

The UNED logo consists of the letters 'UNED' in a white, bold, sans-serif font, centered within a dark green square.The logo for the International School of Doctorate (EIDUNED) features the text 'Escuela Internacional de Doctorado' and 'EIDUNED' in white, sans-serif font, stacked vertically within a dark green square.

Programa de Doctorado en Educación

# Educación y tecnologías digitales

VII Jornada de doctorandos/as  
Facultad de Educación, UNED  
1 de Julio 2021

Coordinadores:

**Daniel Domínguez Figaredo**

**Inés Gil Jaurena**

**Aitor López González**

*Educación y tecnologías digitales.*  
*VII JORNADA DE DOCTORANDOS/AS EN EDUCACIÓN.*  
Madrid, 1 de Julio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.2021>

Coordinadores:  
Daniel Domínguez Figaredo, Inés Gil Jaurena y Aitor López González

© Los/las autores/as

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Madrid, 2021

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



# Índice

▪ Presentación .....	4
▪ Programa VII Jornadas Doctorandos/as en Educación.....	5
▪ Textos de las comunicaciones.....	11
▪ El rap como medio socioeducativo con adolescencias vulnerabilizadas .....	12
▪ Infancias y cogobernanza de lo público y lo común. Análisis y propuestas educativas.....	17
▪ Proyecto de de-colonialidad para el desprendimiento del sistema educativo de Latinoamérica en el siglo XXI .....	24
▪ Represión y depuración del profesorado de segunda enseñanza en la provincia de Huelva (1936 – 1945).....	30
▪ Estrategia basada en metacognición para la regulación compartida del aprendizaje durante el desarrollo de actividades colaborativas.....	36
▪ Calidad Académica de los Docentes en entornos virtuales. Hacia un modelo educativo .....	44
▪ La proyección del aprendizaje postdigital en escenarios virtuales participativos sMOOC y tMOOC.....	50
▪ Las TIC en Educación: descubriendo la Égida Digital.....	56
▪ Orientación de la carrera profesional en la etapa adulta avanzada: revisión teórica y conceptual .....	62
▪ Análisis de los condicionantes del fracaso escolar en Educación Secundaria desde una perspectiva longitudinal .....	67

- De padres y madres a hijos e hijas: papel del funcionamiento emocional en las relaciones paterno-filiales y en el posterior ajuste social..... 72
- Detección de necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED ..... 79
- Competencias en la transición Escuela Secundaria-Universidad..... 84
- La educación a distancia en tiempos de pandemia y post-pandemia: las familias y los *influencers* educativos al rescate de la educación ..... 90
- Las competencias docentes desarrolladas por el profesorado español de Educación Primaria ante los cambios educativos derivados de la Covid-19 ..... 95
- Análisis del sistema de evaluación psicopedagógica y educativa del alumnado TEA.....100
- La apertura hacia nuevos modelos comunicativos y pedagógicos en la didáctica de las matemáticas. Estudio multicaso de la escuela secundaria en Italia.....105
- Elaboración de un cuestionario para el análisis de competencias de docentes que aplican gamificación en el aula .....110

## Presentación

Las jornadas anuales de doctorandos/as ofrecen a los/as investigadores/as del Programa de Doctorado en Educación de la UNED la posibilidad de compartir con la comunidad académica los trabajos que están realizando. El formato de las jornadas es similar al de las reuniones científicas, como congresos o seminarios de investigación. Con ello se pretende introducir a los doctorandos en el campo de la divulgación científica, así como facilitar el intercambio de impresiones sobre los avances en sus trabajos y los retos a los que se enfrentan durante la realización de la tesis doctoral.

En 2021 el evento se ha celebrado exclusivamente a distancia y se ha emitido en abierto a través de Canal UNED para todo el personal investigador interesado en el ámbito de la educación, y en sesiones simultáneas de comunicación y discusión sobre los trabajos presentados por los doctorandos/as. En un momento especialmente “digital” por la situación de pandemia, hemos planteado como temática de la ponencia inaugural el siguiente: *Educación y Tecnologías Digitales*. Así, hemos contado con la participación de Albert Sangrà, Catedrático de Educación y Director de la Cátedra UNESCO de Educación y Tecnología para el Cambio Social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), para impartir la conferencia “*Educación y tecnología ¿el nombre hace a la cosa?*”. Las grabaciones de la presentación de la Jornada, la conferencia y el turno de preguntas se encuentran disponibles en Canal UNED:

<https://canal.uned.es/series/608a6934b6092311f40e4809>

En este libro se compilan los textos enviados por cada doctorando/a, que presentan un resumen de sus trabajos de tesis. Se encuentran ordenados tal y como se expusieron en la Jornada, cuyo programa detallado se incluye a continuación.

Daniel Domínguez, Inés Gil Jaurena y Aitor López González  
Coordinadores de la VII Jornada de Doctorandos/as en Educación, 2021

## Programa VII Jornadas Doctorandos/as en Educación

**Fecha:** 1 de julio de 2021, de 15:30 a 20:00 CEST

**Lugar:** Online. Facultad de Educación. UNED.

Se retransmite en abierto en:

<https://canal.uned.es/live/event/608a6934b6092311f40e480b>

Los doctorandos matriculados en el Programa de Doctorado en Educación podrán seguir la Jornada a través de zoom.

**Coordinación:**

Dr. Daniel Domínguez Figaredo

Dra. Inés Gil Jaurena

**Secretaría Académica:**

Dr. Francisco José del Pozo Serrano

**Contenido:**

Las jornadas anuales de doctorandos ofrecen a los/as investigadores/as del programa de la Facultad de Educación de la UNED la posibilidad de compartir con la comunidad académica los trabajos que están realizando. Con ello se busca introducir a los doctorandos en el campo de la divulgación científica, así como facilitar el intercambio de impresiones sobre los avances en sus trabajos y los retos a los que se enfrentan durante la realización de la tesis doctoral.

**15:30-15:45: Bienvenida**

Dr. Ángel de Juanas Oliva. Subdirector de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED

Dr. Arturo Galán González. Decano de la Facultad de Educación

Dra. Beatriz Álvarez González. Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación.

Dr. Daniel Domínguez Figaredo. Coordinador de la VII Jornada

Dra. Inés Gil Jaurena. Coordinadora de la VII Jornada

**15:45-16:50: Conferencia**

*Educación y tecnología: ¿el nombre hace la cosa?*

Ponente: Dr. Albert Sangrà Moner

Catedrático de Educación en la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC). Director de la Cátedra UNESCO de Educación y Tecnología para el Cambio Social.

*Presenta:* Dr. Daniel Domínguez. Coordinador de la VII Jornada

**16:50-17:00: Descanso****17:00-18:20: Presentación de comunicaciones (sesión 1, salas A y B)****18:20-18:30: Descanso****18:30-20:00: Presentación de comunicaciones (sesión 2, salas C y D)**

Sesión simultánea 1:

**17:00-18:20 - Sala A**

***Moderadores***

Dra. Kira Mahamud Angulo

Dr. Héctor Melero Sánchez

***Comunicaciones:***

Noemi Laforgue Bullido

*El rap como medio socioeducativo con adolescencias vulnerabilizadas*

Aitor López González

*Infancias y cogobernanza de lo público y lo común. Análisis y propuestas educativas*

María Dolores Rodríguez Gómez

*Proyecto de de-colonialidad para el desprendimiento del sistema educativo de Latinoamérica en el siglo XXI*

María José Banda Vélez

*Represión y depuración del profesorado de segunda enseñanza en la provincia de Huelva (1936 - 1945)*



Sesión simultánea 1:

**17:00-18:20 - Sala B**

***Moderadores***

Dr. Javier Gil Quintana

Dr. Ángel Barbas Coslado

**Comunicaciones:**

José Fabián Aguilar Cordero

*Estrategia basada en metacognición para la regulación compartida del aprendizaje durante el desarrollo de actividades colaborativas*

Raquel Reyna García

*Calidad Académica de los Docentes en entornos virtuales. Hacia un modelo educativo*

José Javier Hueso Romero

*La proyección del aprendizaje postdigital en escenarios virtuales participativos sMOOC y tMOOC*

Albert Marquès Donoso

*Las TIC en Educación: descubriendo la Égida Digital*

Sesión simultánea 2:

**18:30-20:00 - Sala C**

***Moderadores***

Dra. Beatriz Malik Liévano

Dra. Marifé Sánchez García

***Comunicaciones:***

Rafael Lorient Tomás

*Orientación de la carrera profesional en la etapa adulta avanzada: revisión teórica y conceptual*

Belén Gutiérrez de Rozas Guijarro

*Análisis de los condicionantes del fracaso escolar en Educación Secundaria desde una perspectiva longitudinal*

Silvestre Besga Zunzunegui

*De padres y madres a hijos e hijas: papel del funcionamiento emocional en las relaciones paterno-filiales y en el posterior ajuste social*

Borja Guerrero Bocanegra

*Detección de necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED*

Paola Soledad Bustamante

*Competencias en la transición Escuela Secundaria-Universidad*

Sesión simultánea 2:

**18:30-20:00 - Sala D**

***Moderadores***

Dr. José Manuel Suárez Riveiro

Dra. Sonia Santoveña Casal

***Comunicaciones:***

Emilio Vida de León

*La educación a distancia en tiempos de pandemia y post-pandemia: las familias y los influencers educativos al rescate de la educación*

Laura Ramos Rodríguez

*Las competencias docentes desarrolladas por el profesorado español de Educación Primaria ante los cambios educativos derivados de la Covid-19*

Alma María Iñigo Martínez

*Análisis del sistema de evaluación psicopedagógica y educativa del alumnado TEA*

Viviana Malvasi Malvasi

*La apertura hacia nuevos modelos comunicativos y pedagógicos en la didáctica de las matemáticas. Estudio multicaso de la escuela secundaria en Italia*

Carolina Pascual Moscoso

*Elaboración de un cuestionario para el análisis de competencias de docentes que aplican gamificación en el aula*

## **Textos de las comunicaciones**

# El rap como medio socioeducativo con adolescencias vulnerabilizadas

Noemi Laforgue Bullido<sup>1</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[nlaforgue@edu.uned.es](mailto:nlaforgue@edu.uned.es)

Palabras clave: rap, Adolecencias vulnerabilizadas, educación intercultural.

## 1. Introducción

El uso común que se hace de la palabra cultura considera como tal tan sólo ciertas manifestaciones humanas, normalmente muy vinculadas con lo artístico. Sin embargo, no todas las manifestaciones artísticas son apreciadas como culturales, sino que lo son, sobre todo, aquellas que se acercan más a la cultura producida por aquellos sujetos que enmarcan el ideal de ser humano: hombres, blancos, heterosexuales, de clase alta... Aún hoy, el borrado de la historia de mujeres (López Navajas, 2014), personas no blancas y homosexuales son una clara prueba de ello. De este modo, todas aquellas manifestaciones artísticas producidas desde estas identidades minorizadas pasan a ser: artesanía, músicas menores, cultura popular, etc. Díaz de Rada (2010) en su obra *Cultura, Antropología y otras tonterías* nos habla de cómo cultura es el conjunto de reglas a través de las cuales las personas dan significado a su acción. Esta definición de cultura aporta rigurosidad y justicia, dejándonos ver que cualquier clasificación que trate de dar legitimidad a unas manifestaciones culturales frente a otras no será más que una arbitrariedad que responda a unos intereses concretos.

En la actualidad, muchas manifestaciones culturales juveniles son tachadas de anti-intelectuales (Akom, 2009) e incluso aculturales. Estas son culpadas de numerosas situaciones estructurales como el capitalismo exacerbado o el machismo. Es el caso de la música rap. Esta surge como una forma de expresión por parte de una población afroamericana, víctima de innumerables opresiones debido al carácter racista y clasista de la sociedad de los años 70 (Chang, 2017). Dichas circunstancias dotan al rap de un valor reivindicativo, ya no solo por sus letras, sino por tratarse de una forma de

---

<sup>1</sup> Línea 4. Director/a de tesis: Beatriz Malik Liévano y David Abril Hervás.

expresión y comunicación alejada del canon establecido (Baxter y Marina, 2008; Dedeman, 2011).

Lejos de propiciar una experiencia educativa situada en la vida de las chicas y chicos, una gran parte de los centros educativos reproduce este canon imperante (Viñuela, 2003). Las escuelas siguen dando más cabida a expresiones artísticas que no están, en la mayoría de los casos, vinculadas a la experiencia cultural del alumnado. A su vez, esto imposibilitará establecer una conversación entre la vida escolar y la vida fuera de los muros de las escuelas haciendo de los centros educativos lugares ajenos. Esta situación se acrecienta para aquellas chicas y chicos cuya cultura cotidiana difiere mucho de la cultura de la escuela, lo que conllevará una repercusión directa en su identidad, pues como dice la filósofa Marina Garcés “No basta con nacer. La existencia no está nunca garantizada, porque depende de unos vínculos que en parte nos son impuestos, pero que también nos pueden ser negados y violentados.” (2020, p. 45).

No son pocas las iniciativas que tratan de revertir estas circunstancias. Entre ellas son numerosas las experiencias que utilizan el rap como medio educativo ya sea desde la educación formal o no formal. Este tipo de proyectos tiene un gran impacto en la vida de las chicas y chicos, sin embargo, no hay mucha literatura acerca de cuáles son sus efectos concretos. Es por ello que con el presente trabajo pretendemos acercarnos a este fenómeno con el objetivo de indagar en el carácter de los beneficios el uso estilo musical rap en procesos socioeducativos con adolescencias vulnerabilizadas. Del mismo modo, pretendemos explorar las implicaciones del uso del rap como forma de expresión en la identidad de adolescentes en situaciones vulnerabilizadas; indagar en las percepciones y experiencias que tienen las educadoras y educadores en el uso del rap como medio en procesos socioeducativos con adolescencias vulnerabilizadas; y facilitar orientaciones para el uso del rap como medio en procesos socioeducativos.

## **2. Metodología**

Para acercarnos a los interrogantes que hemos planteado proponemos dos vías:

1. Realizar entrevistas a profesionales de la educación que utilicen el rap como medio educativo tanto en entornos de la educación formal como en entornos de la educación no formal. El objetivo de estas entrevistas es indagar acerca de la experiencia de estas profesionales en su uso del rap como medio educativo, centrando la mirada en aspectos como: su motivación para usar el rap; su formación; su contacto previo con este estilo artístico-cultural; la metodología utilizada; los aportes que considera que ha obtenido del uso de esta metodología; los contratiempos/los miedos y las estrategias

para abordar esos contratiempos/miedos; los temas que se abordaron mediante el uso del rap; las reticencias del entorno laboral -si es que las hubo-; el encuentro con situaciones poco educativas -si es que se dieron- y la forma de afrontar las mismas; los beneficios y prejuicios que tuvo el uso del rap como medio-educativo para los chicos y chicas; su percepción acerca de la influencia del uso del rap en la relación educativa; su percepción acerca de la influencia del uso de este medio en la identidad de los chicos y chicas; los potenciales educativos que adjudican al rap; y su percepción acerca del valor que la sociedad da a estas y otras formas de expresión juvenil.

2. Recoger historias de vida de personas adultas que se encontraron con el rap durante su adolescencia con el objetivo de ver cómo relatan ese encuentro y las influencias que pudo tener para la conformación de su identidad. Se pondrá especial hincapié en acontecimientos vitales, acontecimientos importantes, momentos de inflexión y momentos de corte, teniendo en cuenta los posibles cambios de percepción de la identidad en cuanto a: autoestima, familia, barrio, entorno, etc.

En ambas técnicas de recogida de información se tratará de abarcar la mayor diversidad cultural posible, dando cabida a un abanico amplio de experiencias y relatos huyendo del relato único supuestamente universalizable. La información recabada a través de ambos medios será analizada mediante un análisis de contenido que contribuya a buscar las similitudes y las especificidades de los relatos. El método de creación de categorías se realizará mediante un proceso dialéctico inductivo-deductivo. De este modo se parte de unas categorías previas de análisis que responden a la literatura existente y a los intereses de la investigación, y se tendrán en cuenta las categorías que emerjan de la información recabada. Esto contribuirá a fortalecer la teoría existente y a abrir nuevas líneas de investigación en este sentido.

### **3. Avance de resultados**

En estos momentos la investigación se encuentra al inicio de la recogida de datos, habiéndose finalizado 6 entrevistas a educadores para el momento de esta comunicación. Se trata de 6 hombres que utilizan el rap en diversos contextos - educación formal y no formal- de manera transversal o como eje vertebrador de las intervenciones. Todos ellos han trabajado con adolescencias vulnerabilizadas por distintos motivos: abandono educativo, pobreza, estigma por vivir en un determinado territorio, jóvenes institucionalizados, etc. A pesar de ser pocos los testimonios recogidos ya se encuentran ciertas conclusiones destacables:

Pese a que no todas las personas entrevistadas habían tenido contacto previo con el rap lo utilizaron para acercarse a las chicas/os motivados por un interés genuino hacia sus vivencias y puntos de partida.

Las situaciones poco educativas que se han dado por el uso del rap tienen que ver con la aportación de letras poco educativas de los chicos y chicas -propias o ajenas-. Lejos de censurar o esquivar la situación todos los educadores entrevistados lo han visto como una oportunidad para abordar estas temáticas.

Identifican en el rap un modo de relacionarse desde la horizontalidad, olvidando los roles de poder de la educación clásica lo que permite crear una relación de confianza y respeto genuino bidireccional. Las personas adolescentes vulnerabilizadas están acostumbradas a relaciones de poder muy desiguales. Desafiar esas relaciones a menudo es un mecanismo de supervivencia. Establecer lazos desde la horizontalidad, sin tener que defender todo el tiempo la dignidad de la propia identidad permite establecer lazos de apego más estables y ricos.

