de calidad en el Servicio aumentando el alcance y profundidad de los procesos y creando una línea de trabajo de empresa inclusiva. Programa Empresa Inclusiva, para construir cultura de la verdadera inclusión en el mundo laboral (40 empresas con compromiso real).

Agencia Soberanía Individual. Agencia de apoyo y acompañamiento a víctimas de abuso sexual pertenecientes a colectivos vulnerables servicio pionero en nuestra Comunidad especializado en la atención a personas víctimas de abuso sexual pertenecientes a colectivos vulnerables con ámbito territorial de actuación suprarregional; una apuesta y un compromiso con el trabajo conjunto a favor del empoderamiento personal, de la autodeterminación, del respeto

a la autonomía personal y al desarrollo individual, personal e intransferible de la propia vida, de un proyecto vital propio, del respecto a la libertad, del uso y destino del propio cuerpo y de libre expresión de la afectividad y de la sexualidad. El abuso sexual, y diríamos incluso, la sexualidad de las personas con discapacidad es una realidad invisible y silenciada y requiere de un abordaje holístico y una intervención integral y especializada.

El Instituto Internacional de Conocimientos y Cooperación + Vinjoy, es la estructura de planificación, coordinación y gestión de la formación propia de la Fundación, especialmente las vinculadas al carácter propio, a sus diferentes líneas de actuación y al Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada; así como también de las distintas líneas de investigación, de las actuaciones dirigidas a la difusión del conocimiento y de la cooperación y alianzas para la construcción social. El Instituto tiene como propósito y finalidad la extensión del Modelo paradigmático de intervención y del conocimiento generado por la Fundación, así como la cooperación y acción con otras entidades, con la finalidad de amplificar la potencialidad de transformación social y de construcción comunitaria alternativa que la orienta y anima. Albergando en este momento doctorados industriales en Pedagogía, Derecho y Economía.

El Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada: un modelo paradigmático para la acción social y el acompañamiento socioeducativo

El modelo que presentamos pretende ser la síntesis, la esencia, de casi cuatro décadas de constante intervención socioeducativa en muy distintas situaciones y con muy diversos colectivos. Casi cuatro décadas liderando organizaciones en la vanguardia del compromiso social desde el marco y referente de la pedagogía. Casi cuatro décadas compartidas con compañeras y compañeros que creen en lo que hacen, deciden gastar su vida en acompañar a personas que precisan de atención solidaria y lo hacen en equipo, reflexionando, arriesgando y creciendo. El Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada (Modelo Vinjoy), que es como hemos decidido denominarlo, es un modelo paradigmático, alejado de los puramente metodológicos con los que nos encontramos habitualmente. Es la base, sintética, profunda y compleja, desde la que comenzamos a construir, desde la cual los distintos equipos (cada uno de los equipos) construyen alternativas socioeducativas que responden a una realidad dinámica, cambiante y, por tanto, siempre nueva y única. Los resultados serán aparentemente muy distintos en la forma, pero comparten la esencia. Una base sólida de la que pueden surgir innumerables respuestas socioeducativas de apariencias pluriformes y diversas, constructos originales que se elevan sobre un planteamiento que los permite y anima.

Además de dotarnos de fuerte y sólida personalidad, lo que cada vez más se sabe imprescindible, y de vincular completa y plenamente a todos los agentes en los procesos socioeducativos, este Modelo también nos confiere gran potencia metodológica. La presencia activa de ambos elementos nos permite abordar situaciones y problemáticas de forma alternativa y revolucionaria. Entendemos que, después del camino recorrido, el modelo está suficientemente validado para proponerlo como una elección segura e ilusionante. A la hora de plasmar en un documento este modelo paradigmático se han tenido en cuenta principalmente dos aspectos: el primero, redactar un escrito lo suficientemente breve que facilite su presencia en toda actuación, pudiendo, por su dimensión y formato de “píldora conceptual”, estar siempre y en su totalidad vigente y operativo; el segundo, combinar el planteamiento ideológico que orienta, pero sin aprisionar, con la concreción operativa. El resultado es un documento de una longitud un poco mayor de lo deseado, pero no hemos sido capaces de sintetizarlo más sin dañar el conjunto. Artificialmente hemos establecido seis dimensiones con el fin de facilitar la aproximación al modelo. Su objeto es meramente didáctico y de desarrollo operativo, siendo conscientes de

que nos arriesgamos a que pueda malinterpretarse, ya que pudiera parecer una enumeración de valores, que agrupan, a su vez, a otros valores (descripción común en la mayoría de las organizaciones sociales y educativas). Sin embargo, en nuestro caso se trata de dimensiones que conviven y conforman un modelo paradigmático complejo, esférico y líquido, puesto que incluso supera una visión poliédrica donde cada uno de los ejes estuviera poseído por el resto y fuese parte constitutiva de los otros. Proponemos un Modelo esférico, donde las dimensiones participan disueltas y significas por el elemento fundamental: el AMOR. El Modelo, por lo tanto, no queda definido por la presencia y plenitud de dichas dimensiones, pero el abordaje de las mismas puede ayudarnos a su comprensión y aplicación operativa.

Profundizando individualmente, en equipo y en comunidad en las seis dimensiones que conforman una dimensión única, y significándola con el elemento fundamental e imprescindible que matiza, funde, anima, tiñe y dan sentido a toda actuación fruto del Modelo, que no es otro que el AMOR, dispondremos de un poderoso y hermoso Modelo de Intervención Socioeducativa. El AMOR significa cada dimensión, cada eje, cada expresión, a la vez que dota de la energía necesaria a los procesos, es el principal generador de energía. Este Modelo que se escapa entre los dedos a la vez que es capaz de soportar cualquier estructura y respuesta socioeducativa, puede ser, al mismo tiempo, fundamento y herramienta para avanzar en el desarrollo personal, grupal y comunitario; construir estructuras sociales más justas y felices; y responder eficaz, respetuosa y alternativamente a la realidad de las personas y colectivos en situación de vulnerabilidad y riesgo social. Y todo ello, desde la intervención socioeducativa y desde el planteamiento comunitario.

Bibliografía

- Rivas, A. (2018). *Fundamentos del Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada –Modelo Vinjoy–*. Vinjoy Editores, 2018.
- Rivas, A. y González, I. (2022). *Plan de Actividad Vinjoy 2023*. Vinjoy Editores.

PROYECTO DE DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN INTEGRAL DE PROFESIONALES: EL CASO DEL EXPERTO EN LA CULTURA DEL OLIVO

PROJECT FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT AND TRANSFORMATION OF PROFESSIONALS: THE CASE OF THE EXPERT IN OLIVE CULTURE

José Antonio Torres González*¹, Antonio Medina Rivilla², Emilio Álvarez Arregui³, Eufrasio Pérez Navío¹, Raúl González Fernández² y Covadonga Rodríguez-Fernández⁴

*Coordinador, ¹Universidad de Jaén, ²UNED, ³Universidad de Oviedo, ⁴ASATA

jtorres@ujaen.es | amedina@edu.uned.es | alvarezemilio@uniovi.es | epnavio@ujaen.es
raulgonzalez@edu.uned.es | rodriguezcovadonga@uniovi.es

Introducción

La actualidad de la cultura, cuidado y cultivo de la agricultura, en general, acorde a los retos de una nueva ecología, ambiente y urgente sostenibilidad, nos cuestiona el camino iniciado y en esta presentación, pretendemos lograr asentar la tesis del desarrollo profesional a lo largo de la vida, pero con especial incidencia en la identificación y adaptación a los principales desafíos, que están viviendo en esta década, los profesionales y singularmente, los ligados a la cultura y ambiente ecológico-mediterráneo del olivo y sus productos y derivados: bosque y paraje de los olivos en crisis, aceite de oliva virgen extra (AOVE) y las aceitunas y productos de salud y cosmética derivados.

Hemos de justificar la opción formativa-innovadora e investigadora del diseño, desarrollo y cooperación entre universidades, empresas-cooperativas, explotaciones agrarias y ecosistemas, pero en intensa armonía y, a veces razonables tensiones, dado el desafío del aprendizaje a lo largo de la vida y educación permanente (Ferrández *et al.*, 1996), que significaron una nueva forma de comprometer el saber didáctico el de la organización de instituciones educativas y el desafío de la actualización de todas las personas de la comunidad y del entorno rural, contemplada desde la más emergente poesía a lo largo de las más sentidas canciones (Machado, Cardona, Ibáñez,...). Quienes reclaman el valor y reconocimiento de la vida, del agricultor y de los olivareros-as y personas del entorno, que han emergido un nuevo significado y profundo sentido del ser en este gran ecosistema olivarero con directriz y foco andaluz, como se ha evidenciado en la gran cooperativa PICUALIA en la ciudad jienense de Bailén. Ante esta retadora e ingente realidad, las universidades de UNED, Jaén y Oviedo en España y Urbino, en Italia y Petroleum-Gas, en Rumanía, marcan la línea directriz de la profesionalización de estos agricultores.

Génesis del Proyecto

La convocatoria del programa Erasmus Plus, 2022, en su modalidad Alliance Innovation, ofrecía una oportunidad a los diseñadores del proyecto, dado que, en su segunda modalidad, nos posibilitaba armonizar la historia formativa e investigadora del equipo participante, tanto de las universidades de España, como del resto de Europa, y algún país africano como Guinea Ecuatorial. Así en coherencia con los objetivos, participantes, estructura, requisitos y retos para la formación integral de futuros profesionales, el equipo coordinado desde la UNED, ha impulsado el diseño, desarrollo y gestión en armonía entre:

- Universidades.
- Escuelas de Formación Profesional (especialidad agraria).
- Empresas tecnológicas y cooperativas del olivo, con especialización en tecnología de drones y con gran experiencia en el cultivo del olivo y producción de aceite de oliva virgen (AOVE).
- Asociados (partner), implicados en el apoyo a la formación y desarrollo profesional de jóvenes agricultores del entorno del olivo.
- Expertos internacionales con especial colaboración y apoyo al proyecto.
- Países implicados con España y la UE: Italia, Rumanía, Grecia y Albania.

Se ha diseñado, presentado y evaluado suficientemente este programa y su impacto en la capacitación, actualización y generación de un plan de formación coherente con las finalidades y metas del Marco Erasmus-Plus, a la vez que se ha configurado un conjunto equilibrado de los profesionales referidos con destacado liderazgo de las universidades, en coherencia con la finalidad del impacto, difusión y cumplimiento de los propios objetivos, dado que se pretende que el triángulo de universidades más cercanas puedan armonizar la tipología y experiencia de formación de profesionales en el marco del Vicerrectorado de Educación Permanente y título propio de la UNED, que ofrecía una consolidada línea de generación de programas coherentes y comprometidos con la mejora y actualización de la experiencia, vida laboral y necesidades de los profesionales, situación análoga a los numerosos proyectos anteriores de actualización y mejora de la vida laboral, así como su proyección y compromiso del centro asociado de la UNED de Úbeda-Jaén.

La singularidad de este programa formativo y su especialización, foco prioritario en la cultura y cuidado del olivo con el apoyo de la tecnología Drones-Robots, llevó a los iniciadores a solicitar la colaboración de la Universidad de Jaén, experta en formación e investigación en la cultura del olivo y del aceite, aportando las bases para una actualización profesionalizadora de los agricultores-as, a la vez que la experiencia y destacado cuidado de las explotaciones y cooperativas olivares como núcleo experiencial del principal ecosistema de práctica y transformación reflexiva de los nuevos aceites, parajes olivareros y escenarios de transformación permanente con el adecuado apoyo tecnológico.