#### **4. Discusión/conclusiones**

Es frecuente que a la hora de juzgar el rap y otras manifestaciones artístico-culturales juveniles se parta de una mirada poco situada, olvidándonos de la importancia del contexto en el que surge y su utilidad para el mismo. Además, a menudo se culpabiliza a este tipo de manifestaciones de problemas globales, descargando la culpa en colectivos minorizados y evitando la autocrítica.

El rap, como cualquier otra manifestación artístico cultural tiene sus luces y sus sombras. Lo que es innegable es que parte de sus luces tienen que ver con: su capacidad para conectar con los relatos de las adolescencias vulnerabilizadas; su potencial para democratizar la participación ciudadana; su competencia para facilitar el diálogo acerca de los valores; la facilitación que muestra para reconstruir el propio relato de dolor de las identidades minorizadas; etc. Valorar y entender estos beneficios pasa por ponerse en la piel de los chicos y chicas que sienten esta forma de expresión como propia, dejando el juicio de valor a un lado.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Akom, A. A. (2009). Critical hip hop pedagogy as a form of liberatory praxis. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 52-66.

<https://doi.org/10.1080/10665680802612519>



- Baxter, V. K., y Marina, P. (2008). Cultural meaning and hip-hop fashion in the African-American male youth subculture of New Orleans. *Journal of Youth studies*, 11(2), 93-113. <https://doi.org/10.1080/13676260701800761>
- Chang, J. (2017). *Generación hip-hop*. Caja Negra Editora.
- Dedman, T. (2011). Agency in UK hip-hop and grime youth subcultures—peripherals and purists. *Journal of Youth Studies*, 14(5), 507-522. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.549820>
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Editorial Trotta S.A.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Ministerio de Educación.
- Viñuela, L. (2003). *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*. KKK.

# Infancias y cogobernanza de lo público y lo común. Análisis y propuestas educativas

Aitor López González<sup>2</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[aitorlopezgonzalez@edu.uned.es](mailto:aitorlopezgonzalez@edu.uned.es)

Palabras clave: infancias, participación, democracia, educación, gobernanza.

## 1. Introducción

En los últimos años, la democracia representativa está siendo repensada por instituciones, académicos y sociedad civil a través de prácticas de democracia participativa que la complementen o enriquezcan (García-Montes, 2019). La inclusión de la participación ciudadana se ve reflejada en las instituciones municipales donde emergen órganos de colaboración público-social que hacen posible la coproducción de políticas desarrolladas por la ciudadanía o *ciudadanías* que componen nuestra sociedad (Parés, 2017). En este proceso de co-diseño y coproducción, los colectivos y personas contribuyen a la vida pública, construyendo lo común (Gil-Jaurena y Mata, 2013) y adquieren un vínculo de pertenencia a una comunidad en la cual se informa, interviene y participa (Abril, Mata y Gil-Jaurena, 2018).

El valor y la potencialidad en la co-elaboración de políticas públicas debe mirar al conjunto de las ciudadanías, entre ellas las infancias conceptualizadas desde su pluralidad y multidimensionalidad. Los aprendizajes que se obtienen de la participación infantil se orientan a la adquisición de una cultura democrática y el desarrollo de competencias ciudadanas, siempre y cuando estas experiencias sean significativas y auténticas (Novella, Agud, Llena y Trilla, 2014)

### 1.1 *Derechos de la infancia*

El marco teórico de la Sociología de la Infancia identifica a las niñas, niños y la adolescencia (en adelante, NNA) como actores sociales con capacidad para ejercer sus

---

<sup>2</sup> Línea 4. Directora de tesis: Inés Gil Jaurena.

derechos, los cuales han sido provistos por el mundo adulto a través de la Convención sobre los Derechos del Niño con especial énfasis en su protección y en menor medida en su participación (Pávez, 2012).

Teniendo presente esta perspectiva, la Convención sobre Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989 es el tratado internacional que reconoce los derechos civiles y políticos de NNA como sujetos de derechos. Los 54 artículos que lo componen se pueden organizar y diferenciar en torno a dos ejes, su protección y el desarrollo de su autonomía, con especial interés en la educación de valores como la paz, la tolerancia, dignidad, igualdad y solidaridad (Balsera y Naya, 2013). No existe mención directa a la participación de la infancia, pero si encontramos que Hernández y Martínez (2009) agrupan los artículos del 12 al 17 y el 31 como el *derecho de participación* donde se aboga por la expresión libre de su opinión en los asuntos que les afecte a través de su libertad de pensamiento, conciencia y religión.

## 1.2 Escenarios de participación infantil

La participación de la infancia (figura 1) se presenta de forma sistémica en niveles por parte de UNICEF a través de su informe del Estado Mundial de la Infancia de 2003; muestra el carácter holístico de su participación como ciudadanía en relación con sus interacciones sociales con otras personas y colectivos, la cual se produce de forma procesual y continua (Gil-Jaurena, Ballesteros y Mata, 2016) que en el caso de la infancia se producen en relación con su crecimiento y desarrollo.



Figura 1. Espacios de Participación infantil en Estado Mundial de la Infancia. UNICEF (2003)

Comprendiendo este carácter holístico, es necesario identificar los ámbitos en los que las prácticas de participación ciudadana de la infancia aportan reflexiones, propuestas o soluciones ante cuestiones de carácter colectivo, común y público en el marco institucional o más allá del mismo (Parés, 2017). En este sentido, en la tabla 1 se

recogen tres tipos de espacios de participación infantil complementarios e interdependientes que se han agrupados según la propuesta de Novella, Mateos, Crespo y López-González (2021).

Tabla 1. Escenarios de participación de NNA

ESCENARIOS	TIPOLOGÍA	DENOMINACIONES
Órganos municipales de participación infantil y adolescente	Órgano de participación ciudadana se encuentra dentro de los consejos sectoriales	Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia; Consejo Infantil Municipal; Plenario de la infancia; Consistorio Infantil; Parlamento Infantil
Experiencias de participación de carácter consultivo y proyectivo lideradas desde la administración	Iniciativas de participación o procesos participativos	Foros infantiles; Audiencias; Presupuestos participativos; Consultas infantiles; Mesas participativas de NNAs; Grupos de trabajo; Talleres de debate
Experiencias de participación promovidas y lideradas por NNAs	Organizadas de forma autónoma e independiente a la institución municipal	Movimientos sociales comunitarios y vecinales

Esta clasificación obedece a los resultados obtenidos en el proyecto de I+D “Infancia y participación” mediante el cuestionario realizado a técnicos municipales y cargos electos en España.

### **1.3 Contextualización investigación**

El Grupo INTER de investigación en educación intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el cual colaboro, se involucró en la I+D “*Infancia y participación: Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza*” (RTI2018-098821-B-I00). De esta manera, la tesis se sitúa en aquellos municipios de la Comunidad de Madrid (en adelante, CAM) interesados en participar en la investigación y que forman parte de las redes y plataformas de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE),

Ciudades Amigas de la Infancia (CAI - UNICEF) y/o Red de Infancia y Adolescencia (RIA).

Este año se conformará un Grupo Motor, con 3 a 5 municipios, para el diagnóstico de la participación infantil y sus iniciativas (fase 2). En todos ellos se está cumpliendo con la normativa que regula la Ley 18/1999, de 29 de abril, sobre los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la CAM. En esta ley se articula la creación de las Comisiones de Participación de la Infancia y la Adolescencia que tienen como objetivo (Franco, 2001):

- Fomentar la participación de NNAs en el análisis de la realidad.
- Promover la participación comunitaria y social de NNAs.
- Orientar la acción pública.
- Potenciar el aprendizaje de pautas de convivencia democrática de NNAs.

## 2. Metodología

El objetivo de la investigación es el siguiente: *Conocer el impacto de la participación infantil y adolescente como ciudadanía activa en las políticas de gobernanza municipal a través de las experiencias y aprendizajes de la infancia y adolescencia en los procesos de participación ciudadana.*

La participación en el proyecto de I+D “Infancia y participación” ha condicionado las fases de trabajo previsto, pero la metodología cualitativa sigue siendo la que predomina en el enfoque de trabajo. De forma resumida se exponen las fases de la investigación:

- *Fase de justificación teórica y planificación del trabajo (2019 - 2020).* Revisión documental del marco teórico y enfoques sobre los Derechos de la infancia y democracia participativa.
- *Fase de trabajo de campo (2020 - 2022).* Sistematización del trabajo desarrollado en la CAM con los técnicos, profesionales e infancia en los municipios. Desarrollo de técnicas como la observación participante en jornadas de encuentro y asistencia a grupos de participación, entrevistas a técnicos municipales y profesionales de la participación ciudadana y/o grupos de discusión con infancia
- *Fase de análisis (2022 -2023).* análisis del contenido de las técnicas empleadas siendo viable el análisis pormenorizado de los cuestionarios elaborados por técnicos y cargos electos de los municipios de la CAM para triangular información entre técnicas.

- *Fase de conclusión (2023)*. Este proceso de investigación se sistematizará a través de informes y artículos, reportando sobre la investigación y en otros casos se orientarán a la elaboración de un producto educativo de utilidad para técnicos y profesionales municipales que les permita avanzar en la coproducción de políticas públicas junto a NNAs

### **3. Resultados esperados**

Esta tesis tiene varios impactos deseados; uno de los principales está orientado a la creación de una propuesta educativa destinada a técnicos municipales y profesionales de la participación ciudadana que acompañan los procesos participativos de NNA. Pretende convertirse en una propuesta metodológica de carácter educativo para la coproducción de políticas públicas y de prácticas destinadas al bien común de la comunidad.

### **4. Discusión y conclusiones**

Aunque esta comunicación carece de análisis y resultados, es de interés mostrar brevemente los retos propuestos por equipo de investigación interuniversitario en el proyecto de I+D. Retos que nos permiten avanzar en la participación inclusiva de la infancia (Novella y Sabariego, 2020):

1. La participación de NNAs ha de dotarse de actitudes revitalizantes y convicciones compartidas
2. La municipalidad ha de poner a las infancias y adolescencias en el centro de las políticas públicas
3. Avanzar en una cultura municipal en pro de las infancias y adolescencias y de su participación desde una estrategia intersectorial y transversal, tendiendo puentes con otros agentes
4. Las prácticas participativas de NNAs en el municipio han de ser inclusivas por definición, configuración y actuación
5. La participación de las infancias y adolescencias a nivel municipal ha de experimentar innovaciones que consoliden la participación orgánica a la vez que se amplifican otras formas esenciales y complementarias
6. La Administración debe liderar iniciativas para la participación de las infancias y adolescencias que trasciendan la consulta y que les permita proyectar y construir comunidad

7. Los recursos y la estabilidad de los equipos son elementos vitales para el desarrollo y consolidación de iniciativas participativas
8. Se ha de situar la participación de las infancias y adolescencias en el siglo XXI
9. Los avances en participación de NNAs se han de pensar y accionar con ellas y con ellos
10. Los municipios han de incrementar las oportunidades de participación social y política de las infancias y adolescencias

## 5. Referencias bibliográficas

- Balsera, P.D., y Naya, L.M. (2006). La evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education* 7, 71-93. Recuperado de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/597/3498>
- Franco, P. (2001). *Guía para la dinamización de las comisiones de participación de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007083.pdf>
- García-Montes, N. (2019). Abriendo caminos. Los procesos de participación ciudadana promovidos a nivel institucional en el ámbito local, como escuela de profundización democrática. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (15), 11-35. <https://doi.org/10.15446/frdep.n15.73368>.
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., y Mata, P. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.01>
- Novella Cámara, A., y Sabariego Puig, M. (Eds.). (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Novella, A., Agud, I., Llena, A., y Trilla, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graò.
- Novella, A., Mateos, T., Crespo, F. y López-González, A. (en prensa). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Monográfico sobre Infancia y Participación. Publicación prevista en segundo semestre de 2021.
- Parés, M. (2017). *Repensar la participación de la ciudadanía en el mundo local*. Diputación de Barcelona. [http://xarxanet.org/sites/default/files/participacio\\_mon\\_local.pdf](http://xarxanet.org/sites/default/files/participacio_mon_local.pdf)

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales.  
*Revista de sociología*, 27(2012), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>



# Proyecto de de-colonialidad para el desprendimiento del sistema educativo de Latinoamérica en el siglo XXI

María Dolores Rodríguez Gómez<sup>3</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[mrodrigue7582@alumno.uned.es](mailto:mrodrigue7582@alumno.uned.es)

Palabras clave: globalización, postmodernismo, post-colonialismo, de-colonialidad, educación, Latinoamérica

## 1. Introducción

A pesar de la inversión y expansión de la educación, el desempeño educativo en Latinoamérica está por debajo de los países de altos ingresos, (García Ruiz, 2009 :9) lo cual reta la comprensión del impacto de la globalización en la educación. (McGinn, 1997 :42) Una hipótesis es que esta ausencia de cambios educativos se debe a que la globalización y los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran en espacios paradigmáticos diferentes. La globalización, un fenómeno que emergió con un pasado imperial y colonial, (Chen, 2010: 2) está ubicada dentro del paradigma Moderno, colonial desde su punto de partida. (Quijano, 2000: 217) Los sistemas educativos latinoamericanos están ubicados en un-otro espacio paradigmático en el que coexiste un pensamiento Moderno con un pensamiento originario, donde continúan vigentes en el siglo XXI las relaciones de colonialidad que se plantaron con la Modernidad, las cuales son un legado activo hasta hoy. (Takayama et al., 2017: S1)

Para tener un impacto en la educación latinoamericana, otra hipótesis es que la globalización debe desprenderse de la lógica de la colonialidad de la Modernidad y cooperar con los sistemas educativos para su desprendimiento del paradigma de la Modernidad. Para ello, se sugiere fracturar los dos pilares que sostienen el *pensée unique*, (Ramonet, citado por Mignolo, 2007: 11) en que se ha convertido el paradigma de la Modernidad. Un pilar es la concepción europea de su propia historia, la cual se requiere deimperializar, (Chen, 2010 : 2) mediante la deconstrucción postmoderna. El

---

<sup>3</sup> Línea 1. Directora de tesis: María José García Ruiz.

otro pilar a fracturar es la versión latinoamericana de la historia que le ha sido impuesta, la cual requiere desprenderse de la colonialidad mediante un proceso de de-colonialidad, y mediante la producción y distribución de *un-otro* conocimiento mediante el uso de Latinoamérica como método.

## 2. Objetivos

Este proyecto de de-colonialidad busca el desprendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos, y la producción y distribución de *un-otro* conocimiento para la transformación social y la eliminación de la desigualdad.

Para Mignolo, la figura política y filosófica central de un proceso de de-colonialidad es el *damné*, el difamado racialmente y desposeído política, económica y espiritualmente de relaciones y conocimientos, (Maldonado, citado por Mignolo, 2007: 13) y al mismo tiempo el que ha mantenido su propia subjetividad, *una-otra* consciencia. (Mignolo, 2007:13) El *damné* es central en un proceso de desprendimiento pues es quien sirve de guía intelectual en su propio proceso de de-colonialidad, y en el proceso de deconstrucción que se lleve a cabo en Europa. (Mignolo, 2007:16)

La hipótesis de este trabajo es que los maestros latinoamericanos pueden asumir el papel de *damnés* en este proyecto de desprendimiento de los sistemas educativos, porque reúnen estas características teóricas. Otra hipótesis es que los maestros pueden desprenderse de las ideas de colonialidad en un taller participativo, y producir y distribuir *un-otro* conocimiento a sus alumnos.

Este proyecto de desprendimiento del sistema educativo latinoamericano incluye una reflexión acerca del papel central del maestro en la de-colonialidad de la educación, una reconceptualización de las metas educativas, una de-colonialidad del currículo educativo, una propuesta de de-naturalización de las escuelas y formas auténticas de evaluación del sistema educativo.

## 3. Análisis cualitativo

Se cuenta con la participación de ocho maestros de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Perú, que están en el aula con niños en escuelas rurales, públicas y privadas, por lo que son idóneos para este tema de investigación. Su participación puede ampliar la comprensión del potencial de usar a la globalización y a Latinoamérica como método para el desprendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos.

En una primera etapa en un grupo en WhatsApp, el trabajo responde la pregunta general: ¿Los docentes latinoamericanos cumplen con las características teóricas de los *damnés*?

Las sub-preguntas:

¿Cuál es la percepción del docente y el respeto que se le tiene?

¿Qué opinan de las remuneraciones a los docentes?

¿Cuál es la opinión en sus países de la participación política de los maestros?

¿Crees que el maestro mantiene su propia subjetividad?

¿Cuál es la percepción de los conocimientos del docente?

En una segunda etapa, con reuniones virtuales, se buscará evaluar la posibilidad de desprendimiento del docente, su transformación y la eliminación de la desigualdad. Se tiene como objetivo la producción de *un-otro* conocimiento, la definición de principios de acción en el aula y la distribución del *un-otro* conocimiento.

Para lograr la transformación del maestro en el grupo y evaluar la experiencia que se tenga en el aula, se eligió una metodología de *investigación acción participativa*. (Ballesteros V, 2014 :38) En este tipo de dinámicas, la transformación de los participantes se da al dialogar, al encontrar intereses en común, y al compartir diferentes preocupaciones e ideas sobre un tema. Se espera generar un nuevo conocimiento dialógico en el cual los maestros a través de conocer a otros maestros de otros países, comunidades y valores diferentes se van a conocer mejor a sí mismos, y el que se conoce a sí mismo, se puede transformar. (Flecha & Puigvert, 2002 :15)

## **4. Avance de resultados**

### **4.1. Valorización del maestro**

La valorización del maestro varía de acuerdo con el nivel social, el tipo de maestro y contexto en el que se da. Las clases sociales altas se sienten superiores al maestro, el cual es tomado como un empleado más. En los niveles sociales más bajos, los maestros son más valorados. Al maestro rural se le tiene respeto y representa una autoridad en el campo; ese mismo maestro no es respetado en la ciudad por los estándares, y por el tema racial y procedencia rural.