El diálogo entre la universidad y la empresa lo completa, la trayectoria del Instituto de Formación y Cooperación con las Empresas de la Universidad de Oviedo y del centro asociado de la Uned, del principado de Asturias.

La colaboración con las empresas se ha concretado, prioritariamente en la cooperativa PICUALIA (premio, oleo-turismo) de Bailén y Top-Chopp, especializada en Drones, con sede en Cataluña y Madrid, en diálogo con expertos en el uso de esta tecnología, tanto para la formación de olivareros-as, como para su empleo y avance en las diversas regiones implicadas, con foco prioritario, en las comarcas de Bailén y Úbeda-Baeza, así como con alta implicación en el diagnóstico y cuidado de los olivos en varias explotaciones del entorno bailenense y de Marmolejo. En el

proceso de formación destacamos la implicación de las universidades de Carlos Bou de Urbino, por su apoyo en el diseño del programa de formación, su especialización en el valor ecológico del olivo y el bosque mediterráneo, esencial y característico entorno milenario que nos retrotrae al cultivo, cultura y significado del olivo, en los primeros años de la civilización romana y su gran significado a lo largo de la República imperio romano. Se amplía la dedicación y compromiso de la universidad de Urbino gracias a la intensa implicación de la escuela de formación profesional, especialidad agraria, con sede en Pesaro y una profunda relación con los programas universitario.

El triángulo internacional se completa, dado su especialización en economía y tecnología, han de avanzar en el cuidado de la ecología, medioambiente y empleo de las tecnologías más innovadoras en los entornos agrarios, con la universidad Petróleo Y Gas de Ploiesti en Rumanía y a las empresas energético-industriales colaboradoras que han representado el valor de la tecnología de drones y el diseño de datos (Big Data y la selección de algún programa de inteligencia artificial, coherente y adecuado al cumplimiento de los objetivos).

Hemos de destacar que el programa construido y adecuadamente valorado en su dimensión internacional, ha significado una intensa y continuada colaboración en el marco del Programa Erasmus con las citadas universidades, destacando el trabajo en línea, las visitas mutuas interpaíses entre los principales equipos de investigación, así como el desarrollo de Jornadas, Simposios y encuentros durante el pasado sexenio.

Fundamentación del modelo de formación que orienta el programa

La capacitación y actualización permanente de los profesionales del ecosistema agrario, con énfasis en la cultura del olivo, se enmarca en la concepción y desarrollo del principio de aprendizaje a lo largo de la vida, en la línea de la educación permanente de jóvenes y profesionales que requiere de un nuevo enfoque del aprendizaje experiencial, de la toma de conciencia, de su valor y del compromiso de toda persona, para formarse durante y a lo largo de su existencia, generándose, una nueva perspectiva de capacitación integral, formación humanística y axiológica y la consolidación de cada profesional en toda la dimensión de su personalidad-educación y satisfacción global, junto a una apertura y fecunda actualización en los retos, conocimiento científico-sociales y tecnología disponible para alcanzar y disfrutar del nuevo papel que el profesional y colaboradores en la cultura y cuidado del olivo necesitan en la tercera década avanzada del siglo XXI.

Hemos recuperado algunos modelos de capacitación y transformación profesional (Medina et al, 2015, 2016; Domínguez et al, 2021; Baldacci 2022; Álvarez Arregui, 2020, 2023; Torres, 2018) que considera al ser humano y al profesional del Olivo, en particular, el máximo protagonista en la incertidumbre y complejidad del mundo actual, en cuanto se autoanalizan como protagonistas integrados de una milenaria cultura olivarera-mediterránea y que esperan alcanzar una especial toma de conciencia del sentido, clave y componente que nos proporcione una integración superadora de la cultura ancestral, teniendo en cuenta que se transforman en un profesional que afianza su identidad en un nuevo encuentro, diálogo y apertura entre los saberes y práctica del cuidado del cultivo del olivo y los ambiciosos proyectos que resitúan al nuevo creador de cultura, valores, ecología sustentable y necesidades formativas ante un intenso e inteligente uso de la tecnología adaptada y críticamente empleada y desde una ética y formación socio-cultural en la que predominan los valores de salud y equilibrio, ecología, solidaridad, cooperación, respeto, encuentro en armonía, olivicultura, agronomía, equilibrada... , que cada joven profesional, colaborador y asociados de este proyecto deben aportar, conscientes del significado, los estilos de vida, y los nuevos desafíos y la apertura a un cuidado singular y en armonía y equilibrada economía para una

mejor calidad de vida. Por todo ello, la finalidad principal del proyecto tiene que ver con el impacto global del modelo formativo y de la repercusión de la formación, propuesta, en los mismo profesionales, las comunidades, cooperativas aceiteras, entorno agrario y ecosistema, envolvente, a la vez que este modelo de formación integral de cada ser humano implicado en este programa, habrán de sentirse invitado y apoyado para avanzar en una línea de formación, que aúna la visión innovadora con la investigación en las prácticas y el cuidado de cada árbol, escenario de realidad del aceite y el paraje olivarero, que le vuelve a los lugares y entornos agrarios desde el significado y los valores y principios de la clásica, actual, futura y permanentemente enriquecida, cultura olivarera y cuidado especial de cada olivo, las cubiertas vegetales, el ecosistema que tanto condiciona la vida del olivo y la cuidada selección de los aceites.

Profesionalización, micro-credenciales y la urgencia de un nuevo equilibrio socio-cultural y ético

La aportación prioritaria de este programa de formación en su inmediata puesta en acción consiste en propiciar la identidad profesional de las personas y protagonistas de los nuevos cultivos, la consolidación de la cooperativa aceitera y el avance de un nuevo mapa de valores, la solidaridad integral y el empleo, humanista y ético de la tecnología.

La finalidad esencial, del nuevo título de experto universitario es “formar a los jóvenes profesionales y colaboradores en la cultura, identidad, profesional y compromiso con la cooperativa del aceite para promover un nuevo paraje olivarero que propicia los productos más fecundos y para la salud integral de todas las personas, así como el afianzamiento de una humanidad en permanente mejora”. El desafío de la profesionalización implica:

- El conocimiento riguroso, actualizado y fundamentado de los saberes clave para entender y desempeñar ejemplarmente la profesión de olivarero y la consolidación de una ecología sostenible.
- La esperada práctica, explicitada y en el cultivo de los paisajes olivarero y el desarrollo de una auténtica relación con el disfrute y permanente transformación de la cultura del olivo.
- Asumir nuevos valores que evidencia el desempeño de la opción, olivarera en coherencia con una actualizada “deontología profesional, cierra comillas cociente de la complejidad de los enfoques, fundamentos mi vida ético axiológica en esta década.

El título que presentamos, principal producto que emerge del proyecto, más allá de la línea del Erasmus-Plus, se caracteriza por responder a los criterios del modelo y significado formativo que la universidad otorga a la educación y con impacto en las comunidades y organizaciones en los que ha de ejercerse la profesión. El diseño del título de experto en cultura del olivo se orienta y sitúa en el diseño del programa formativo por micro-credenciales, que son los logros precisos, de gran impacto y profunda, base profesional que sintetizan:

- Competencias a formar.
- Saberes básicos a integrar y proyectar en las visiones y objetivos alcanzar en el título.
- Prácticas concretas, caso a resolver mediante la incentiación de los principios de: globalización complejidad, digitalización y colaboración.
- Integración de los aspectos anteriores en una formación relevante actualizada y de impacto.

Avanzamos, por tanto, en un nuevo equilibrio formativo humano, socio-cultural y ético que caracteriza este programa formativo que iniciaremos, focalizado en la consolidación y actualización de los potenciales y futuros jóvenes y profesionales de la agricultura, con focalización en

el olivo, con la finalidad de lograr que cada persona participante alcance un destacado equilibrio humano, apoyado en una fundamentada base socio-cultural y orientado por un auténtico compromiso ético que de respuesta a las continuas transformaciones en el ser y actuar de cada estudiante implicado.

La formación la alcanzarán los miembros del programa, al configurar en su conjunto, un marco y línea prioritaria de una indagadora comunidad de profesionales, que descubren y asumen el aprendizaje a lo largo de la vida, como base y camino de superación integral y permanente que se manifiesta en el equilibrio cognitivo, afectivo-emocional y psicomotriz, base para una visión integradora y holística, característica de una personalidad en intenso y permanente avance profesional.

El título que presentamos se caracteriza por un justificado nivel socio-cultural que parte del reconocimiento de la cultura agraria como base para preparar a cada ser humano. Los principales valores y fundamentos de los actuales retos, que en la sociedad tecnológica y de avance en los programas digitales de inteligencia artificial, implica para cada uno de las personas que acceden a las principales demandas de una agricultura de precisión, cambios ambientales y perspectivas desconocidas acerca de la futura aportaciones de los más avanzados robots y recursos en la línea de futuros instrumentos tecnológicos, apoyados en programas inteligentes.

Subrayamos el significado del compromiso ético ante las prácticas agrícolas en parajes y cooperativas olivareras, que se presentan como estudio de caso que deberemos conocer, compartir y encontrar ante ellos nuevas respuestas mediante las cuales resolver los actuales y futuros problemas que caracterizan a los nuevos sistemas con apoyo de TICs, a fin de impulsar los necesarios ajustes y formas de entender las desconocida realidades olivareras en un futuro cercano.

Diseño del programa formativo: justificación de los elementos esenciales.

El título de experto universitario en la cultura y cuidado del olivo para una ecología sustentable se logrará al cursar y superar las personas participantes, un programa planificado ad hoc, cuyos componentes esenciales son los siguientes:

- Ecosistema envolvente (centros asociados de UNED, cooperativas agrarias y asesores y experto académico, implicados).
- Introducción motivadora para realizar el diagnóstico de las expectativas y necesidades de los jóvenes y profesionales a capacitarse en el programa. Para ello se han formulado los siguientes componentes:

Competencias a formar:

- Sistémicas: comprensión de los nuevos ecosistemas del olivo y su significado ecológico-socio-cultural.
- Profesionales: liderazgo en la cultura y mejora integral del cultivo del olivo y desarrollo de cooperativas, agrarias.
- Comunicativas: comprensión e interpretación de los mensajes y presentación motivadora de un discurso, innovador y socio relacional, que transforme las relaciones sociales entre sus miembros.
- Tecnológicas: selección y justificación del avance digital y aplicación de drones a la mejora del cultivo, así como la adaptación de técnicas para la reducción de plagas.
- Salud: implicación y uso inteligente del olivo y del AOVE.
- Digitales: uso de recursos tecnológicos empleo seguro y manejo de nuevos instrumentos para la mejora de la cultura del olivo.

- Económicas: nuevos modelos y estrategias para el desarrollo sostenible de las explotaciones.
- Colaborativas: crear un clima de encuentro entre las organizaciones promotoras, así como la generación de nuevos escenarios de las cooperativas agrarias.
- De cultura formativa universitaria compromiso y seguimiento de los retos nuevos programa de la educación superior.

A continuación, exponemos los objetivos del Programa Formativo:

Objetivo general: Valorar la pertinencia, adecuación y generación de la cultura y práctica de cuidado y desarrollo de nuevas explotaciones y cooperativas aceiteras y su incidencia en la calidad del paisaje. El olivo y el aceite.