#### ***4.2. Despojo de conocimientos***

En las ciudades se considera que el maestro no sabe nada, que no sirve para los alumnos de hoy. En el campo el maestro es la persona que inspira, que sabe. El maestro rural se desplaza entre territorios y trae consigo experiencias de conocer la zona, personas, familias y problemáticas, con lo que el maestro se establece como un canal de información valorada y utilizada en el campo. Destaca que se reporta que una práctica del maestro rural es aprender y compartir sus experiencias, conocimientos y saberes sobre cómo manejar esta diversidad.

#### ***4.3. Despojo económico***

La remuneración al docente es siempre baja. Los maestros de niños ricos reciben un sueldo alto, pero todos los demás sueldos son bajos o absurdamente bajos, y varían mucho, no sólo en monto sino también en certeza. Hay incertidumbre en disponibilidad de trabajo, tiempos de pago y reglas para los exámenes para incrementar el sueldo. Se identificó un despojo adicional no tipificado teóricamente, un despojo laboral, pues los cargos docentes de tiempo completo son escasos, prevalecen horas extras, dobles jornadas o cargas excesivas, provocando cansancio y baja productividad.

#### ***4.4. Despojo político***

Los maestros asumen la lucha política por su propia precariedad salarial, o presionados por el sindicato o por las autoridades en el poder. Su lucha social puede verse limitada por las familias poderosas y por la sociedad que valora su lucha sindical condicionada a que las suspensiones de clases no afecten a los alumnos.

#### ***4.5. Mantenimiento de una subjetividad***

El maestro rural reporta que se enfrenta una diversidad y heterogeneidad en el aula: muchas y diferentes problemáticas sociales y familiares, diferentes nacionalidades y estados, diferentes maneras de vivir, diversidad territorial que afecta la identidad regional, y diferentes problemas de seguridad como el paramilitarismo y la guerrilla. El maestro rural comprende que la educación no puede ser sólo para generar mano de obra para el mercado, sino para evitar que los niños se queden en su casa o trabajando

en la calle. El maestro rural participa y se involucra considerablemente en la comunidad rural.

En la ciudad se limita el ejercicio de la subjetividad del maestro por varios frentes. La improvisación y la subjetividad se ven amenazadas por el miedo a perder el trabajo al adentrarse en temas políticos demasiado sensibles, por las familias con poder que están interesadas en legitimar y reforzar su pensamiento político, por el desprestigio del docente, y por los exámenes de evaluación.

## 5. Conclusiones

El maestro reúne los elementos teóricos característicos del *damné*, para ser la figura central en el proceso de desprendimiento. Se identifica que experimenta un despojo económico, político y de conocimientos, y mantiene su propia subjetividad.

En la figura del maestro parece concentrada la colonialidad de las relaciones: en la relación del maestro urbano y el maestro rural se refleja la coexistencia y diferencias de paradigmas, el de la Modernidad y un-otro paradigma originario.

Destaca que el maestro rural discute con sus alumnos ideas preconcebidas del significado de la vida en la ciudad; en cambio en el aula urbana se legitima y refuerza el pensamiento de los padres. Aunado a este debate rural, destaca la forma no jerárquica de producción, distribución y organización de conocimiento en el campo, que es una forma en la que la de-colonialidad del conocimiento puede empezar. (Mignolo, 2007: 63) En el maestro rural bien se puede reconocer el inicio de un desprendimiento de la colonialidad.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ballesteros V, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISBN electrónico: 978-84-362-6905-5
- Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward Deimperialization*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv11smwwj>
- Flecha, J. R., & Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 1(1), 11-20. ISSN 0717-6945
- García Ruiz, M. J. (2009). Nuevas aportaciones de la Educación Comparada para la comprensión de los sistemas educativos del siglo XXI. En M. J. García Ruiz, & E. G. Starkie (Eds.), *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (pp. 1). Ediciones Académicas. ISBN: 978-84-92477-17-3

- McGinn, N. F. (1997). The impact of globalization on national education systems. *Prospects*, 27(1), 41-54. <https://doi.org/10.1007/BF02755354>
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *Colonialidad Del Poder, Eurocentrismo Y América Latina*, <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>.
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1-S24. <https://doi.org/10.1086/690455>

# Represión y depuración del profesorado de segunda enseñanza en la provincia de Huelva (1936 – 1945)

María José Banda Vélez<sup>4</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[mbanda2@alumno.uned.es](mailto:mbanda2@alumno.uned.es)

Palabras clave: Guerra Civil, Posguerra, régimen franquista, depuración, profesores, segunda enseñanza.

## 1. Introducción

El trabajo se dedica al análisis y la valoración de los datos de la depuración, que permite conocer el número de profesores que, pasaron por la depuración, y analizando comparativamente los resultados obtenidos entre las comarcas provinciales. Por tanto, pretendiendo un estudio la educación onubense desde la perspectiva local, resaltando la situación del profesorado de segunda enseñanza durante la Guerra Civil, Postguerra, y en el Primer Franquismo.

El objetivo primordial es el estudio y análisis de los resultados de la depuración en la provincia de Huelva, según las variables geográfica, de género, etc., para el análisis intra provincial e inter/intra comarcales. Desde esta perspectiva, el año 1936 supuso una ruptura con respecto a la orientación social política, económica cultural y educativa con la II República, con la convicción de que, la España Nacional se habla como un periodo con entidad propia, sin perjuicios algunos. Ya que, tratándose del estudio de resultados de los expedientes de depuración instruidos a los profesores, constituyente del objeto de estudio y eje central del trabajo de investigación.

---

<sup>4</sup> Directora de tesis: Ana María Badanelli Rubio. UNED. Codirectora/a de tesis: Sara Ramos Zamora. UCM. Línea de investigación dentro del Programa de Doctorado en Educación: - Línea 1. Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas.

## 2. Metodología

Este trabajo ha utilizado el método de investigación histórica realizado desde dos enfoques, complementándose. Por un lado, el cuantitativo eligiendo los expedientes de depuración de una población no muy extensa, se ha desarrollado los diferentes análisis en función de variables geográficas y género en la depuración del profesorado de segunda enseñanza en las comarcas. Y, por otro lado, el cualitativo, implicando la exploración de la información documental, y analizando retrospectivamente casos para cuestionar las ideas preconcebidas.

Y La técnica utilizada es el estudio de casos, examinando exhaustivamente la situación de la educación onubense contextualizado social, política, económica, cultural y educativamente, desde 1936 hasta 1945, resaltando los aspectos legales, jurídicos y organizativo, y poniendo de relieve el número de profesores de segunda enseñanza que, pasaron por el proceso depurativo franquista en las comarcas de la provincia.

## 3. Avance de resultados/Resultados esperados

La educación nacionalcatólica necesitó un nuevo perfil de profesor de enseñanza media, suponiendo que, la depuración de los existentes en la provincia (57 profesores), y la sanción de todos aquellos que, demostraron su apoyo a la II República. A partir de septiembre de 1936, cuando una parte del profesorado de segunda enseñanza empezaría su penuria al ser depurado por el gobierno franquista. Los tipos de sanciones imputadas a los profesores demuestran, cómo las profesoras no sólo en cantidad, sino en calidad de castigo salieron peor paradas que sus compañeros de profesión, aunque los profesores fueron más en cantidad que de calidad, y acentuándose más en las zonas rurales que en las zonas urbanas.

En el análisis cuantitativo y cualitativo del tipo de las acusaciones imputadas al profesorado provincial perfilaron al nuevo modelo de profesor de enseñanza media, pero también los modelos sociales del discurso ideológico franquista volvieron a legitimar los roles sociales más tradicionales. En este sentido encontramos que a los profesores se les formularon más cargos que a las profesoras. Los cargos de carácter político sindical se imputaron más a los profesores que profesoras en la provincia. Pero el estudio de género demuestra a pesar del total del cargo el porcentaje alcanzado en los partidos judiciales por los profesores fue mayor que el de las profesoras, tuvo más repercusiones cualitativas en el colectivo de las profesoras que en el de los profesores.



Hablando de cargos profesionales, nos encontramos los que desempeñaron más los profesores que las profesoras. Pero en este caso las diferencias cualitativas son menos apreciables ya que, desde la perspectiva global la mayoría de las conductas profesionales que, fueron motivo de acusación y posteriormente de sanción, tanto para los profesores, como para las profesoras, mencionados los puntos claves del programa franquista como la religión, patria y moral católica. En este caso aparecen más profesoras que profesoras acusadas de haber practicado la ideología laica. Estas actuaciones hicieron que, el pliego de descargos representase para el profesorado la parte amarga, atormentada y dramática de la depuración. Por el mero de ser acusado motivaba las consecuencias negativas en el profesorado, no solamente resentiría en el plano económico, sino en el socio profesional, incluyendo la parte personal, quedando dañada para siempre, con el perjuicio de ser considerado desafecto al régimen.

Cuantitativamente es difícil de estimar el número exacto de las revisiones, que los docentes solicitaron, pero sin se afirma que se convirtió en otra de las penurias para ellos al ver que los mecanismos de las recomendaciones serían los más eficaces para resolver rápidamente el expediente y favorablemente.

Tabla 1: Distribución de docentes de ISE depurados y represaliados en la provincia de Huelva. Variable de categoría y de género.

<b>Categorías.</b>	<b>Catedráticos.</b>		<b>Profesores.</b>	
	<b>Hombres.</b>	<b>Mujeres.</b>	<b>Hombres.</b>	<b>Mujeres.</b>
<b>INSE. Huelva.</b>	15(75%)	1(50%)	23(70%)	2(67%)
<b>IESE. Aracena.</b>	2(10%)	0(25%)	6(18%)	1(33%)
<b>IESE. Nerva.</b>	3(15%)	0(25%)	4(12%)	0(0%)
<b>Total.</b>	20(100%)	1(100%)	33(100%)	3(100%)

Tabla 2. Distribución de expedientes de depuración incoados a catedráticos de ISE en la provincia de Huelva. Con /Sin Cargos.

<b>Catedráticos.</b>	<b>Exp. D. Incoado.</b>		<b>Sin cargos.</b>		<b>Con cargos.</b>	
	<b>H.</b>	<b>M.</b>	<b>H.</b>	<b>M.</b>	<b>H.</b>	<b>M.</b>
<b>INSE. Huelva.</b>	14(74%)	1(50%)	7(64%)	0(0%)	7(87%)	1(50%)
<b>IESE. Aracena.</b>	2(10%)	0(25%)	1(9%)	0(0%)	1(13%)	0(25%)
<b>IESE. Nerva.</b>	3(16%)	0(25%)	3(27%)	0(0%)	0(0%)	0(25%)
<b>Total.</b>	19(100%)	1(100%)	11(100%)	0(0%)	8(100%)	1(100%)

Tabla 3. Distribución de expedientes de depuración incoados a profesores de ISE en la provincia de Huelva. Con /Sin Cargos.

Profesores.	Exp. D. Incoado.		Sin cargos.		Con cargos.	
	H.	M.	H.	M.	H.	M.
<b>INSE. Huelva.</b>	11(58%)	2(50%)	9(64%)	0(25%)	2(67%)	2(67%)
<b>IESE. Aracena.</b>	5(26%)	0(25%)	2(14%)	1(50%)	1(33%)	1(33%)
<b>IESE. Nerva.</b>	3(16%)	0(25%)	3(22%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
<b>Total.</b>	19(100%)	2(100%)	14(100%)	1(100%)	3(100%)	3(100%)

Tabla 4. Distribución de Imputación de cargos al personal docente de ISE en la provincia de Huelva. Dato relacional del cargo y por categoría.

Categoría profesional.		
Cargos relacionados con:	Catedráticos.	Profesores.
<b>Práctica religiosa.</b>	9(22%)	9(36%)
<b>Actividad política sindical y asociativa.</b>	10(24%)	5(20%)
<b>Activismo y resistencia.</b>	9(22%)	5(20%)
<b>Ejercicio profesional.</b>	7(17%)	3(12%)
<b>Conducta moral.</b>	6(15%)	3(12%)
<b>Total.</b>	41(100%)	25(100%)

Tabla 5. Distribución de Imputación de cargos al personal docente de ISE en la provincia de Huelva. Dato relacional del cargo y por género.

Género.		
Cargos relacionados con:	Hombres.	Mujeres.
<b>Práctica religiosa.</b>	15(31%)	8(40%)
<b>Actividad política sindical y asociativa.</b>	13(27%)	3(15%)
<b>Activismo y resistencia.</b>	8(17%)	3(15%)
<b>Ejercicio profesional.</b>	7(15%)	3(15%)
<b>Conducta social.</b>	5(10%)	3(15%)
<b>Total.</b>	48(100%)	20(100%)

Tabla 6. Distribución de Imputación de cargos al personal docente de ISE en la provincia de Huelva. Dato relación del cargo y por ISE.

<b>Instituto de Segunda Enseñanza.</b>			
<b>Cargos relacionados con:</b>	<b>Huelva.</b>	<b>Aracena.</b>	<b>Nerva.</b>
<b>Práctica religiosa.</b>	12(27%)	6(33%)	0(0%)
<b>Actividad política sindical y asociativa.</b>	11(25%)	4(22%)	0(0%)
<b>Activismo y resistencia.</b>	9(21%)	2(11%)	0(0%)
<b>Ejercicio profesional.</b>	7(16%)	3(17%)	0(0%)
<b>Conducta social.</b>	5(11%)	3(17%)	0(0%)
<b>Total.</b>	44(100%)	18(100%)	0(0%)

#### 4. Discusión/Conclusiones

Se confirma el posicionamiento político de las comarcas, determinante para la educación y vida socio profesional del profesorado. El desconcierto provocado por la Guerra Civil y ausencia de organización de la depuración del gobierno republicano no llegó a realizarse, ni si quiera existió. El estudio cuantitativo y cualitativo del proceso depurativo en la provincia y en cada una de sus comarcas muestra que, la depuración fue homogénea, en cuanto, se desarrolló con carácter discriminatorio, ambivalente y sobre todo muy arbitrario.

La Comisión Depuradora Provincial C) fue muy severa a la hora de sancionar al profesorado, mientras que la Comisión Superior Dictaminadora modificó las sanciones, suavizando las sanciones. El gobierno de Franco utilizó los sistemas de relaciones, por un lado, efectuado por la Religión y, por el otro lado, los altos niveles de puritanismo y decencia impuesto por el nuevo régimen, implicando la evaluación escrupulosa de la vida privada de los profesores, debiendo ser un modelo ejemplar para imitar por la sociedad.

La provincia de Huelva presentó un mayor grado de afinidad en el desarrollo de la depuración, con la primera fase, y con la segunda posteriormente; y, por otro lado, la valoración de las sanciones imputadas, realizados indistintamente al género. El análisis del género realizado e individualizada sobre cada una de las comarcas a nivel cuantitativo se constata que, fue mucho más duro con los profesores y no con las profesoras, ya que los casos de profesores se duplican, pero no en las profesoras.

En este sentido no se habla de un perfil modélico único del profesor de Instituto depurado en la provincia, pero tampoco se diferencia los distintos perfiles, pues en estos casos estuvieron sujetos a la resolución final de la depuración, que marcaron al

profesor considerado afín a la causa, y al sancionado por hostilidad al régimen franquista.

## 5. Referencias bibliográficas.

- Grana Gil, I.; Martín Zúñiga, F.; Pozo Hernández, M.<sup>a</sup> del C.; y Sanchidrian Blanco, C. (2005). *Controlar, seleccionar y reprimir. La depuración del profesorado de instituto en España durante el franquismo*. Madrid. Instituto de la mujer.
- Ibáñez Tarín, M. (2019). *Los profesores de Segunda Enseñanza en la Guerra Civil*. Universidad de València.
- Martín Zúñiga, F.; y Grana Gil, I. (2011). La depuración del profesorado en Andalucía durante el franquismo (1.937-1.942). En VVAA (Eds.). *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. (pp. 91-109). Sarrián.
- Martín Zúñiga F.; Grana Gil, I.; y Sanchidrian Blanco, C. (2010). *La depuración franquista de los docentes, control y sometimiento ideológico el profesorado de instituto*. Revista interuniversitaria de la historia de la educación, 29. 241-258.
- Morente Valero, F. (1997). *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito Ediciones.
- Negrín Fajardo, O. (2009). La depuración del profesorado de Segunda Enseñanza en España durante la Guerra Civil y Franquismo. En Cuesta Bustillo, J. (Dir.). *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936 – 1975)*. (pp. 64 -8). Fundación Largo Caballero,
- Negrín Fajardo, O. (2005). *La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional*. Revista de Historia de la Educación. 24. 503 – 542.
- Reig Tapia, A. (1995). *La depuración intelectual del nuevo estado franquista*. Madrid, Centro de estudios constitucionales.

# Estrategia basada en metacognición para la regulación compartida del aprendizaje durante el desarrollo de actividades colaborativas

José Fabián Aguilar-Cordero<sup>5</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y*

*Tecnológico de Costa Rica*

[jfaguilar@itcr.ac.cr](mailto:jfaguilar@itcr.ac.cr)

Palabras clave: educación superior, guiones colaborativos, regulación del aprendizaje, regulación socialmente compartida del aprendizaje, metacognición

## 1. Introducción

A pesar de la integración del aprendizaje colaborativo en entornos de educación superior y su vinculación con la regulación del aprendizaje, se ha prestado poca atención a cómo apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos implicados, siendo que hasta ahora se he puesto atención en conocer lo que caracterizan a grupos de estudiantes que tienen buenos resultados y aquellos grupos que no los obtienen durante el desarrollo de una actividad colaborativa (Malmberg et al., 2015). Frente a esto se propuso como objetivo desarrollar una estrategia basada en la metacognición socialmente compartida (MSC) para promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje (RSCA) para apoyar el desarrollo este tipo de actividades de aprendizaje.

La MSC y RSCA como marco general permiten entender la regulación del aprendizaje como la habilidad o actividad que involucra planificar, controlar y reflexionar sobre las propias acciones (Hadwin et al., 2011), así cómo se comparten las tareas metacognitivas involucrados en el aprendizaje colaborativo (Winne et al., 2013).

---

<sup>5</sup> Línea 2 “Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación”, directora de tesis: Sonia Maria Santoveña Casal.

### **1.1. Regulación socialmente compartida del aprendizaje**

En la RSCA integrantes de un grupo de estudiantes de forma colectiva regulan las actuaciones y actividades que llevan a cabo en el transcurso de una actividad de aprendizaje de manera similar que en la autorregulación del aprendizaje (Hadwin et al., 2011). Es así que los estudiantes organizados en grupos llevan a cabo la toma de decisiones y de forma intencional realizan acciones sobre una tarea colaborativa (TC) gracias a la regulación metacognitiva de sus procesos cognitivos, la motivación y la participación dentro del grupo.

Hadwin y sus colaboradores (2011) delimitan la RSCA como un proceso de cuatro secuencias holgadas y recursivas de realimentaciones relacionadas. En la primera los estudiantes negocian y construyen percepciones compartidas de la tarea que van a realizar a partir de representaciones externas e internas de la misma. En la segunda los estudiantes definen metas compartidas que oriente el desarrollo de la tarea y elaboran planes que les orienten el proceso de llevar a cabo juntos la tarea. En la tercera los estudiantes realizan la coordinación del proceso de colaboración estratégica y así como del seguimiento o monitoreo. En la cuarta como resultado del proceso de monitoreo el grupo de estudiantes evalúan su proceso, con lo que pueden cambiar su percepción del trabajo colaborativo, las metas definidas, los planes o las estrategias, con el fin de obtener mejores resultados en el logro de las metas compartidas.

### **1.2. Metacognición socialmente compartida**

La MSC se define como la regulación conjunta en episodios donde el esfuerzo grupal se centra en regular conjuntamente y de forma consensuada, los procesos cognitivos hacia la misma meta. Esta incluye la regulación conjunta del contenido y la finalización de la tarea.

Para definir lo que es metacognitivamente regulado entre los miembros de un grupo de estudiantes durante tareas colaborativas, debe considerarse tres preguntas fundamentales: (a) ¿Qué se monitorea? (b) ¿Cómo se determinan las metas / estándares para el monitoreo? (c) ¿Qué es metacognitivamente controlado o regulado? (Winne et al., 2013).

### ***1.3. Uso de andamiajes para promover la RSC en actividades colaborativas***

Al tomar como punto de partida que los procesos de regulación del aprendizaje son susceptibles a andamiaje, los andamios se pueden caracterizar como herramientas, estrategias y guías implementadas por los tutores durante el aprendizaje con la intencionalidad de apoyar la comprensión de los estudiantes sobre una tarea. Hill y Hannafin (2001) proponen que los andamios de tipo metacognitivos pretenden ayudar a los estudiantes a evaluar lo que saben y qué hacer durante su proceso de aprendizaje. Este andamiaje reduce la carga cognitiva, por lo que los estudiantes pueden involucrarse en procesos más complejos como el pensamiento crítico y la reflexión.

#### ***1.3.1. Andamios diseñados: Guiones de colaboración***

El objetivo del guion de colaboración es mejorar el aprendizaje de los miembros del grupo comprometiéndolos en actividades cognitivas (explicando, cuestionando, resumiendo), metacognitivas (monitoreando, regulando, formulando argumentos) y sociales (tomando turnos, escuchando, tocando específicamente) roles, entre otros, relacionados con el conocimiento individual y la adquisición de habilidades (Kim y Lim, 2018).

## **2. Metodología**

### ***2.1. Diseño***

Se propuso un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo, donde la población fueron estudiantes universitarios. Se desarrollaron cinco etapas: el diseño de los guiones para cada una de las fases y tareas que comprende la RSCA, la validación de contenido de los guiones, la elaboración de una escala tipo Likert para conocer la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de los guiones, la implementación de los guiones con grupos de estudiantes universitarios y finalmente la aplicación de la escala.

## 2.2. Participantes

La muestra de estudio fueron estudiantes universitarios de carreras de ingeniería del Tecnológico de Costa Rica durante un semestre del año 2020. De 238 estudiante consultados, 204 firmaron un consentimiento informado para participar y utilizaron los guiones colaborativos, de ellos 120 (58,8%) completaron la escala Likert diseñada, siendo que 51 fueron mujeres (42,5%) y 69 hombres (57,5%).

## 2.3. Diseño de los guiones

Para el diseño de los guiones se operacionalizaron las secuencias de la RSCA considerando propuestas teórica existentes (Hadwin et al., 2011), las tareas metacognitivas relacionadas a la RSCA (Winne et al., 2013) y se complementó con descripciones más detalladas de tareas relacionadas a procesos regulatorios (Locke y Latham, 2013; Weinstein et al., 2011).

Para la validación de contenido de los guiones por medio de jueces se incluyó la valoración de la claridad, la coherencia y la relevancia de cada uno de los andamios, así como la suficiencia de los andamios de cada una de las secuencias de RSCA. Se contó con la participación de cinco expertas: dos diseñadoras curriculares, una evaluadora educativa, una experta en tecnología educativa y una experta en psicología cognitiva. Para el análisis de los puntajes asignados se utilizó el coeficiente de Kappa variante multi evaluador de Randolph (2005). En la Tabla 1 se muestran los resultados para cada uno de los guiones de las secuencias de la RCA (los valores de kappa entre 0.40 a 0.75 son "intermedios a buenos", y los valores superiores a 0.75 son "excelentes").

Tabla 1. Resultados de la evaluación de contenido por jueces de los guiones colaborativos.

Secuencia	% general de acuerdo	Kappa	Intervalo de confianza 95%
I	88.75	0.85	[0.72, 0.98]
II	80.0	0.73	[0.60, 0.87]
II	90.0	0.87	[0.72, 1.00]
VI	71.43	0.62	[0.34, 0.90]



## **2.4. Instrumento de recolección de datos**

Se elaboró una escala tipo Likert para conocer la percepción de los estudiantes sobre de la eficacia de la estrategia implementada. Para la redacción de los ítems se utilizó la operacionalización elaborada para el diseño de los andamios, dando como resultado 23 ítems, más cinco ítems relacionados con el uso general de los guiones con las opciones de repuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo.

La validación de contenido fue similar a la utilizada con los andamios, para lo cual se contó con las valoraciones de tres juezas (dos diseñadoras curriculares y una experta en psicología cognitiva). En este paso se obtuvo un porcentaje general de acuerdo de 94.22%, y el grado de acuerdo según índice de Kappa multi evaluador de 0.92, con un intervalo de confianza de 95% de [0.89, 0.96].

Para la aplicación piloto se colocó el instrumento en una herramienta de software libre en línea, se envió la solicitud de completar la versión preliminar de la escala a 100 de los estudiantes que se encontraban utilizando los guiones, resultando que 56 de las personas contactadas respondieron.

Al analizar la correlación del puntaje total con el de cada uno de los ítems se encontró que todos correlacionaron positivamente de forma significativamente al nivel del 0.01, además se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.952.

Para la aplicación de la escala definitiva se envió a los 204 de los estudiantes que se encontraban utilizaron los guiones la solicitud de completar el instrumento donde se obtuvo 119 respuestas.

Al analizar la correlación del puntaje total de la escala con el de cada uno de los ítems se encontró que todos correlacionaron positivamente de forma significativamente al nivel del 0.01. Posteriormente el cálculo del alfa de Cronbach dio como resultado  $\alpha = 0.959$ .

La recolección de los datos se realizó al finalizar una actividad colaborativa, que requirió al menos dos entregas parciales del producto de aprendizaje solicitado durante 8 semanas.

## **2.5. Procedimiento**

Diseño de implementación de los guiones en una actividad colaborativa  
Realizar una entrevista con los docentes interesados en participar en la investigación.

Acompañar a los docentes en el diseño de la TC que incorpore los guiones.

Solicitar a los estudiantes su anuencia a participar y presentarles los guiones colaborativos.

Acompañar a los grupos de estudiantes para tender sus consultas y verificar el completado de los guiones colaborativos.

Aplicar la escala desarrollada cuando los subgrupos de estudiantes entreguen el resultado de aprendizaje esperado de la TC.

### **3. Avance de resultados**

En general al menos el 50,0% de los estudiantes consideran que los andamios apoyan el desarrollo de las tareas involucradas en las cuatro secuencias de la RCA, excepto en el llamado de atención si se desatiende el cumplimiento de las metas y tareas definidas (45,0%) y la evaluación de los avances realizados (46,7%).

En relación con la secuencia de análisis de la tarea los estudiantes valoran positivamente que los guiones son de utilidad para la definición de tareas y subtareas a realizar (71,7%), los recursos disponibles (65,8%), lo que conocen así como lo que desconocen para la realización de la TC (64,2% y 61,7% respectivamente) y el establecimiento de una comprensión compartida de la TC (62,5%).

En relación con la secuencia de planificación, los resultados señalan que los guiones son de utilidad para apoyar la asignación de roles (75,0%), la identificación de tareas y subtareas necesarias (70,8%), la definición de metas (65,0%) y la definición de recursos necesario para realizar la TC (60,0%).

En relación con la secuencia de seguimiento y monitoreo los resultados señalan que los guiones son percibidos medianamente de utilidad para apoyar la ejecución de la planificación y el cronograma (52,5%), el monitoreo del avance según el cronograma, roles y tareas (51,6%), para llamar la atención por desatender tareas, reglas y responsabilidades (45,0%).

En relación con la secuencia de evaluación los resultados señalan que los guiones son de utilidad para apoyar ajustar la estrategia definida para el desarrollo de la TC (61,7%) y medianamente de utilidad para ajustar las metas (57,5%) que se definieron en la etapa de planificación y la modificación o ajuste de la comprensión de la tarea (56,7%) que se definió al inicio de la TC.

En promedio para las cuatro secuencias alrededor de una cuarta parte de los estudiantes que respondieron “indiferente” sobre si los andamios favorecen el desarrollo de las tareas que comprenden cada una de ellas.

## 4. Discusión

El objetivo de este estudio fue implementar cuatro guiones colaborativos para promover la RCA en diversos cursos de carreras del área de ingeniería en el Tecnológico de Costa Rica y conocer el grado de satisfacción del estudiantado sobre su utilización.

Ofrecer apoyos a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos implicados, puede promoverse por medio del uso de guiones colaborativos basados la RSA y es coherente con lo señalado por Kim y Lim (2018) sobre que es necesario prestar más atención a cómo dar soporte para el desarrollo de la RSC y MSC para impactar positivamente los procesos colaborativos entre estudiantes universitarios.

Que un solo un 50% de los estudiantes consideran de utilidad los guiones usados los apoyaron para las tareas involucradas en las secuencias de la RCA y que en general un 25% de los estudiantes respondieron con la categoría “indiferente”, pueden comprenderse desde la hallazgos previos donde existen grupos de estudiantes que desarrollan con éxito las tareas grupales que se les asignan, pues al parecer requieren de poco apoyo para ese fin, mientras hay otros grupos de estudiantes que sin este tipo de apoyos no logran cumplir con las tareas asignadas de forma exitosa (Malmberg et al., 2015). Esto también es coherente con el hecho que en otros estudios sobre el uso de andamios se encontró que algunos estudiantes necesitan diferentes niveles de guía para la resolución de TC o que del todo no la requieran (Kirschner y Hendrick, 2020).

Un resultado que resulta de interés profundizar los valores obtenidos en la secuencia de seguimiento y monitoreo, pues son los valores más bajos obtenidos en la escala. El análisis de esto podría hacerse a la luz de nuevos desarrollo del estudio de la RSCA y MSC.

## 5. Referencias bibliográficas

- Gress, C. L. Z., Fior, M., Hadwin, A., y Winne, P. H. (2010). Measurement and assessment in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 806-814. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.012>
- Hadwin, A., Järvelä, S., y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 65-84). Routledge.

- Hill, J., y Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37-52. <https://doi.org/10.1007/BF02504914>
- Kim, D., y Lim, C. (2018). Promoting Socially Shared Metacognitive Regulation in Collaborative Project-Based Learning: A Framework for the Design of Structured Guidance. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379484>
- Kirschner, P. A., y Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2013). Goal Setting Theory, 1990. En E. A. Locke y G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 3-15). Routledge.
- Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., y Panadero, E. (2015). Promoting socially shared regulation of learning in CSCL: Progress of socially shared regulation among high- and low-performing groups. *Computers in Human Behavior*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.082>
- Randolph, J. (2005). Free-Marginal Multirater Kappa (multirater K[free]): An Alternative to Fleiss' Fixed-Marginal Multirater Kappa. <https://eric.ed.gov/?id=ED490661>
- Weinstein, C., Acee, T., y Jung, J. H. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Winne, P., Hadwin, A., y Perry, N. (2013). Metacognition and computer-supported collaborative learning. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. Chan, y A. M. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 445-460). Routledge.

# Calidad Académica de los Docentes en entornos virtuales. Hacia un modelo educativo

Raquel Reyna García<sup>6</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[raquelreyna18@gmail.com](mailto:raquelreyna18@gmail.com)

Palabras clave: Calidad Académica, Evaluación Docente, Entornos Virtuales, Práctica Educativa.

## 1. Introducción

La sociedad actual presenta nuevos desafíos y la educación siempre se ha visto en la necesidad de replantear sus modelos de formación para poder responder de una forma más asertiva a la dinámica que van presentando los distintos contextos sociales. Las instituciones educativas en general y la educación superior en particular deben como parte de su misión, velar permanentemente por la calidad, la cual es un concepto de carácter dinámico y complejo. Considerar la calidad académica en entornos virtuales deriva en el desarrollo de nuevas propuestas de mejora de la calidad. Marciniak y Gairín (2018) realizan un resumen de veinticinco modelos relacionadas con la evaluación de la educación virtual, a partir de los cuales se observa que no existe una sinergia que se repita en todos los modelos. No obstante, se pueden agrupar alrededor de las siguientes categorías: Instituciones, docentes, tecnologías, alumnos y estrategias pedagógicas.

La calidad total es un concepto que se ha sostenido a lo largo del tiempo y ha representado un cambio de paradigma en la forma de gestionar las instituciones que se decantan por esta metodología, en este sentido, el mejoramiento continuo constituye un elemento central (Maldonado, 2018). En el ámbito de la educación, la calidad académica en los programas virtuales es un concepto multifuncional que comprende el trabajo de muchos actores, complementándose y desarrollando funciones y actividades, es así como el núcleo de la investigación se encuentra en los docentes universitarios. El profesorado es el encargado de llevar los cambios a la educación que consiste en

---

<sup>6</sup> Línea 3. Directora de tesis: Isabel Ortega

incorporar nuevas metodologías a través de las TIC como herramienta en el proceso de aprendizaje denominado activo (Cea, 2019).

Se considera necesario, investigar y reflexionar sobre los principales factores que influyen en la calidad académica de los docentes en el marco de la virtualidad. Se aspira diseñar y construir un modelo que muestra los factores que explican la calidad académica de los profesores de los programas virtuales en el Sistema de Educación a Distancia (SEDUCV), sistema que ofrece diversas posibilidades para el intercambio de información, investigación y construcción del conocimiento desde mucho antes de haber ocurrido la pandemia. Es un sistema que corresponde a un espacio académico en el que se encuentran alojados distintos cursos de cada una de las carreras de la UCV.

## **2. Metodología**

### **2.1 *Objetivo general***

Analizar la calidad académica de los docentes que imparten los programas virtuales del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela para diseñar un modelo educativo de calidad.

### **2.2 *Objetivos específicos***

- Caracterizar la calidad académica de los docentes de los programas virtuales activos en el Sistema de educación a distancia de la Universidad Central de Venezuela.
- Establecer los factores que acompañan la calidad académica de los profesores de los programas virtuales objeto de estudio.
- Diseñar un modelo educativo que explique cómo interactúan los distintos factores identificados para incidir en la calidad académica de los docentes que trabajan en programas virtuales.

### **2.3 *Evento de estudio***

#### **2.3.1 *Definición conceptual***

Calidad académica: Es la gestión eficaz y productiva que el docente lleva a cabo con los estudiantes, para el logro de los objetivos educativos.

### 2.3.2 Definición de sinergias

Las componentes iniciales que se consideran que forman parte de la calidad académica son: pertinencia, exhaustividad, actualización, idoneidad, coherencia (Montoya, 2018). Se definieron de la siguiente manera:

**Pertinencia:** Se refiere a que los elementos del aula virtual que desarrolla el docente sean congruentes con el área de conocimiento (pertinencia temática), requerimientos del perfil de egreso (pertinencia profesional), características y principios institucionales (pertinencia institucional) y necesidades del contexto (pertinencia social).

**Exhaustividad:** se refiere a que el docente del aula virtual desarrolle los temas de manera completa, amplia, profunda y abarque todos los contenidos con el uso de variedad de elementos y recursos.

**Actualización:** se refiere a que el docente incorpore en las aulas aspectos novedosos, actualizados y creativos.

**Idoneidad:** Se refiere a que el docente desarrolle los elementos del aula virtual de manera que se correspondan con la función a cumplir, es decir, que sean claros, estén fundamentados, sean fidedignos y con un diseño adecuado y estético.

**Coherencia:** se refiere a que los elementos del ambiente virtual desarrollados por el docente se correspondan entre sí, es decir, que exista congruencia entre la temática, los objetivos, los contenidos, el perfil de egreso, el nivel de estudio, y las actividades a desarrollar.

### 2.3.3. Unidades de estudio, población y muestra

Esta investigación corresponde a una investigación mixta. La unidad de estudio son los docentes de las cibercomunidades de la Universidad Central de Venezuela que están inscritas en SeDUCV.

La población son todos los docentes de las asignaturas de las carreras que están incorporadas actualmente y activas con estudiantes al SEDUCV. Se hará un muestreo probabilístico estratificado para los docentes y también para los estudiantes.