Objetivos específicos:

- a) Generar, un estilo y bases para tomar decisiones que mejoren la ecología, el cuidado de los olivos y la generación de nuevos paisajes que transforman los modos de vida saludables de las comunidades de agricultores.
- b) Vivenciar nuevas formas de cultivo, aplicando tecnologías eficientes y propiciadoras de una ecología sostenible, con un uso ético de los avances digitales.
- c) Introducir en las organizaciones y cooperativas, una auténtica cultura y práctica de corresponsabilidad, sanos ambientes sociales y mejoras integrales de los estilos y modos de afianzar a todas las personas una equilibrada colaboración.
- d) Comprender y actuar responsablemente en el tratamiento de plagas y escenarios complejos de estrés hídrico, así como las limitaciones en el cuidado de las explotaciones olivareras.
- e) Aportar un nuevo estilo de identidad profesional y desarrollo de las organizaciones, impulsando una intensa forma de conciencia de la mejora de la salud y de las crisis envolventes.

Planteamiento de los módulos formativos:

Presentaremos, al menos, seis núcleos temáticos en estrecha colaboración con las universidades implicadas, atendiendo a los actuales y futuros retos que conlleva la mejora de la identidad profesional y la consolidación de procesos innovadores de desempeño de los ingentes retos de la construcción del ser olivarero en la complejidad de la década, 2023-2033.

La secuencia temática se explicita de la siguiente manera:

- a) Fundamentación del modelo de formación y optimización de competencia y economía del Olivo.
- b) Retos en el cuidado y cultivo del olivo
- c) Tecnología propiciadora del Olivo
- d) Cultura para nuevas organizaciones
- e) Salud integral
- f) Proyección y aplicación: trabajo global

Metodología a aplicar:

Se priorizará la metodología integrada con predominancia del auto aprendizaje, característica de la UNED, así como la singularizada de las universidades colaboradoras (UJA y UNIOVI), que impulsarán la modalidad de aprendizaje mezclado, propio del ambiente híbrido de aprendizaje,

mediante los cuales avanzar en la tutoría integrada y en la orientación de los estudiantes para resolver casos prácticos y avanzar en los retos y proyectos que se le propongan. Por otra parte, se estimulará el trabajo en pareja entre el alumnado, de tal manera que se armonice la experiencia de los participantes con el entusiasmo de los más jóvenes.

Los recursos y tareas de aprendizaje se concretan en la elaboración de materiales didácticos en coherencia, con la tipología de diseño propia de la UNED y de los ambientes híbridos, incrementando la complementariedad de la tutoría telemática, las redes sociales y el empleo de plataformas. En este sentido los documentos, web, conferencias, foros, Chat, mini Video, etc. se ofrecen a los estudiantes para mejorar la interacción didáctica y estimular al equipo docente y tutores que colaboran con la innovación y adaptación de los nuevos diseños instructivos-formativos, aprovechando el proceso formativo para la elección de adecuados recursos digitales que permitan generar una metodología activo-colaborativa, que impulse a un estilo nuevo y de interpretación de los textos mediante presentaciones multisensoriales, atendiendo al principio de inclusión educativa y del aprendizaje intuitivo-indagador, proponiendo a futuro olivarero la aplicación del principio de igualdad entre todas las personas del ecosistema agrario asumido (Torres, 2022).

Se incorporará la experiencia de la empresa y cooperativa aceitera, junto a la tecnológica, que propiciarán los recursos más actuales y el mayor potencial digital para emplearlo en el proceso formativo que se destacaría por su participación en la fase educativa y la práctica innovadora.

La aplicación de los recursos multimedia se enriquecerá con la propuesta de acciones, ejercicios y tareas individualizadas y socializadas que cada estudiante y los equipos de participantes en el programa asumirían y entre los que podríamos destacar los siguientes:

- Formulación de problemas prácticos que mejoren el cuidado del cultivo de los olivos.
- Diseño de casos y de situaciones nuevas, como anticipación a la plaga, al análisis del estrés hídrico y a la búsqueda de nuevos productos, fitosanitarios de carácter sostenible....
- Autopropuesta de actividades concretas que se consideran necesarias para avanzar en la identidad profesional y la anticipación a situaciones complejas de intercambio, cooperación y experimentación de drones en el cuidado y previsión de plagas.
- Presentación de narrativa y trayectoria de vida de los participantes, que han de proponer experiencias destacadas y relevantes, de las cuales identificar la situación previa de aprendizaje y profunda toma de conciencia del significado del olivo y el aceite para cada estudiante/agricultor-a

Aspectos innovadores de la evaluación impacto de la formación en la capacitación integral de cada participante.

La modalidad evaluadora del programa será preferentemente de auto y coevaluación, en el marco de la evaluación formativa, comprometiendo a cada participante en la formación evaluadora, mediante la cual aprender a tomar decisiones de continua mejora del propio programa, sus formadores, materiales y calidad de impacto en la ecología olivarera, explotaciones, cultura y paraje global.

La autoevaluación, si llevará cabo mediante:

- Relatos personales del avance en la mejora de la competencia y logro de los objetivos potenciales.
- Proyección real en el conocimiento de los contenidos y argumentos presentados en los materiales didácticos, en los casos y en la formulación de los problemas atendidos.
- Análisis de la calidad de los procesos e impacto de lo aprendido en el desempeño de la profesión de olivarero y en su implicación en la cooperativa aceitera.

Para todo ello se construirá una rúbrica con la implicación de los colegas, estudiante y miembro de la cooperativa y empresa implicada y que tendrá el siguiente esquema,

Tabla 1. Esquema de rúbrica

Aspectos a Valorar	Elemental	Suficiente	Elevado	Excelente
Estilo Ecológico				
Vivenciar nuevas formas de cultivo con Tecnologías				
Cultura cooperativa				
Prevención de plagas				
Avanzar en la identidad profesional				

Enfoque e instrumento de investigación

El proceso metodológico aplicado al diseño del programa, ha empleado en complementariedad el método cuantitativo y el cualitativo diseñando y validando un cuestionario ad hoc a la vez que aplicando preguntas abiertas y grupos de discusión, entrevistas en profundidad y método de Delfi, consultando a una veintena de expertos de varios países europeos, aplicando tanto cuestiones relacionadas con la vida y futuro desafío de los participantes en el programa, como avanzando en la implicación de las cooperativas, centros de formación profesional y empresas tecnológicas, quienes han aportado un valioso juicio y concesiones a los grandes desafíos de la formación de agricultores en un mundo incierto y ante una ecología de gran complejidad.