### 2.3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el primer objetivo, referido a la descripción de la calidad académica se aplicarán tres técnicas de recolección:

- 1) Análisis documental, obteniendo información cualitativa con abordaje fenomenológico.
- 2) Cuestionario aplicado a los estudiantes y a los profesores de las asignaturas de los cursos activos de SEDUCV, obteniendo información cuantitativa, abordaje positivista.
- 3) Focus group, y entrevistas a través de un guion de entrevistas a profundidad, obteniendo información cualitativa, abordaje fenomenológico.

En el caso del segundo y tercer objetivo, se trabajará con los resultados obtenidos en el primer objetivo.

### *2.3.5 Técnicas de análisis de datos*

En cuanto a los análisis de datos, para el primer objetivo específico tenemos:

1. Se utilizará una matriz de registro de información para la revisión documental
2. Técnicas de medición de estadística descriptiva, factorial para el cuestionario. Se utilizará el programa SPSS
3. Técnica de análisis cualitativa: categorización. Se utilizará el programa Atlas Ti.

Para el segundo y tercer objetivo, se utilizará la triangulación.

Con relación al cuestionario, se aplicará la técnica de validación por cinco jueces o expertos para poder calcular el índice de validez. (Hurtado, 2012).

## **3. Avance de resultados**

Hasta los momentos no se tienen resultados.

## **4. Discusión/conclusiones**

Dado el importante rol que juegan los docentes como una pieza fundamental en el proceso de la enseñanza bajo cualquier modalidad y la virtual no escapa a ello (Barriga y Hernández 2010), se quiere visualizar considerando la apreciación teórica de varios autores, algunas de las caracterizaciones de dichos modelos que determinan finalmente la evaluación de la calidad académica de los docentes (Cabero y otros,



2018). En particular, uno de los factores que inciden en la calidad académica del profesorado es la necesidad de formación permanente (Navaridas y Raya, 2021) por lo que debe contar con una serie de herramientas tecnológicas y tener conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes (Gómez, 2018).

Se aspira a diseñar un nuevo modelo que recoja desde el punto de vista del investigador, aquellos elementos que expliquen la calidad académica de los docentes de los programas virtuales. La finalidad de la evaluación de la calidad académica de los docentes consiste en primer lugar, en analizar e incorporar factores que al mismo tiempo que permiten el crecimiento del profesor y de sus alumnos, para contribuir a la mejora continua de la educación.

## 5. Referencias bibliográficas

- Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc. Graw Hill.
- Cabero, J., Llorente, M. Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo *RIED*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 261-279.  
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17206>.
- Cea, M., Vicente, A. (2019) El aprendizaje colaborativo on line en la Educación Superior: propuesta e implementación en una asignatura de Grado. VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria, 14 y 15 de noviembre de 2019, p. 411-416 <http://hdl.handle.net/10553/58109>
- Gómez, M. (2018). Manual para evaluar la calidad de la educación: estrategias, técnicas y factores asociados al diagnóstico. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Hurtado, J. (2012). Metodología de la Investigación Holística. Caracas: Sypal.
- Marciniak, R., Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual; revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 217-238.  
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16182>
- Maldonado, A. (2018). Fundamentos de Calidad Total. Pdf.  
<https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2013/01/fundamentos-calidad-total-gestion-empresarial.pdf>

- Montoya, W. (2018). Calidad académica de los docentes universitarios. *Revista Horizontes*. v2i7.53 julio -septiembre, 2018. Volumen 2 / No. 7 pp. 154.  
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/53/97>
- Navaridas, F. y Raya, E. (2021). Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa. España: Cuadernos de Pedagogía. Wolters Kluwer.
- Roig, R. (2019). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas. Barcelona: Ediciones Octaedro.  
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/16152-Investigacion-e-innovacion-en-la-ES.pdf>

# La proyección del aprendizaje postdigital en escenarios virtuales participativos sMOOC y tMOOC

José Javier Hueso Romero<sup>7</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[jhueso3@alumno.uned.es](mailto:jhueso3@alumno.uned.es)

Palabras clave: Postdigital, estudio bibliométrico, etnografía virtual, estudio de caso, escala Likert, sMOOC y tMOOC.

## 1. Introducción

Es una realidad ineludible que las tecnologías digitales forman parte de nuestra vida diaria, y han virtualizado nuestro mundo, desplazándolo de una vida más analógica o digital, dando lugar al concepto y la era de lo postdigital (Jandrić, 2019), caracterizada por la expansión masiva de diversas tecnologías digitales. En este sentido, aparece en el año 2008 el fenómeno MOOC (cursos masivos abiertos en línea) (García Aretio, 2015) de manera disruptiva, acaparando un interés mundial por su gran potencial para ofrecer formación gratuita y accesible, a través de las universidades más prestigiosas del mundo y otras instituciones de importante reconocimiento social. Las investigaciones que se presentan y que componen esta tesis doctoral bajo la modalidad de compendio por publicaciones, analizan y estudian de manera exhaustiva el fenómeno MOOC desde sus inicios hasta los modelos existentes más evolucionados en la era postdigital. Aspectos como sus tipologías, producción científica, procesos didácticos, herramientas comunicativas, métodos de evaluación, roles establecidos, diseño instruccional y procedimientos de construcción de contenidos, serán entre otras, cuestiones a abordar a lo largo de cada una de las investigaciones, mediante diversas técnicas de investigación. Las diversas investigaciones que se han desarrollado para la realización de esta tesis doctoral, se abordan desde una metodología mixta, combinando instrumentos de recogida de datos de carácter tanto cuantitativo como

---

<sup>7</sup> Línea de investigación n.º 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación. Dirección: Dra. Sara Osuna Acedo. Dr. Javier Gil Quintana.

cualitativo. La combinación de todo ello, nos ofrece resultados y conclusiones minuciosas y pormenorizadas, en relación a la evolución y comprensión de los MOOC hasta llegar a los modelos más evolucionados sMOOC y tMOOC (Osuna-Acedo & Gil-Quintana, 2020; Osuna Acedo et al., 2018).

## 2. Metodología

La primera investigación se centra en un análisis bibliométrico (Balsells et al., 2019), desde la aparición del fenómeno MOOC en el año 2008 hasta febrero de 2020, para conocer la situación actual de la producción científica de los diversos modelos de MOOC. El proceso de análisis se efectúa en base a 87 documentos indexados en Web of Science (WoS), para identificar las tipologías MOOC y sus características, fuentes principales productoras, y países y autores con mayor contribución y citas. El tratamiento de datos, se realiza mediante estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central y de dispersión, complementadas con técnicas centradas en la información en red. Se selecciona la base de datos WoS, en base a su reconocimiento científico a nivel internacional y su amplia cobertura nacional e internacional de estudios indexados.

La segunda investigación analiza un estudio de caso comparado entre los xMOOC y los sMOOC. Los datos obtenidos, proceden de una investigación etnográfica (Ruíz Méndez & Aguirre Aguilar, 2015) y observación participante (Fàbregues et al., 2016) de los MOOC que ofrecen UNED abierta, MIT y Proyecto ECO. El estudio se complementa con 13 entrevistas realizadas a personas especializadas y vinculadas con el fenómeno MOOC. Desde la etnografía virtual y la observación participante, se identifican los aspectos que más potencian las instituciones seleccionadas, así como el comportamiento de sus miembros en estos espacios virtuales. Mediante las entrevistas, se obtiene información y datos vinculados a la realidad social de los MOOC y las experiencias personales de las personas entrevistadas.

Con respecto a la tercera investigación, se realiza un análisis cualitativo exhaustivo de los aspectos metodológicos de los sMOOC, creados por el alumnado de la asignatura Escenarios Virtuales de Participación del Máster de Comunicación y Educación en la Red de la UNED, durante el curso 2019-2020. El análisis efectuado en este estudio se organiza atendiendo a las siglas IGPEC: incentivar, garantizar, proponer, engendrar y compartir. Las unidades de análisis e instrumentos de recogida de datos son las siguientes: Entrevista semiestructurada y focusgroup a una muestra del 17,25% del alumnado de la asignatura. Etnografía virtual sobre de los 13 sMOOC

creados por el alumnado para extraer las estructuras diseñadas y analizar sus elementos comunicativos más importantes; interfaces, interactividad y navegación. Por último, se analizan los informes y ensayos realizados por el alumnado para extraer los conceptos clave y conocer el contexto, metodología de aprendizaje y objetivos de la asignatura.

En relación a la cuarta investigación, se realiza un análisis cuantitativo sobre un cuestionario diseñado en base a la escala Likert (Matas, 2018), difundido a través de redes sociales y espacios virtuales, siendo respondido por un total de 203 personas. Esta investigación, tiene como objetivo principal, aportar una visión actual sobre las experiencias personales con los MOOC en esta era postdigital, en relación al diseño didáctico-instruccional, recursos y actividades, accesibilidad, perfil de los usuarios y visión particular de los mismos. Se aplican cálculos estadísticos para ofrecer la confiabilidad del instrumento a través de la correlación entre ítems, así como el Alfa de Cronbach (Maese Núñez et al., 2016). Se aplica también un análisis factorial como método de verificación y validez, y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para el análisis proporcional de las respuestas obtenidas.

### **3. Resultados**

Los resultados del primer estudio, se presentan y analizan a través de mapas bibliométricos que identifican la aparición y volumen de la producción literaria en base a las diferentes tipologías MOOC. Las publicaciones se identifican principalmente con el diseño e implementación, expectativas, recomendaciones prácticas, y construcción y/o estructura del MOOC. El estudio demuestra que el fenómeno sigue evolucionando hacia nuevos modelos y metodologías pedagógicas más abiertas y flexibles, cercanas a filosofías conectivistas, además de las transformaciones y desarrollo interno que se produce en los propios MOOC en base a su diseño y estructuras, en busca de sistemas más personalizados y adecuados al perfil de cada estudiante.

Los resultados obtenidos en la segunda investigación, corroboran que los MOOC son una tendencia social cada vez más consolidada, pero con ciertas debilidades como la certificación oficial, el planteamiento pedagógico y participativo, y la implantación de modelos comunicativos horizontales y bidireccionales. La etnografía virtual y observación participante, ofrece resultados muy significativos al comprobar que las instituciones fomentan elementos muy relacionados con su metodología pedagógica e intereses coporativos. Proyecto ECO, ofrece un modelo pedagógico, multidireccional, participativo y colaborativo desde sus sMOOC, evolucionando hacia un modelo tMOOC. Las entrevistas concluyen que el éxito de los MOOC se produce

verdaderamente cuando existe aplicabilidad en la transferencia del conocimiento al ámbito profesional, y cuando se da también cierta transformación social.

Los resultados obtenidos en la tercera investigación, manifiestan que la asignatura se adecua a los objetivos previstos, y ofrece una alta calidad en el proceso de aprendizaje, además de una metodología activa y un modelo participativo de evaluación. Se desprende la importancia del aprendizaje colaborativo (Avello Martínez & Duart, 2016), los múltiples canales y recursos utilizados que se proyectan sobre el diseño de las tareas y procesos de evaluación de los sMOOC, diferentes a los tradicionales establecidos en los modelos xMOOC y MadeMOOC.

Como resultados obtenidos en la cuarta investigación, se destaca la percepción por parte de los encuestados en sus experiencias con los MOOC, de ambientes tolerantes y de respeto, comprensión y compromiso. Generalmente consideran que los objetivos se adecuan a los contenidos previstos, y tienen relación con la metodología utilizada e implantada en los MOOC. También valoran muy positivamente la existencia de los recursos en el idioma deseado. Otros aspectos más débiles y peor valorados, tienen relación con la accesibilidad, la falta de interacción con personas de otras culturas y con un diseño universal e inclusivo. El instrumento diseñado con un modelo de escala Likert, superó las pruebas de confiabilidad y validez, pudiendo ser utilizado este para futuras investigaciones o ampliación de la misma.

## 4. Conclusiones

La era postdigital en la que nos encontramos actualmente, manifiesta una producción científica relacionada con los MOOC y relacionadas con las evaluaciones del aprendizaje, las pedagogías empleadas y las redes sociales como complemento y herramientas de participación, colaboración y proyección social. Los MOOC están evolucionando a modelos que fomentan la transferencia del aprendizaje, la transformación pedagógica y el talento intercreativo, los denominados tMOOC. La comunidad educativa deberá tener en cuenta la existencia de la gran diversidad existente de usuarios de MOOC, de acuerdo a sus intereses, estilos de aprendizaje, necesidades y/o motivaciones, que complican la elaboración y creación de los mismos para poder abarcar al máximo número de usuarios, con el mayor grado posible de características análogas. El éxito de los mismos viene dado cuando se ofrece una adecuada planificación e implementación en la innovación de temáticas, metodologías pedagógicas activas, características tecnológicas inclusivas y accesibles, y de aprovechamiento al mundo profesional. La certificación oficial y reconocimiento institucional de manera estandarizada de los cursos MOOC, sigue siendo una cuestión

pendiente a solucionar por las entidades públicas correspondientes, pudiendo ser este un aspecto muy útil y motivador para las personas participantes y para incrementar las tasas de finalización de los cursos MOOC. Las investigaciones corroboran que la puesta en práctica de modelos sMOOC y tMOOC, con metodologías activas de aprendizaje es una opción muy positiva para comenzar a realizar cambios educativos que posibiliten la creación colectiva del conocimiento y una base de la cultura participativa y de transformación social. Estos modelos en relación al análisis IGPEC, confirman que incentivan el empoderamiento del alumnado, garantizando un modelo comunicativo bidireccional, proponiendo múltiples canales de convergencia mediática, y engendrando un método de aprendizaje colaborativo relacional.

## 5. Referencias

- Avello Martínez, R., & Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271–282.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Balsells, M., Urrea Monclús, A., Ponce, C., Vaquero Tió, E., & Navajas Hurtado, A. (2019). El impacto bibliométrico del movimiento MOOC en la comunidad científica española. *Educación XXI*, 19.2, 77–104.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). Técnicas de investigación social y educativa (UOC (ed.)). <https://cutt.ly/JnFtFx3>
- García Aretio, L. (2015). MOOC: ¿Tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 9–21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662002.pdf>
- Jandrić, P. (2019). Welcome to Postdigital Science and Education! *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0013-8>
- Maese Núñez, J. de D., Alvarado Iniesta, A., Valles Rosales, D. J., & Báez López, Y. A. (2016). Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso. *Culcyt/Instrumentos de Medición*, 39(6), 645–658.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193313>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 38–47.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Osuna-Acedo, S., & Gil-Quintana, J. (2020). sMOOC, Un nuevo modelo de formación en el aprendizaje del segundo idioma. *Estudio De Caso. American Journal of*

Distance Education, 34(1), 69–82.

<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1705085>

Osuna Acedo, S., Marta Lazo, C., & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 55, 105–114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>

Ruíz Méndez, M. del R., & Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. In *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (pp. 67–96).

<https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>



# Las TIC en Educación: descubriendo la Égida Digital

Albert Marquès Donoso  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*  
*Centro de Estudios Superiores Don Bosco (Adscrito a la UCM)*  
[amarques@cesdonbosco.com](mailto:amarques@cesdonbosco.com) / [albert.mardon@gmail.com](mailto:albert.mardon@gmail.com)

Palabras clave: TIC, Educación Primaria, Paradigma Educativo, Égida Digital, Brecha Digital, COVID-19

## 1. Introducción

La tesis doctoral que se presenta se inició con la idea de definir el concepto TIC, para llegar a un punto de entendimiento con relación a un elemento transformador de la realidad como han sido estas en los últimos 30 años. Al realizar una lectura de texto de Prensky (2001) se comprendió una realidad que supuso la introducción de la brecha digital como elemento de inicio de la tesis.

La necesidad de investigar sobre la brecha digital se ha acrecentado durante los primeros meses del año 2020 debido a la situación de confinamiento de la gran mayoría de la población mundial; periodo en el que se ha constatado que, pese a que los recursos existentes pueden ser suficientes, la población no estaba preparada para la utilización de manera global y efectiva, debido en muchos casos al desconocimiento del uso de los propios aparatos que se poseían. Este y otros motivos, han llevado a entender que el gran problema de la brecha digital actual no se basa en la negación de acceso por motivos económicos, de edad, sociales, de infraestructuras o por desuso; si no que más bien, la realidad es que lo que afecta es el desconocimiento de las posibilidades de las herramientas que sí que se dominan como puede ser dispositivos móviles, una Tablet o un ordenador. Dichas desigualdades se pueden analizar en el artículo de Bonal y González (2020, abril 6).

## 2. Fundamentación

Tras analizar la brecha digital en la tesis, existen una gran cantidad de fuentes que explican el concepto desde distintas perspectivas y que además denotan una evolución del término, el cual se ha ido ramificando con el paso del tiempo.

Recordamos la enumeración del apartado anterior:

- **Brecha digital generacional**
- **Brecha digital de género** - Acosta & Amador (2020).
- **Brecha digital laboral**
- **Brecha digital educativa** - Martínez López (2020)
- **Brecha Institucional**
- **Brecha digital cognitiva**
- **Brecha digital social** - Alva (2015)
- **Brecha digital producida por la Pobreza Digital**
- **Brecha digital internacional**
- **Brecha digital por desuso**
- **Brecha digital por falta de infraestructuras**
- **Brecha X digital**

La última es el nombre que se le ha dado a una tipología de brecha digital que se define por la motivación y que, tras una serie de análisis de la realidad, realizados por el autor, se ha llegado a la conclusión para definir los que es y lo que no es.

### ¿Qué es la X digital?

- a) Es un conjunto de situaciones que se dan alrededor del uso de las TIC.
- b) Hace referencia a la nulidad que tenemos como conjunto de pobladores digitales para absorber todo el conocimiento que estamos generando y cambiando constantemente.
- c) Hace referencia a la incapacidad de asimilación tecnológica que vivimos en la actualidad.
- d) Nos explica las dificultades que tenemos para renovar nuestros conocimientos en el mundo TIC y la resistencia que generamos a ampliar el conocimiento en los campos que dominamos y los que nos son extraños.
- e) Hace referencia a aquellas personas que no padecen ningún tipo de brecha digital, pero por diversos motivos no saben utilizar los dispositivos que tienen del modo más óptimo.