La estructura del instrumento para el desarrollo de la entrevista en profundidad, grupo de discusión y consulta, directa a expertos y peritos en el cuidado y cultivo del olivo, ha seguido una pertinente, adaptación a los retos, problemas y proyecto futuro que atañe a los agricultores y que se ha configurado en torno a diferentes cuestiones centradas en la génesis e identificación del nivel de implicación y desempeño en la cultura del olivo. Las preguntas se han centrado en:

- Papel de la Universidad de la formación de agricultores.
- Nivel de motivación de los agricultores para realizar programas de formación.
- Avances en formación en competencias.
- Describir la formación requerida por lo agricultores.
- Problemas destacados.
- Participación en experiencia de buenas prácticas profesionales, describiendo su satisfacción, necesidades y preocupaciones.
- Análisis y narrativa expresada.

Seguidamente presentamos algunos resultados destacables de la entrevista realizada a agricultores-as de la provincia de Jaén, así como a futuros participantes en el experto universitario:

La numerosas respuestas y la amplitud de las mismas a las cuestiones planteadas, nos evidencian que los profesionales participantes han experimentado una intensa trayectoria en diversidad de actividades con énfasis en el cuidado y cultivo del olivo, vivido una intensa experiencia en la cooperativa aceitera y desarrollado una línea biográfica que se sintetiza en la adaptación permanente a las complejas y cambiantes, realidades y expectativas vitales, organizativas y de profundo y arraigado sentimiento en reconocimiento de la cultura y práctica olivarera.

Se afirma que la universidad de tener un papel relevante siempre que se motive a los agricultores y descubran el significado impacto integral de las actividades formativas realizadas.

La trascendencia y el interés de cada agricultor en participar en actividades para mejorar su práctica profesional, ha sido ampliamente reconocida, se subraya la complejidad y la coyuntura actual de sequía y estrés hídrico del olivo, desequilibrio de precios, incertidumbres globales, señalando la estrecha relación entre limitaciones personales y profesionales.

Es ampliamente señalado el valor de resiliencia y colaboración aún cuando sigue presente un intenso individualismo, que resta intensidad y compromiso en la práctica cooperativa y la responsabilidad de ejercer como profesional.

Se destaca la necesidad de conocimiento tecnológico y la necesaria búsqueda de soluciones a los tradicionales problemas de recogida de la oliva, financiación y armónica venta de los productos como el aove.

Coinciden los participantes en este proceso de recogida de información en que han desempeñado buenas prácticas y han emergido satisfacciones, reflejadas en el nuevo estilo y tecnología en la recogida de la aceituna y en el cuidado y envasado del aceite, así como el reconocimiento internacional.

Se proporcionan ideas que armonizan la más destacada tradición en el cultivo y cuidado del olivo, con la nueva tecnología de extracción y caracterización de los AOVEs que representan la más destacada y afianzada extracción de nuevos productos de la aceituna.

Se presentan destacadas aportaciones en el mercado del cultivo del olivo, así como las características de las cubiertas vegetales que suponen una renovada toma de conciencia del valor y caracterización de los parajes del Olivar y las nuevas formas de avanzar en una ecología sostenible.

Los futuros participantes en el programa de experto universitario, evidencian su motivación previa y afirman su deseo de avanzar en las competencias de aprendizaje, economía sustentable, digital y de liderazgo y colaboración, aspectos estos esenciales para formalizar el nuevo título e implicar a los participantes, organizaciones y ecosistemas jiennenses en la búsqueda de una nueva cultura y la capacitación del profesional del futuro.

Se subraya la toma de conciencia de los agricultores para entender la actualidad económica sustentable y la potenciación de la salud que conlleva esta ancestral profesión asumiendo su adecuada implicación en una sociedad abierta que revalorice el significado y los principales valores que asumen y comparten los olivareros y olivaderas actuales en un futuro inmediato.

Reflexiones para integrar y cooperar con cada futuro agricultor-a/olivarero-a implicado en este programa

El proyecto implica una aportación singular creativa e inter institucional que proporcionará una cultura transformadora y plena de futuro para cada agricultor que participe.

Se establecen las bases de un modelo de formación integral, desarrollo de competencias y búsqueda de nuevas ideas, imágenes y auténticas vivencias para afianzar la identidad profesional de cada olivarero, en su micro contexto desde su explotación, cooperativa y ecosistema.

El diseño del programa incorpora el desafío de la formación y el desarrollo profesional en el marco de las micro credenciales, devolviendo a formadores y formandos una visión intensamente capacitadora relacionada con nuevos valores coherentes con los principios de globalización, complejidad, inclusión y colaboración.

Se proporcionará una modalidad de aprendizaje mezclado, uso de ambiente híbrido de aprendizaje y conocimiento-experiencial aplicado en la cooperativa, explotación agraria y mesosistema del paraje olivarero con el que se formará como artífice de la transformadora cultu-

ra olivarrera. La realidad de los olivaderos-as y las fuentes del nuevo aceite se convertirán en necesarios escenarios para avanzar en el conocimiento científico-tecnológico emergiendo una conciencia humanista-axiológica que logrará un equilibrio emocional en empatía solidaria.

Referencias

- Álvarez-Arregui, E. (2019). The evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Aula Abierta*, 48, (4), 349-373. <https://doi.org/1017811/rifie.48.4.2019.349.373>
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.). (2020). *Universidad, Investigación y Conocimiento: El valor de la I+D+i para evolucionar hacia una Sociedad Sostenible y Responsable*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). The future of the University and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48 (4) 447-480. <https://doi.org/1017811/rifie.48.4.2019.447-480>
- Álvarez-Arregui, E., Pérez-Navío, E. González-Fernández, R., and Rodríguez-Martín (2021). Pedagogical Leaders and the Teaching—Learning Processes in COVID-19 Times. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (15), 7731. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157731>
- Baldacci, M. (2019). Dallo syantaggio sociale all'eguaglianza formativa. *Revista DH/EH*, n°1, 45-47.
- Baldacci, M. (2021). La competencia en la educación escolar. En *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*, coord. Por María Concepción Domínguez Garrido, Ernesto López Gómez y María Luz Cacheiro. (pp. 19-21). Dykinson.
- Domínguez-Garrido, M.C., Ruiz-Cabezas, A., Medina Domínguez, M.C., Loor Dueñas, M.C., Pérez Navío, E. y Medina Rivilla, A. (2020). Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development. *Sustainability*, 12, 1-28. Doi:10.3390/su12239934
- Ferrández, A.; Tejada, J. y Ruiz, C. (1996). La planificación de los formadores de formación profesional y ocupacional. *Educar*, 20, 69-86
- Medina Rivilla, A. y Domínguez-Garrido, M. C. (2016). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Editorial Universitas.
- Medina Rivilla, A., De la Herrán, A. y Domínguez-Garrido, M. C. (2020). *Hacia una didáctica humanista*. UNED/REDIPE.
- Medina Rivilla, A., Domínguez-Garrido, M.C. y Medina, M.C. (2010). Evaluación de las competencias. *Revista de Innovación Educativa*, 10(53), 19-41.
- Medina Rivilla, A., Gairín, J., Albert, M. J., Pérez, R., Cacheiro, M. L. y Pérez, E. (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Editorial Universitaria Ramón Areces: UNED.
- Torres, J.A. (2018). La formación del profesorado. Un reto para educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 14 (2), 95-96.

DISEÑO DIDÁCTICO DE SOPORTES INSTITUCIONALES Y TECNOLÓGICOS PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: APP CYBERSAFE SCHOOLS

DIDACTIC DESIGN OF INSTITUTIONAL AND TECHNOLOGICAL SUPPORTS FOR THE PREVENTION OF SCHOOL BULLYING AND CYBERBULLYING IN EDUCATIONAL CENTERS: APP CYBERSAFE SCHOOLS

Cristina Sánchez Romero

UNED, España

csanchez@edu.uned.es

Las formas de acoso han cambiado y no solo se dan en el contexto físico de un entorno escolar y/o social, también se dan en el contexto cibernético de las redes sociales y mensajería instantánea. La finalidad del proyecto que presentamos pretende proporcionar recursos didácticos tecnológicos para que los menores y jóvenes adolescentes se sensibilicen ante las intimidaciones, con la finalidad de minimizar las situaciones y manifestaciones de acoso y cyberbullying. El objetivo del proyecto es proporcionar recursos para que los menores y adolescentes encuentren un acompañamiento en las situaciones de acoso escolar y ciberacoso en el centro educativo. Con este proyecto se ha creado una aplicación móvil con contenidos formativos gamificados, guías y protocolos de actuación en la línea de la prevención e intervención en las manifestaciones de acoso. Esta app educativa cuenta con un Asistente Virtual Inteligente (Chatbot) para orientar, prevenir y sensibilizar sobre la problemática. La finalidad de este proyecto es sensibilizar, detectar y prevenir el bullying desde el Centro Educativo dotando con recursos tecnológicos a las Instituciones Educativas, en general, y a la Comunidad Educativa en particular.

Introducción

Las amenazas e intimidaciones se propician entre iguales en diferentes contextos. El acoso escolar se consideraba una problemática del ámbito educativo, pero con el impacto de la tecnología, las redes sociales y la mensajería instantánea se ha magnificado y proyectado en el contexto digital y/o cibernético. Por ello, hablamos de acoso escolar en diferentes contextos, el contexto educativo en la institución escolar y el contexto cibernético en las redes y en las herramientas de comunicación de los dispositivos móviles como la mensajería instantánea.

La dimensión contextual de las intimidaciones entre iguales se desarrolla, en la actualidad, en dos dimensiones paralelas, la dimensión contextual escolar y la dimensión digital. También las formas de acoso e intimidación han cambiado y se dan tanto en el contexto físico de un entorno escolar como en el social y, a través de diferentes medios como su amplificación en las redes sociales y en la mensajería instantánea.

Por tanto, se puede observar una prevalencia de las manifestaciones de acoso “in situ”, y a través del ámbito cibernético, resultando una alta relación entre lo que dominamos acoso tradicional, y el acoso a través de las redes y mensajería en internet.

Lo cierto, es que estas intimidaciones tienen una consecuencia física y emocional, duraderas y peligrosas que pueden terminar en situaciones desencadenantes como las autolesiones y el suicidio hacia uno mismo, y en una violencia indiscriminada hacia las demás personas.

“La victimización por acoso tradicional y cibernético se relaciona también con los problemas de salud mental y la idea de suicidio en los adolescentes”
(Bannink *et al.*, 2014)

El desequilibrio de poder, el daño y la repetición en el tiempo son características de la intimidación que se da en la escuela (Swearer *et al.*, 2012). Esto es lo que denomina Smith, (2016) como un abuso de poder sistemático. Este abuso de poder se define como un comportamiento agresivo o daño intencional por parte de los compañeros que se lleva a cabo repetidamente e implica un desequilibrio de poder, que puede ser considerado un comportamiento normalizado, pero el acoso debe considerarse como un problema de protección y un factor de riesgo significativo (Wolke & Lereya, 2015).

El bullying y cyberbullying es un fenómeno complejo, diverso, peligroso. Es una violencia que ha encontrado su permanencia dentro y fuera de la escuela, llegando a proyectarse en la comunicación digital, entre los menores y jóvenes adolescentes (Sánchez Romero & Álvarez González, 2018) que es parte de la investigación científica en tecnología educativa e impacto social de las TIC, ha sido analizar las formas de vulnerabilidad en la red a través del uso de dispositivos móviles y las actitudes de los niños pequeños hacia ellos. La metodología del estudio fue mixta. Utilizamos las contribuciones de los informantes clave y su experiencia profesional, así como una pequeña encuesta con una muestra no probabilística. El instrumento utilizado, dirigido a profesionales del campo educativo en España, obtuvo un Alpha de Cronbach (.888).