- f) También hace referencia al desconocimiento de las posibilidades de las herramientas que ya utilizan.
- g) Puede ser un fenómeno social que explicaría la reticencia social a involucrar la totalidad de nuestra existencia en el mundo digital.
- h) Nos explica la limitación de uso de herramientas, aplicaciones y tecnologías con el que nos hemos habituado a coexistir.
- i) Determina aquel volumen de capacidad cognitiva con respecto a las TIC que requerimos para ser tolerante y tolerados en un entorno digital.
- j) También nos detalla como utilizamos los dispositivos y para qué.
- k) Es un elemento que impide el cambio real de paradigma educativo.

### ¿Qué no es la X digital?

- a) No es la brecha digital cognitiva, pero puede apoyarse en su teoría.
- b) No hace referencia al acceso tecnológico ni a la pobreza digital.
- c) No hace referencia a otros tipos de brecha digital, aunque puede ser complementaria y explicativa del resto.
- d) No es un conjunto de ideas sin más, está justificado en la realidad plasmada tras la pandemia de 2020.
- e) No es un nuevo tipo de desigualdad social, pero a la vez puede explicar tipos de desigualdad social que se generan a través de la brecha digital.
- f) No tiene que ver con la obsolescencia programada.
- g) Nada tiene que ver con la lucha entre lo digital y lo analógico.
- h) No denuncia las limitaciones personales.

La X digital hace referencia a la situación que se produce cuando un individuo determina que ha alcanzado el conocimiento óptimo de una herramienta, dispositivo, aplicación o área TIC, y a partir de ese momento lo utiliza como escudo para no adentrarse en el potencial desarrollo de dichos instrumentos. Este suceso se repite de manera constante cuando nos vemos obligados a incorporar nuevas áreas de conocimiento a nuestra cotidianidad, transformando la rutina en un nuevo aprendizaje.

Para dotar de un nombre a la X digital se ha optado por uno de los símbolos más interesantes de la mitología griega, como lo fue la Égida, elemento que formaba parte de la protección de Atenea, diosa del conocimiento griego, siendo una deidad con gran trascendencia en la construcción de la gran mayoría de ciencias actuales. Por este motivo, se ha decidido denominar a la X digital con el nombre poético de Égida Digital.

### 3. Metodología

La metodología de la presente tesis se basa en un estudio mixto entre métodos cualitativos y cuantitativos y que intentará demostrar la realidad del propósito de la tesis.

#### 3.1. Objetivos

Los objetivos se han desglosado en específicos y operativos, pero para esta comunicación se han querido señalar los Generales:

1. **OG1:** Constatar la existencia del tipo de brecha digital ocasionada por la **Égida Digital** que impide el cambio de paradigma educativo.
2. **OG2:** Valorar cómo está afectando la Égida Digital al profesorado, alumnado y al entorno socioeducativo de primaria.
3. **OG3:** Constatar si la presencia de la realidad generada por la **Égida Digital** también se manifiesta en los futuros docentes, lo cual justificaría la necesidad de cambio en el paradigma educativo.
4. **OG4:** Determinar las consecuencias que tiene para la Escuela Primaria la realidad generada por la **Égida Digital** y la nula posibilidad de cambio de paradigma.

#### 3.2. Métodos de captación de datos

El uso de métodos cualitativos, es una decisión que requería este tipo de investigación, ya que al presentar un campo de estudio del que se tiene tan poca información como el seleccionado para esta tesis. El uso de técnicas cualitativas para el estudio de la Brecha Digital en educación viene reforzado por Escudero Sánchez, & Cortez Suárez (2018), y en Sánchez-Huete (2013) fundamenta el uso de métodos cuantitativos para cumplir con determinados aspectos de la investigación en educación.

- **Grupo de discusión**
- **Estudio teórico**

Para definir legitimar el uso de métodos cuantitativos se ha consultado a Begoña García y José Quintanal (2006).

- **Encuesta**
- **Escala de valoración dentro de la encuesta**

### 3.3. Hipótesis

Las hipótesis que se han diseñado para la investigación de tipo cualitativo son:

#### **Hipótesis 1**

La existencia de la **Égida Digital** en el contexto de la educación primaria incide en que el profesorado no contemple un cambio real de paradigma educativo.

#### **Hipótesis 2**

El entorno socioeducativo del alumnado de educación Primaria, padecen una situación de **Égida Digital**.

#### **Hipótesis 3**

Los factores acumulativos de **Égida Digital** afectan a la realidad educativa del alumnado de primaria.

#### **Hipótesis 4**

El alumnado que está cursando el grado de Educación Primaria puede suponer un punto de inflexión en la presencia de la **Égida Digital** en las aulas y la conversión del paradigma educativo actual.

## 4. Conclusiones

Es una etapa aún temprana para definir unas conclusiones, pero tras plantear el estudio teórico que se ha realizado del concepto TIC y de la brecha digital, se ha podido llegar a la conceptualización de lo que hemos denominado X digital. La **Égida Digital** es una tipología concreta de brecha digital que se da en el entorno educativo y que produce en los sujetos participantes una alteración en el uso de las TIC caracterizada por la desmotivación y la falsa seguridad que otorga una zona de confort digital; desencadenando un uso superficial de las herramientas TIC, y empobreciendo sus conocimientos al respecto de las posibilidades potenciales de la era digital. La **Égida Digital** afecta al profesorado, a los futuros docentes, al alumnado y al entorno familiar, generando un espacio común que refuerza un confort en el conocimiento superficial de las herramientas, aplicaciones, dispositivos e infraestructuras TIC.

El propósito de esta tesis será evidenciar la presencia de Égida Digital en el sistema educativo español y su vinculación con la nulidad producida en el cambio de paradigma educativo. Para ello se tratará de demostrar cómo el paradigma educativo no ha cambiado, evidenciando la transformación de instrumentos para su funcionamiento, pero no la esencia de dicho paradigma.

## 5. Referencias bibliográficas

- Acosta, S., & Amador, E. (2020). La Brecha Digital de Género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM de La Escuela Superior de Tizayuca*, 5, 22–27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>
- Alva, A.R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265–286. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/view/45387>
- Alvira, Martín, F. (1991). Metodología de la Evaluación de Programas. Madrid: CIS
- Bonal, X., & González, S. (2020, abril 6). *Confinamiento y efecto escuela*. <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>
- Cañón Rodríguez, R., Grande de Prado, M., & Cantón Mayo, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 115-132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- Escudero Sánchez, C. L., & Cortez Suárez, L. A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica.
- García, B., and J. Quintanal. "Técnicas de investigación." *Editorial unad* (2006).
- Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad E Infancias*, 4, 267-270. <https://doi.org/10.5209/soci.69629>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Disponible en línea: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Sánchez-Huete, J. C. S. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Punto Rojo Libros.

# Orientación de la carrera profesional en la etapa adulta avanzada: revisión teórica y conceptual

Rafael Lorienté Tomás

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[rflorienté@gmail.com](mailto:rflorienté@gmail.com)

Palabras clave: Orientación, carrera profesional, etapa adulta avanzada, profesional senior, jubilación, retiro laboral.

## 1. Introducción, objetivos y contenido

El objetivo general de la tesis doctoral se centra en analizar las alternativas e iniciativas que surgen entre los profesionales jubilados y las empresas, después del retiro laboral para el aprovechamiento del capital humano acumulado mediante la formación, los conocimientos, las experiencias y las relaciones. Para llevarlo a cabo, se desplegarán una serie de objetivos específicos.

No obstante, el objeto de esta comunicación se centra en difundir los avances alcanzados hasta ahora, centrados fundamentalmente en la revisión teórica y conceptual del tema de estudio. Por tanto, el objeto de análisis tiene que ver con la orientación para la carrera de las personas, su desarrollo profesional a lo largo del ciclo vital y su devenir en la adultez avanzada. Esta etapa viene enmarcada por el tramo final de la carrera y por la transición y acceso al retiro. Además, por las oportunidades que surgen después de la jubilación, el desempeño de nuevos roles vitales, la oficialización del acceso a la vejez y también por el declive y paulatino deterioro orgánico.

Los objetivos específicos de esta revisión pretenden determinar cuáles son las principales teorías, identificar la más adecuada al objeto de la investigación, explorar avances, conocer los aspectos no investigados y clarificar conceptos.

## 2. Metodología

Para llevar a cabo esta revisión se ha realizado una búsqueda bibliográfica a través de la exploración con descriptores, palabras clave, autores, teorías y enfoques. Las búsquedas se han realizado en formato libro, artículos de revistas, repositorios, bibliotecas, bases de datos y webs. Con toda la producción seleccionada, se ha confeccionado un documento que ha servido de referencia para elaborar esta síntesis.

En primer lugar, se ha tratado de identificar enfoques teóricos, autores relevantes y sus aportaciones, objetivos, variables y métodos de investigación, con objeto de poder determinar cuál de ellos se adaptará mejor a las exigencias de investigación que se pretende realizar en el programa de Doctorado.

Con objeto de conocer el marco configurador que actúa como referente se han revisado los principales enfoques. Se han tomado como referencia los enfoques de rasgos, evolutivo, conductual/cognitivo, psico social y dialéctico contextual.

Posteriormente se han identificado las diversas conceptualizaciones y denominaciones de la orientación profesional (*professional guidance*) y cómo han ido evolucionando en el contexto anglosajón y en el europeo, de la mano de los diferentes enfoques. A continuación, se ha revisado el concepto de carrera, analizando cómo surge y qué diferencias existen entre: educación para la carrera, desarrollo de la carrera y proyecto profesional o plan de carrera.

Otro de los aspectos estudiados en el marco de la psicología evolutiva han sido las teorías del desarrollo con objeto de conocer cómo se explican los cambios evolutivos que experimentan las personas a lo largo de la vida, especialmente en la edad adulta. Aquí se han estudiado las teorías que están en sintonía con el enfoque del ciclo vital y posteriormente modelos de envejecimiento. A continuación, se ha caracterizado la etapa de adultez tardía según autores de la psicología del desarrollo y de la gerontología social. También las distintas conceptualizaciones utilizadas para referirse a los adultos mayores.

Así mismo se han analizado los aspectos poblacionales para observar la tendencia demográfica de la población en edad avanzada y su impacto en el mercado laboral, en el desarrollo de políticas, en la economía y en las necesidades de orientación que presentan personas y organizaciones en este tramo de la carrera.

Finalmente se ha realizado una revisión teórica sobre la repercusión que, en el desarrollo de la carrera en la edad avanzada, tiene la transición, el acceso al retiro laboral y las iniciativas y estrategias que surgen a la hora de planificar la carrera y el proyecto profesional en la jubilación.



### 3. Avance de resultados/resultados esperados

De la revisión de los enfoques en el marco de la orientación, cabe señalar que, dado el objeto de la investigación -carrera profesional y edad avanzada- el enfoque de partida que se estima como más adecuado es el esquema sociofenomenológico de Super (1957, 1983-) citado en (Álvarez, 2009) porque incorpora una visión psicológica diferencial y evolutiva que se da en el desarrollo. Introduce el autoconcepto como aspecto transcendental y sostiene que la elección vocacional es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Es integrador y comprensivo de la evolución de la carrera, tiene en cuenta factores de tipo psicológico, de desarrollo, social y económico, tratando de integrar aspectos evolutivos, diferenciales y fenomenológicos.

Respecto del concepto de educación profesional, indicar que en los años 70 en EEUU los enfoques madurativos cobraron fuerza emergiendo el movimiento de educación para la carrera (*career education*). También otro no menos importante, fue el del desarrollo de la carrera (*career development*). Ya en la etapa reciente, el desarrollo de la carrera se integra en la conceptualización de lo que se concibe como orientación profesional, otorgándole una perspectiva más inclusiva, extendiendo su acción a todas las personas, e incorporando una dimensión integral y planificada de la construcción del proyecto y de su desarrollo a lo largo de la vida. (Álvarez y Sánchez, 2017). En España, el término de orientación profesional, es el más consolidado y el de mayor uso en documentos legislativos, educativos y técnicos. También en investigaciones y a nivel institucional, para hacer referencia a organismos que se dedican a la formación y la inserción. Es necesario señalar también que el término carrera forma parte de manera inherente del marco evolutivo de la orientación profesional. (Sánchez, 2017).

En cuanto a los aspectos evolutivos analizados en este trabajo, destacamos que los más adecuadas al objeto de investigación son las teorías de desarrollo psicosocial de Erikson (1950), de las estaciones de Levinson (1978), y del ciclo vital de Neugarten (1975), desarrollado por Baltes (1987) que postulan la existencia de una serie de etapas, estadios, o ciclos vitales por las que va pasando la persona a lo largo de su vida. Éstas, explican o describen las estaciones que se alcanzan en el proceso de crecimiento, maduración, desarrollo y declive.

La adultez aparece como el periodo vital más largo y representativo de la vida de las personas. (Levinson, 1978; citado en Lefrancoise, 2001) describe la etapa adulta avanzada y la sitúa entre los 60 y 80 años.

Las teorías que mejor explican y caracterizan el acceso a la vejez y al nuevo desempeño de roles como jubilado, son las teorías del envejecimiento de inspiración

psicosociológica (Fernández-Ballesteros, 2004). En este marco, destacamos la teoría de la actividad de Havighurst (1987) y la de la continuidad de Atchley (1989, 1999) y Maddox (1963). De otro lado, dentro del entorno de inspiración sociológica, significar la teoría de la desconexión de Cummings, (1961) y la de la modernización, desarrolla por Cowgill y Holmes en 1972.

En cuanto a las conceptualizaciones, el envejecimiento es una experiencia heterogénea vivida a través de un largo proceso que ocurre desde el nacimiento hasta la muerte, (Fernández-Ballesteros, 2009). En la adultez avanzada se utilizan variedad de términos para referirse a las personas mayores, (Agulló, 2001). Habitualmente implican respeto y aspectos entrañables, pero también conllevan el uso de términos que cultivan estereotipos negativos, que fomentan el edadismo o la discriminación por edad (“carroza”, “viejales”). En este sentido destacamos que no existe una terminología unificada en el ámbito del adulto mayor, senior, veterano, viejo; lo que dificulta el abordaje de estudios sobre este tema y lo convierte en algo resbaladizo.

#### **4. Discusión/conclusiones**

A la vista de lo analizado y de la tendencia demográfica, se avecina un escenario donde los trabajadores seniors van a representar una parte significativa de la fuerza de trabajo. Actualmente los mayores miran con incertidumbre la devaluación y pérdida de competitividad en el tramo avanzado de sus carreras. En este nuevo tiempo, la orientación y los orientadores profesionales deben desempeñar un papel relevante, existiendo la necesidad de incrementar los estudios sobre el desarrollo de la carrera, en esta etapa poco investigada.

En cuanto a las teorías que pueden servir de base para fundamentar el trabajo de investigación, la decisión viene condicionada por la inexistencia de una teoría general explicativa. En este sentido, cabe aceptar la convivencia de varios enfoques como más adecuados que actúan de manera complementaria. Por un lado, el fenomenológico de Super (1957, 1983...), la teoría de sistemas aplicada al desarrollo de la carrera de Patton y McMahon (1999), el enfoque de las estaciones del hombre y de la mujer de Levinson (1978, 1996), el del ciclo vital de Neugarten (1975), el de la transición de Schlossberg (1984) y también el del modelo espacial de desarrollo vocacional de Riverin Simard (1984). Además, el de la continuidad de Atchley (1989) y el del capital humano de Schultz (1972).

Los aspectos que han emergido del estudio, y que pueden ser objeto de investigación, han sido la caracterización del desarrollo de la carrera en la etapa adulta avanzada, previa al retiro, en la transición y en la jubilación. De otra parte, conocer las

dificultades que tienen los trabajadores seniors y las organizaciones para mantener su estatus profesional. También identificar las estrategias que se ponen en juego para favorecer la convivencia intergeneracional y para evitar la pérdida de conocimiento y de capital humano. En otra dimensión, explorar alternativas, modelos y experiencias que permitan prolongar las carreras profesionales, aprovechando las oportunidades vitales que proporciona la sociedad del bienestar.

Finalmente, otro de los aspectos que ha estado presente de manera transversal en todos los ámbitos estudiados, es la necesidad de clarificar la terminología con la que se hace referencia a las diferentes dimensiones que afectan a los trabajadores seniors, combatiendo los estereotipos negativos, evitando la segregación profesional y favoreciendo la inclusión.

## 5. Referencias bibliográficas

- Agulló, M<sup>a</sup>. S. (2001). *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvarez, M. (2009). Modelos explicativos de la orientación profesional. En Sobrado L. M. y Cortés A. (Coords.). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Álvarez, M. y Sánchez, M<sup>a</sup>. F. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En Sánchez, M<sup>a</sup>. F. (coord.) *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED.
- Corral, A.; Gutiérrez, F. y Herranz, M<sup>a</sup>. P. (Editores) (1997). *Psicología evolutiva (Tomo I). Teorías, métodos y desarrollo infantil*. UNED.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología*. Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (dir.) (2004). *Gerontología social*. Pirámide
- Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En Rodríguez, M<sup>a</sup>.L. (Coord.); Hoyt, Kennet B; Rodríguez, A.; Romero, S; Padilla T. y Pereira, M. *Educación para la carrera y diseño curricular*. (pp 16 - 37). Universitat de Barcelona.
- Lefrançois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. Thomson.
- Sánchez, M.<sup>a</sup>F. (2017). Marco conceptual de la orientación para el desarrollo profesional y personal. En Sánchez, M<sup>a</sup> F. (coord.). *Orientación profesional y personal* (pp 19 - 44). UNED.

# Análisis de los condicionantes del fracaso escolar en Educación Secundaria desde una perspectiva longitudinal

Belén Gutiérrez-de-Rozas<sup>8</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[bgutierrezderozas@edu.uned.es](mailto:bgutierrezderozas@edu.uned.es)

Palabras clave: fracaso escolar, rendimiento académico, determinantes del fracaso escolar, condicionantes del aprendizaje

## 1. Introducción

Si bien no existe consenso a la hora de definir el fracaso escolar, cabría conceptualizar esta problemática a través de la situación en la que se encuentran los estudiantes que no logran alcanzar los objetivos educativos mínimos establecidos como necesarios para completar la Educación Secundaria Obligatoria con éxito. Estos objetivos educativos están vinculados con aspectos como la habilidad para comprender las reglas del entorno, la confianza en las capacidades de uno mismo, la iniciativa personal y la voluntad, la capacidad de adaptación, la responsabilidad, la creatividad, la empatía, la capacidad de aprender a aprender, las habilidades sociolaborales o la competencia de trabajo en equipo (Vélaz de Medrano y de Paz, 2010). Sin embargo, evidenciar el fracaso escolar resulta complejo, existiendo concepciones que lo vinculan tanto con el rendimiento académico como con la obtención de una titulación.

De este modo, el fracaso escolar puede concretarse en la proporción del alumnado que no finaliza de manera exitosa la Educación Secundaria Obligatoria y que, por tanto, no obtiene la titulación correspondiente a estas enseñanzas (Guio y Choi, 2014). Estos resultados insatisfactorios pueden ser interpretados desde dos perspectivas. La primera perspectiva considera que el responsable del fracaso escolar es el propio estudiante; en contraposición, la segunda perspectiva establece que el fracaso escolar es el resultado de que la escuela no sea capaz de atender a todo el alumnado adecuadamente, ni de proporcionarle las herramientas necesarias para que pueda

---

<sup>8</sup> Línea 5. Directora de tesis: Esther López Martín. Codirectora de tesis: Elvira Carpintero Molina.

afrontar su vida con éxito (De la Orden et al., 2001). Por tanto, desde esta perspectiva, las elevadas tasas de fracaso escolar cuestionan la eficacia interna y externa de los centros educativos (Choi y Calero, 2013).

Actualmente, y puesto que los estudiantes que presentan fracaso escolar se enfrentan a dificultades sociolaborales que abarcan desde la insatisfacción laboral o el desempleo hasta la baja calidad de vida (Dowrick y Crespo, 2005; OCDE, 2008), el fracaso escolar constituye una de las principales preocupaciones en el ámbito educativo a nivel internacional, así como uno de los mayores problemas educativos a los que se debe hacer frente a nivel nacional, dadas su prevalencia en nuestro país.

De los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional se desprenden las elevadas tasas de fracaso escolar del sistema educativo español, puesto que el porcentaje de estudiantes que no obtuvieron el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en el curso académico 2018-2019 se situó en el 21,2 %, siendo esta cifra similar a las correspondientes a cursos anteriores. Además, las diferencias entre hombres y mujeres son destacables, correspondiendo a los primeros un porcentaje del 26,2% y siendo del 16% para las mujeres.

Todo ello justifica la necesidad de identificar y estudiar los factores que influyen en este fenómeno educativo, de tal manera que sea posible establecer estrategias de intervención para su reducción y, en última instancia, su supresión (Hamre y Pianta, 2005; Tarabini et al., 2017). En este sentido, si bien son numerosas las investigaciones dirigidas a analizar los principales determinantes del rendimiento académico (Cordero et al., 2013), aquellas destinadas a profundizar en los factores asociados al fracaso escolar no son tan frecuentes.

## **2. Metodología**

El propósito fundamental de la presente tesis doctoral es indagar en los principales condicionantes del fracaso escolar. De manera más concreta, a través de este estudio se busca analizar en qué medida las características personales, familiares, escolares y del profesorado condicionan que los estudiantes superen o no esta etapa educativa con éxito. Asimismo, con el fin de contribuir al desarrollo de actuaciones preventivas y proactivas, en este estudio se presta especial atención a los factores susceptibles de intervención psicopedagógica, haciendo una distinción entre factores alterables y no alterables.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se está realizando una investigación de carácter *ex post facto*, no experimental, en la que se persigue analizar la información procedente de estudiantes que se han encontrado en situación de fracaso escolar. Para

ello, se está llevando a cabo una revisión de la literatura y una recogida de información cualitativa, a lo cual le seguirá el diseño y validación de un instrumento dirigido a medir los condicionantes del fracaso escolar. Tras ello, se realizará un proceso de recogida de información mediante la aplicación del instrumento diseñado y, finalmente, se analizarán los resultados y se elaborará una propuesta de medidas preventivas de actuación.

### **3. Avance de resultados esperados**

Partiendo de los principales objetivos establecidos para esta investigación, se espera obtener los siguientes resultados:

En primer lugar, se pretende proponer un modelo teórico sobre los principales condicionantes del fracaso escolar que pueda, además, servir como marco de referencia para otros trabajos desarrollados en este ámbito.

Asimismo, se planea finalizar el diseño de un instrumento, con propiedades psicométricas contrastadas, que pueda ser utilizado para la medición de los condicionantes del fracaso escolar.

Por último, a partir del análisis de la información recogida, se espera identificar los principales condicionantes personales, familiares, escolares y docentes del fracaso escolar. Asimismo, se pretende que esta información pueda servir como base para la toma de decisiones estratégicas destinadas a la reducción del fracaso escolar.

### **4. Conclusiones**

Como se ha puesto de manifiesto, el fracaso escolar constituye uno de los principales problemas tanto en nuestro sistema educativo como en otros países de nuestro entorno, pudiendo conllevar serias situaciones de desventaja social y laboral para las personas que lo sufren.

Por tanto, resulta necesario realizar estudios que se centren en la investigación de los condicionantes de esta problemática con el fin de, como se ha mencionado anteriormente, tomar decisiones adecuadas que permitan contribuir a su reducción. En este sentido, es importante tener en cuenta que, aunque el fracaso escolar se manifiesta de manera clara en la Educación Secundaria Obligatoria, este fenómeno no se produce de forma puntual o espontánea en esta etapa, sino que, por el contrario, se trata de la culminación de un proceso que puede comenzar en Educación Primaria e ir fraguándose a lo largo de toda la escolarización (Mena, Fernández y Riviére, 2010; Tarabini et al., 2017). De este modo, resulta necesario conocer sus determinantes para

posibilitar actuaciones proactivas que permitan eliminar o paliar aquellos condicionantes que sean alterables y, en consecuencia, reducir las situaciones de fracaso escolar.

Por todo ello, en este estudio se está realizando una propuesta de modelo teórico sobre los condicionantes del fracaso escolar que, posteriormente, permitirá contar con un instrumento válido y fiable para medir los determinantes de esta problemática, así como para obtener una visión completa de dichos determinantes, considerando las circunstancias que rodean a los estudiantes a nivel personal, familiar, escolar y de profesorado.

## 5. Referencias bibliográficas

- Choi, Á., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:42031e1a-d977-4191-a4fo-77ca0dadd544/re36221-pdf.pdf>
- Cordero, J.M., Crespo, E., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b63382f-c88e-43a7-b5ca-b748c02d02df/re36210-pdf.pdf>
- De la Orden, A., Oliveros, L., Makofzi, J. y González, C. (2001). Modelos de investigación de bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 159-178. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120159A/16866>
- Dowrick, P. W., y Crespo, N. (2005). School failure. In *Handbook of Adolescent Behavioral Problems*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/o-387-23846-8\\_27](https://doi.org/10.1007/o-387-23846-8_27)
- Guio, J. M., y Choi, Á. (2014). Evolution of the school failure risk during the 2000 decade in Spain: analysis of Pisa results with a two-level logistic model. *Estudios sobre educación*. (26), 33-62. <https://doi.org/10.15581/004.26.33-62>
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso

escolar. Revista de educación, número extraordinario. 119-145.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9205a45b-d3c0-4a58-bb13-755773e27c4b/re201005-pdf.pdf>

OCDE (2008). Education at a Glance. París: OCDE

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>

Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A., (2017). Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. Madrid: UNICEF Comité Español

[https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores\\_de\\_exclusion\\_educativa\\_en\\_espana.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf)

Vélaz de Medrano, C., y de Paz, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. Revista de educación, número extraordinario, 17-30.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_01.pdf)



# De padres y madres a hijos e hijas: papel del funcionamiento emocional en las relaciones paterno-filiales y en el posterior ajuste social

Silvestre Besga Zunzunegui

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[sbesga1@alumno.uned.es](mailto:sbesga1@alumno.uned.es)

Palabras clave: Crianza, Relaciones paterno-filiales, Inteligencia Emocional Rasgo, Regulación emocional, Agotamiento parental

## 1. Introducción

Con la asunción de la denominada sociedad global se ha producido una reorientación del significado y entendimiento de la familia. De concebirse como un agente de socialización primario precursor de la aceptación sin paliativos de roles y costumbres preestablecidas, a comenzar a proyectarse como un ente que ha de garantizar el desarrollo integral de cada persona, favoreciendo además que, a partir de las características individuales, se disponga de la oportunidad de transformar el contexto más próximo, así como de orientar dicha posibilidad a la mejora de la comunidad concreta (Oudhof, 2018).

Ante la necesidad de coexistencia, tolerancia y respeto derivada de la inestabilidad actual, la Educación y los múltiples agentes inmersos en la misma han de posibilitar el desarrollo de capacidades, habilidades y aprendizajes sin obviar ni olvidar las normas de convivencia subyacentes a cada cultura y a la sociedad de origen de cada persona (Huber y Reynolds, 2014). Esto, no debiera ser incompatible con una Educación emocionalmente inteligente que favorezca la adquisición de recursos emocionales para afrontar el día a día, fortalecer la salud, las relaciones interpersonales y/o el bienestar (Bisquerra et al., 2015).

En el caso de la familia, las madres y los padres más eficientes a la hora de gestionar sus propios estados y procesos emocionales, así como de relacionarse con otras personas (IE Rasgo), podrían ser aquellos que lleven a cabo una crianza más individualizada, contractualista y comprometida, así como una asistencia a la gestión

de las emociones de sus hijos/as más adaptativa y centrada en las tareas sin la necesidad de padecer agotamiento en el propio papel parental. A su vez, la percepción por parte de los/as hijos/as de los patrones comportamentales y de los intangibles mostrados y expresados por parte de los progenitores a diario, podría ser la llave que facilite el desarrollo satisfactorio de las autopercepciones y disposiciones emocionales situadas en las jerarquías de la personalidad más profundas (Pérez-González et al., 2007).

## **2. Metodología**

Se propone un enfoque retrospectivo respecto a la crianza y un punto de vista presente respecto a la experimentación y reactividad emocional. Todo ello, con una perspectiva cuanti-cualitativa, transversal, descriptiva, analítica (inferencial y relacional) y no experimental.

### **2.1. Participantes**

Se contará con participantes pertenecientes a las zonas rurales y urbanas de la provincia de Burgos. Concretamente, se espera contar con, al menos:

N = 250 progenitores para la recogida de datos cuantitativos.

N = 250 adolescentes y jóvenes para la recogida de datos cuantitativos.

N = 5 progenitores para la recogida de datos cualitativos.

N = 5 adolescentes y jóvenes para la recogida de datos cualitativos.

N = 5 profesionales (orientación, docencia, psicología, psiquiatría, etc.) para la recogida de datos cualitativos.

### **2.2. Variables e instrumentos**

Las variables objeto de estudio se examinarán con los instrumentos de medida y las técnicas de recogida de datos a continuaciones expuestas:

#### **2.2.1. Progenitores:**

- Variables sociodemográficas: Sexo, edad, número de hijos/as, estructura familiar, hijos/as con/sin NNEE, nivel educativo, situación laboral/ocupación, estatus socioeconómico subjetivo, tiempo y usos tecnológicos, hábitos de consumo, impacto pandémico y creencias religiosas.

- Crianza: Escala de Educación Parental Comprehensiva (elaboración propia, a falta de validación de expertos), estudiándose a su vez las dimensiones Temperamentos, Apego, Comunicación, Disciplina, Apoyo, Motivación y Compromiso.
- Inteligencia Emocional Rasgo: Trait Emotional Intelligence (TEI-Que - SF) Questionnaire (Petrides y Furnham, 2003), estudiándose las dimensiones Bienestar (Autoestima, Felicidad disposicional y Optimismo), Emocionalidad (Percepción emocional, Expresión emocional, Relaciones y Empatía disposicional), Sociabilidad (Conciencia social, regulación interpersonal y Asertividad disposicional), Autocontrol (Regulación intrapersonal, Gestión del estrés, Baja impulsividad), Adaptabilidad y Automotivación.
- Asistencia a la regulación: Parental Assistance with Child Emotion Regulation (PACER) Questionnaire (Cohodes et al., 2021), estudiándose las siguientes estrategias: Desconexión conductual, Resolución de problemas, Búsqueda de apoyo social, Rumia, Distracción, Reevaluación, Aceptación, Supresión expresiva, Desfogue y Evitación.
- Agotamiento parental: Parental Burnout Assesment (PBA) (Roskam et al., 2018), estudiándose a su vez las dimensiones Agotamiento emocional, Distanciamiento emocional, Sentimientos de hartazgo y Contraste con el yo parental previo.

### 2.2.2. *Hijos/as:*

- Variables sociodemográficas: Sexo, edad, tiempo y usos tecnológicos, hábitos de consumo, impacto pandémico, creencias religiosas.
- Crianza: Escala de Educación Parental Comprehensiva – Versión hijos/as (elaboración propia, a falta de validación de expertos).
- IE Rasgo: Trait Emotional Intelligence (TEI-Que - ASF) Questionnaire (Petrides et al., 2007).
- Regulación emocional: 2 ítems de elaboración propia relativos a la Reevaluación cognitiva (profunda) y la Supresión emocional (superficial) (basados en las dos estrategias propuestas por Gross y John, 2003).

### 2.2.3. *Totalidad de participantes*

Además de los instrumentos propuestos, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas relativas a las posibles relaciones dadas entre las variables estudiadas. Tras la transcripción de las mismas, se propone un análisis de contenido y un análisis de discurso a partir de una triangulación de categorías discursivas extraídas

a partir de un procedimiento mixto de categorización para su posterior interpretación, tratando así de otorgar mayor comprensividad a los datos cuantitativos recabados.

### **3. Resultados esperables**

#### **3.1. Progenitores**

Se espera que, cuanto mayor sea la IE Rasgo, la crianza se caracterizará por ser más contractualista y comprometida con el desarrollo de los/as hijos/as. Tomando como referencia el dominio muestral de la Educación Parental propuesto, una mayor IE Rasgo contribuiría en mayor medida a un ejercicio parental llevado a cabo con un mayor compromiso, pero también a una mayor consciencia acerca de la relevancia del temperamento propio y de los/as hijos/as, al establecimiento de un vínculo de apego seguro, a una comunicación afectiva y asertiva, a una disciplina más inductiva, a un mayor apoyo ante cambios y transiciones vitales, así como a una mayor motivación personal y social.

En conjunto, se espera que, altos niveles de IE Rasgo y una crianza comprometida, conlleven una asistencia a la regulación emocional adaptativa centrada en la tarea.

Igualmente, se espera que, altos niveles de IE Rasgo propicien un menor agotamiento en el rol parental, aunque no se descarta que, la puesta en marcha de las dimensiones propuestas, así como una asistencia a la regulación más adaptativa, puedan aumentar los niveles de agotamiento.

A nivel sociodemográfico, se espera que:

- El sexo femenino (1) posea mayores niveles de IE Rasgo, (2) se encuentre más implicado en el modelo de crianza propuesto, (3) enfatice en mayor medida en una asistencia a la regulación adaptativa y (4) posea mayores niveles de agotamiento.
- Tener más de un/a hijo/a, tener hijos/as con NNEE, presentar una estructura monoparental, el nivel educativo y socio-económico, las creencias religiosas, el uso y tiempo dedicado a tecnologías, los hábitos de consumo, así como la situación sanitaria actual, afecten significativamente al conjunto de variables evaluadas.

### **3.2. Hijos/as**

Se espera que, aquellos que perciban una crianza más contractualista y comprometida, posean mayores niveles de IE Rasgo y, por ende, se espera que, en mayor medida (y dentro de las posibilidades que otorga el desequilibrio cognitivo-emocional propio de las etapas estudiadas; p. ej: Schweizer et al., 2020), basen sus mecanismos regulatorios en estrategias dirigidas a reevaluar cognitivamente las situaciones.

A nivel sociodemográfico, se espera que sean las adolescentes quiénes perciban dicha crianza en mayor medida y, por consiguiente, posean mayores niveles de IE Rasgo y lleven a cabo una regulación más adaptativa. Igualmente, se espera que, las creencias religiosas, el uso y tiempo dedicado a tecnologías, el tipo de consumo y la situación actual afecten al conjunto de variables evaluadas, no descartando que el uso y tiempo dedicado a tecnologías afecten más a las variables concernientes a los/as hijos/as y las creencias religiosas y la situación actual posea una menor importancia que para sus progenitores.

### **3.3. Progenitores e hijos/as:**

Se esperan diferencias en las percepciones acerca de la crianza, pudiendo ser percibida como más autoritaria por parte de los/as hijos/as.

De igual forma, se esperan relaciones positivas entre la crianza, la asistencia a la regulación y la IE Rasgo informada por los progenitores por un lado y los niveles de IE Rasgo y los mecanismos regulatorios de los/as hijos/as por el otro lado. Por el contrario, se esperan relaciones negativas entre los niveles de agotamiento de los progenitores y los niveles de IE Rasgo y la regulación llevada a cabo por los hijos.

### **3.4. Hijos/as y progenitores:**

Se espera que, la forma de percibir la crianza, los niveles de IE Rasgo y la regulación emocional llevada a cabo por parte de los hijos, retroalimente de un modo u otro los niveles de IE Rasgo de los progenitores, su forma de criar y asistir a la regulación y sus niveles de agotamiento.