Por ello, presentamos un recurso didáctico, tecnológico e innovador como herramienta para la prevención, sensibilización e intervención en el acoso escolar y ciberacoso como la app Cibersafe School. Se trata de un proyecto didáctico-tecnológico que permitirá tener una herramienta con diferentes funcionalidades para la prevención e intervención en las manifestaciones intimidatorias, dirigida en su totalidad a la Comunidad Educativa.

En este caso, la disposición de los estudiantes a intervenir en situaciones de acoso escolar es más eficaz, si hay una asociación y trabajo conjunto de las familias, el alumnado y los equipos docentes y directivos (Wachs *et al.*, 2020).

Por ello, consideramos imprescindible crear y desarrollar soportes tecnológicos e institucionales para la superación del acoso y ciberacoso escolar.

Diseño de una APP para la prevención del acoso escolar

En la actualidad, las APP (aplicaciones educativas) tienen un gran impacto en las generaciones actuales por el manejo de los teléfonos inteligentes y las nuevas formas de comunicación entre los jóvenes.

La finalidad de nuestra app Cibersafe School, es dotar a los centros de una experiencia innovadora con la creación de una aplicación móvil para los centros educativos con la finalidad de convertir la misma en una herramienta de sensibilización, información, prevención e intervención en las manifestaciones de acoso escolar y ciberacoso.

Entre los objetivos, destacamos:

- Detectar situaciones de acoso escolar.
- Minimizar las situaciones de acoso escolar desde una medida preventiva.
 - Sensibilizar sobre la problemática existente.
 - Intervenir de forma colegiada e interdisciplinar en las manifestaciones de acoso.
 - Acompañar a la víctima durante la detección.
 - Orientar de forma interdisciplinar a los miembros de la Comunidad Educativa.

A continuación, mostramos algunos de los elementos claves:


- Contexto: La app se podrá descargar de forma gratuita en los dispositivos móviles (IOS y ANDROID) de la Comunidad Educativa y en la página web de los Centros Educativos con el rol de evitar y superar el acoso escolar y el ciberacoso entre iguales durante el curso escolar.
- Relación: Esta app está dirigida a los estudiantes para su acompañamiento, para la detección y ayuda. También a los profesionales del centro que obtendrá guías didácticas, módulos formativos y protocolos de actuación con la participación interdisciplinar de diferentes profesionales. Asimismo, para las familias será un recurso de orientación con protocolos de actuación.
- Contenidos: La app cuenta con contenidos formativos virtuales, interactivos y gamificados para el público objetivo.
- Entornos de diálogo con Asistente Virtual Inteligente/Chatbot: Los agentes conversacionales (Chatbot) sirven herramienta de acompañamiento y orientación a los miembros de la Comunidad Educativa dentro de la APP.
- Protocolos de actuación: Estos protocolos serán creados por los participantes en el proyecto (pedagogos, psicólogos, fuerzas de la seguridad del estado)
- Innovación: La app en sí se muestra como recurso innovador como aplicación. También dispone de un entorno de diálogo y visualización interactiva de contenidos formativos gamificados y accesible.

El fin de la descarga de este recurso didáctico-tecnológico es sensibilizar, prevenir y minimizar las manifestaciones de acoso y ciberacoso con un sentido protector para la sensibilización de esta problemática.

Datos del Proyecto

Datos del proyecto: Esta presentación del proyecto está dentro del proyecto internacional competitivo sobre el desarrollo de soportes tecnológicos e institucionales en la superación del ciberacoso escolar. Financiado por el Vicerrectorado de Investigación, transferencia del conocimiento y divulgación científica, actividades vinculadas con el 50 Aniversario de la UNED. (Resolución de la concesión 17 de noviembre de 2022) Cristina Sánchez Romero (Investigador Principal)

Si estás interesado en este proyecto, rellena este formulario <https://forms.office.com/e/bZRsf-0dUMW> (si el enlace no funciona lo puedes copiar y pegar en el navegador) y/o escribe un email a csanchez@edu.uned.es

X  #Cibersafeschoolbullying #Cibersafeschool

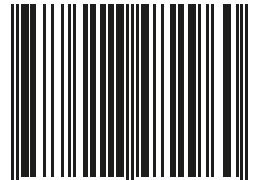
Referencias

- Badawy, S. M. y Kuhns, L. M. (2017). *Texting and mobile phone app interventions for improving adherence to preventive behavior in adolescents: A systematic review*. JMIR MHealth and UHealth, 5(4). <https://doi.org/10.2196/mhealth.6837>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(11). <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Bannink, R., Broeren, S., Van De Looij - Jansen, P. M., De Waart, F. G. y Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. *PLoS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>
- Sánchez Romero, C. y Álvarez González, E. (2018). Actitudes nocivas y riesgos para los menores a través de los dispositivos móviles. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*. https://doi.org/10.21703/rexe.especial3_201814716113
- Sánchez Romero, C. (2023). Desarrollo de soportes tecnológicos e institucionales en la superación del ciberacos escolar. APP CIBERSAFE SCHOOL. En Gil Quintana, J y Hueso Romero, J (2023). *En materiales didácticos interactivos para una educación inclusiva, sMOOC, gamificación, inteligencia artificial y experiencia inmersiva* (pp. 173-182). Editorial McGraw-Hill.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior* 29 (1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass* 10 (9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Swearer, S. M., Collins, A. y Berry, B. (2012). Bullying. In *Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00077-X>
- Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W. y Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood* 100 (9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>



Universidad de Oviedo

ISBN 978-84-18482-96-0



9 788418 482960