## 4. Conclusiones

Sin obviar ni olvidar las diversas crisis globales (sanitarias, migratorias, bélicas, etc.), las diferencias socioculturales inherentes a la crianza y a sociedades más paternalistas y/o autoritarias, la vulnerabilidad del contexto socioeconómico, así como la relevancia observable y medible de la aportación de un número y/o tipo de insumos al desarrollo, todas las personas desde que nazcan han de poder obtener, al menos, otra fuente de desarrollo como es la Educación Emocional. Para ello, los progenitores han de percibirse, sentirse y encontrarse emocionalmente competentes y formados, pudiendo así guiar satisfactoriamente el desarrollo de sus hijos/as sea cual sea su idiosincrasia. Digamos que, para tratar de enfrentarnos a la heredabilidad de la violencia y dar un paso en firme a la hora de suprimir las diversas formas de hostilidad y rechazo en la infancia y la adolescencia, la Educación Emocional se establece como la llave de una multiculturalidad respetuosa y focalizada en la promoción de los derechos y de la dignidad de todas las personas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Cohodes, E. M., Preece, D. A., McCauley, S., Rogers, M. K., Gross, J. J. y Gee, D. G. (2021). Development and validation of the Parental Assistance with Child Emotion Regulation (PACER) Questionnaire. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00759-9>
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Huber, J. y Reynolds, C. (Eds.) (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Oudhof, H., Mercado, A. y Robles, E. (2018). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Época III*, 24(48), 65-84. <http://revistasacademicas.uco.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/1742/2046>

- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Piramide, 81-97.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. y Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21(1), 26-55. <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>
- Petrides, V. K. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Roskam, I., Brianda M. E. y Mikolajczak M. (2018). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9(758). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Schweizer, S., Gotlib, I. H. y Blakemore, S. J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *American Psychological Association*, 20(1), 80-86. <https://doi.org/10.1037/em0000695>

# DetECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNED

Borja Guerrero-Bocanegra<sup>9</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[bguerrero@gmail.com](mailto:bguerrero@gmail.com) | [bguerrero22@alumno.uned.es](mailto:bguerrero22@alumno.uned.es)

Palabras clave: Orientación educativa, Estudiantes de nuevo ingreso, Educación a distancia, Foros virtuales, Grados.

## 1. Introducción

El paso desde las concepciones educativas centradas en el docente y en el control del proceso formativo del discente, hasta las centradas en el estudiante y en el perfeccionamiento de su proceso formativo, está íntimamente relacionado con la orientación educativa. Tal como las clasifica Molina (2009), las definiciones de orientación educativa pueden variar según se haga énfasis en aspectos vocacionales, personales-sociales o escolares, y actualmente hemos llegado a planteamientos más integradores. Con independencia de los aspectos en los que se haga hincapié, la atención personalizada que tiene como objetivos principales orientar y asesorar a los estudiantes, ha ido adquiriendo cada vez más importancia en el contexto de la educación superior universitaria, tanto presencial como a distancia. La orientación educativa es considerada un factor clave para evitar el abandono de los estudiantes, que, en la UNED, de acuerdo a Carrión (2005), se situarían en torno al 50% para los que abandonan sin llegar a obtener siquiera una calificación y en torno al 14% para los que sí han obtenido al menos una. Según autores como Luque et al. (2013), estos datos nos sugieren que actuar en las fases iniciales tras el ingreso del estudiante a la institución es crucial para evitar algunos de estos abandonos.

A continuación se presenta el estado y los primeros resultados alcanzados en la tesis titulada “Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de grado de la UNED y propuesta de un programa de apoyo académico basado en chatbots”, cuyos objetivos generales son: 1) Detectar

---

<sup>9</sup> Línea 4. Directora de tesis: Inés Gil Jaurena. Codirectora de tesis: Beatriz Malik Liévano



necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de grado de la UNED, y contribuir a un mejor acompañamiento en los momentos clave de su paso por la universidad, y 2) Reducir el abandono, implementando medidas de apoyo académico mediante chatbots.

## **2. Metodología**

Se trata de una investigación descriptiva, interpretativa y evaluativa que se lleva a cabo a partir de la coincidencia de planos con carácter cualitativo y cuantitativo.

La metodología de investigación que se está utilizando en el trabajo de campo, resulta de una combinación del análisis de discurso de las interacciones entre estudiantes, orientadores, mentores y personal de apoyo técnico en los foros de acogida en las Comunidades de Aprendizaje Virtuales (CAVs) de cinco grados de la UNED en el curso académico 2019-2020, así como de cuestionarios con un diseño cuantitativo transaccional, que recogen las percepciones del estudiantado de nuevo ingreso en los grados de la UNED en el curso 2020-2021 sobre diferentes aspectos asociados a la orientación educativa y a las CAVs.

## **3. Avance de resultados/resultados esperados**

Actualmente se han recopilado datos a través de dos pilotajes. En el primero se exploraron las necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso preguntándoles, a través de un cuestionario, si consideraban requerir orientación educativa en distintos ámbitos, así como el grado de utilidad que atribuyen a los servicios que la institución brinda para estos propósitos a través de los distintos foros de acogida de las CAVs. En el segundo se establecieron relaciones entre las estrategias de aprendizaje y las necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes utilizando el instrumento CEVEAPEU elaborado por Gargallo et al. (2009).

Ambos pilotajes se llevaron a cabo en el mes de marzo de 2021 con estudiantes de nuevo ingreso en el grado en Psicología de la UNED. La selección de la muestra, que quedó conformada por 66 personas (60 mujeres y 6 de hombres con una edad media de 32.68 años), se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerándose dos criterios; primera matrícula en la UNED en el curso 2020-2021 y en el grado en Psicología.

Se elaboró un diseño tipo encuesta, con el que se obtuvieron datos cuantitativos descriptivos, concretamente; frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas.

Los resultados del primer pilotaje reflejan la necesidad por parte de los estudiantes encuestados de una mayor guía en el uso de las plataformas virtuales, respecto a técnicas de estudio y en el manejo de la ansiedad ante los exámenes y tareas. Fue llamativa la impopularidad de las CAVs y la preferencia por la orientación entre pares y a través de medios no formales, como son los grupos de *WhatsApp* o *Telegram* de asignaturas con otros estudiantes de su mismo curso y carrera universitaria. Estos resultados nos alertan que las preferencias de los estudiantes en la EaD no coinciden con los servicios que brinda actualmente la institución. Debemos considerar que las distintas propuestas institucionales e integradoras que las universidades destinan a la orientación y entrenamiento de los estudiantes parecen las más prometedoras (Sánchez-Elvira, 2014), siempre y cuando éstas se adapten a las verdaderas necesidades y preferencias de la mayoría de estudiantes. En este sentido, de la constatada baja participación en los foros de acogida que pone a disposición la UNED y su contraste con la alta participación en medios informales como los grupos *WhatsApp* o *Telegram*, se podría inferir que ésta no tiene que ver con la ausencia de dudas iniciales o de ganas de socializar de los nuevos estudiantes, sino con el canal empleado, que posiblemente no es considerado ni cómodo ni eficaz por la inmensa mayoría de ellos. Frente a las modalidades tradicionales y asincrónicas de comunicación en línea, como son el correo electrónico y los foros, los medios sincrónicos como el teléfono o la videoconferencia podrían representar una alternativa para la orientación educativa inicial mejor adaptada al perfil actual de los estudiantes de la UNED. Los chatbots se destacan como una de las mejores alternativas para ofrecer respuestas a las dudas recurrentes, ya que tiene una amplia cobertura, es un medio de información sincrónico y podría ser fácilmente insertable en las plataformas de la propia UNED. Un chatbot para la resolución de necesidades de orientación educativa iniciales, podría complementar, sin llegar a sustituir, a los otros recursos y servicios que la universidad destina para estos fines. Desarrollar una herramienta instantánea de este tipo puede redundar sustancialmente en la mejorara de los servicios de orientación y amortiguar la migración masiva de la población estudiantil hacia la “UNED paralela” que transcurre en canales extraoficiales.

Los resultados del segundo pilotaje muestran que, al comienzo de su grado universitario, los estudiantes tienen unas adecuadas estrategias de aprendizaje para superar con éxito sus estudios a distancia.

Actualmente se está llevando a cabo el análisis de la dimensión social, del contenido temático, y de lo que se ha venido a llamar la “dimensión orientadora”, esto es, la forma en que orientadores, mentores y personal de apoyo técnico resuelven las consultas planteadas por los estudiantes en los foros de las CAVs. Para el análisis se

han tomado en cuenta las interacciones de tres de los cinco foros de acogida que componen las CAVs en cinco de los grados que ofreció la UNED en el curso 2019/2020; el “Foro de apoyo técnico”, el “Foro de orientación” y el “Foro de mentoría”. Los tres foros elegidos para el análisis están destinados a la acogida y orientación académica inicial del estudiante de nuevo ingreso en la UNED y en los tres existe un responsable de atender las consultas.

Por otra parte, en la actualidad también se están recopilando datos a través de una encuesta anónima masiva. Esta encuesta surge de la mejora del instrumento utilizado en el pilotaje 1. Se tomaron en cuenta las opiniones de los expertos en orientación educativa universitaria que validaron el instrumento, y se realizaron ajustes en la redacción de ciertas preguntas, además de incorporar otras más significativas de acuerdo al fin de la investigación, fundamentalmente para una mejor recolección de datos sociodemográficos. En esta ocasión, para la difusión de la encuesta, se han utilizado canales oficiales de la UNED, asegurándose así que llegara a toda la población de estudiantes de nueva matrícula en el año 2020-2021 en los grados de la UNED. Los datos que se están obteniendo apuntan en la misma dirección que los obtenidos en el primer pilotaje.

#### **4. Discusión/Conclusiones**

Atendiendo a los resultados obtenidos en el primer pilotaje, y a pesar de que los estudiantes cuentan con material de apoyo y la guía del manejo de la plataforma aLF, los foros y las CAVs, parece necesario indagar más en la utilidad de estos recursos y en la preferencia de los estudiantes a utilizar espacios donde las dudas asociadas a la orientación educativa se puedan exponer con mayor sinceridad y en un lenguaje más cotidiano, y en los que las interacciones se den de forma sincrónica. A este respecto, puede ser útil explorar el desarrollo y uso de herramientas como los chatbots, especialmente para dar respuesta a las preguntas que los estudiantes formulan en los foros recurrentemente.

Desde otro ángulo, la combinación de los resultados obtenidos con el análisis de las estrategias de aprendizaje podría arrojar luz sobre cómo predecir mejor el éxito académico y la permanencia (Cabrera et al. 2006; Gargallo et al. 2009), así como posibilitar la detección temprana de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los grados de la UNED.

Los datos obtenidos en el segundo pilotaje nos invitan a estudiar con mayor profundidad si se dan momentos críticos en los que las estrategias de aprendizaje se modifican, dejando de ser adecuadas y aumentando las probabilidades de que el

estudiante abandone en el primer año. De darse estos momentos, además de toda la información y asesoramiento inicial que brinda la institución, sería oportuno que los servicios de orientación de la UNED procurasen orientaciones específicas de forma sostenida a lo largo de todo el primer curso.

Como las limitaciones más llamativas de ambas experiencias piloto, destacaremos la muestra; el tamaño es insuficiente y el procedimiento de selección no ha sido imparcial. No podemos asumir la muestra como representativa de la población estudiantil de nuevo ingreso a los grados en la UNED. Ante la imposibilidad de generalizar los datos obtenidos, se requiere de una replicación a gran escala.

## 5. Referencias bibliográficas

- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 1 (2), DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Carrión, J. (2005). Una mirada crítica a la Enseñanza a Distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>
- Gargallo, B., Jesús, S. R., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>
- Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y de Santiago Alba C. (2013). El abandono y egreso en la UNED. IUEDoc2. IUED. UNED. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063/Luque et al Abandono Egreso VI Redes 2014.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063/Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Redes_2014.pdf)
- Molina, Luz. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias* (pp. 144-173) Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira Iniciarseexitopdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira_Iniciarseexitopdf)

# Competencias en la transición Escuela Secundaria-Universidad

Paola Soledad Bustamante<sup>10</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) -  
Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina*  
[pbustaman5@alumno.uned.es](mailto:pbustaman5@alumno.uned.es)

Palabras clave: Competencias, Educación Superior, Ingreso a la universidad, Carreras científicas.

## 1. Introducción

Actualmente, el modelo por competencias, supera la visión tradicional de enfoque y centra su objetivo en el estudiante. Según Ruiz (2010), este modelo de aprendizaje supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de las competencias en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula.

Así, el profesor ha de cambiar para transformarse en un verdadero orientador y guía de sus alumnos; en el que la evaluación es el elemento regulador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Falicoff, 2015).

El modelo por competencias, se aplica en Argentina en el rediseño curricular de las carreras de ingenierías con apoyo oficial del Ministerio de Educación de la Nación, conjuntamente con el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) que, en el año 2009, en consenso con otras instituciones, presentan una propuesta sobre las competencias de ingreso para un estudiante de educación secundaria (ES) que desea continuar estudios superiores.

### 1.1. Competencias de ingreso

Ingreso universitario es el proceso de admisión que las universidades públicas y privadas, en base a sus autonomías, implementan con diferentes criterios y

---

<sup>10</sup> Línea 2. Directores de tesis: Dr. José Manuel Sáez López y Dr. José Eduardo Galiano

modalidades (selección, exámenes, cursos de ingreso: nivelatorios, propedéuticos, ciclos básicos comunes, etc.), para incorporar estudiantes a las carreras que ofrecen.

El proceso de transición en los estudiantes de la ES obligatoria a la Universidad involucra un cambio importante; que conlleva un crecimiento personal y académico con la adaptación a un contexto diferente para el logro de objetivos profesionales en su vida. En este escenario complejo la articulación entre ambos niveles, debe fomentar en los alumnos acciones tendientes a promover experiencias que les permitan alcanzar competencias necesarias para favorecer el ingreso y continuidad dentro del sistema educativo.

El CONFEDI, después de valorar ciertos estudios, concluye y recomienda las competencias de ingreso para las carreras de ingeniería, que constituyen una guía para los criterios de acceso a otras carreras científico-tecnológicas.

En la Facultad de Agronomía y Agroindustrias (FAyA) de la UNSE, la oferta académica incluye las carreras de: Ingeniería Agronómica (IAg), Ingeniería en Alimentos (IA), Licenciatura en Química (LQ), Profesorado en Química (PQ) y Licenciatura en Biotecnología (LQ). Durante la instancia del curso de ingreso se incluye el dictado y evaluación de: Matemáticas, Elementos de Física y Química, y talleres de ambientación a la vida universitaria a fin de nivelar los contenidos académicos básicos, brindándoles a los estudiantes la igualdad de oportunidades.

El objetivo general de la presente tesis propone analizar el desarrollo de competencias en la articulación ES – Universidad en carreras científico-tecnológicas en el marco del proyecto de investigación Enseñanza de las Ciencias para el Desarrollo de Competencias, aprobado por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CICYT) de la UNSE con categoría A que se lleva a cabo en el Instituto de Investigación y Estudios en Enseñanza de las Ciencias (IIEEC-FAyA).

## **2. Objetivos**

La presente comunicación pretende mostrar el grado de avance del mencionado trabajo de tesis doctoral cuyos objetivos específicos plantean determinar el desarrollo de competencias de ingreso a estudios universitarios en los últimos años de ES y la consolidación de las mismas durante los primeros años en la universidad. Para luego analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en ambos niveles como instrumento facilitador y consecuentemente, proponer dispositivos educativos de mejoras requeridas en las carreras científicas tecnológicas impactadas.

### 3. Metodología

Esta investigación se sustenta epistemológicamente sobre el paradigma interpretativo que busca comprender, describir e interpretar la realidad desde un diseño mixto cualitativo y cuantitativo.

Para la metodología cualitativa se define una perspectiva naturalista que permite indagar los hechos o fenómenos educativos en su “realidad natural”, mientras que en el aspecto cuantitativo se realizará un estudio cuasi experimental longitudinal mediante pruebas pre–post test. Por último, se propondrán dispositivos de intervención educativa como herramienta de mejora del proceso de transición ES-Universidad.

La organización se realiza en siete etapas que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Etapas del estudio

Nº	Etapas
<b>0</b>	Documentación bibliográfica
<b>1</b>	Diagnóstico contextual
1.a.	Análisis de situación curricular, organización, plan de estudios
1.b.	Selección de escuelas secundarias que aportan ingresantes a las carreras científico-tecnológicas
1.c.	Resoluciones del curso de ingreso
<b>2</b>	Diseño de instrumentos de recolección de información. Validación y confiabilidad.
2.a.	Encuestas, cuestionarios y guías de observación.
2.b.	Validación y confiabilidad de los instrumentos seleccionados.
2.c.	Prueba piloto y puesta a punto de los diferentes instrumentos según muestra a analizar, contexto, características, nivel jerárquico, etc.
<b>3</b>	Etapas diagnósticas de estudiantes
3.a.	Selección de muestra de estudiantes.
3.b.	Administración de un pre-test evaluativo.
3.c.	Configuración de base de datos, registro y sistematización.
<b>4</b>	Administración de instrumentos de recolección de información.
4.a.	Administración de instrumentos de recolección de información.
4.b.	Aplicación de los instrumentos diseñados en ítems anteriores a la muestra.
<b>5</b>	Análisis de resultados

5.a.	Análisis cualitativo
5.b.	Análisis cuantitativo; estudio cuasiexperimental
5.c.	Contrastación de la información; triangulación de datos
<b>6</b>	Diseño específico de dispositivos de intervención educativa.
6.a.	Dispositivos de intervención educativa, basada en la enseñanza estratégica.
6.b.	Validación
<b>7</b>	Elaboración de informe final

## 4. Avance de resultados

Inicialmente, se procedió a la recopilación, consultas y análisis del material bibliográfico.

Se solicitó a la FAyA información referida a los convenios existentes con escuelas de ES. Luego se identificaron las instituciones y se recopiló la información necesaria referida a los proyectos institucionales y los diseños curriculares.

Se elaboró una base de datos documental en soporte informático.

### 4.1. *Diagnóstico contextual*

Se examinó todos los documentos normativos de los planes de estudios vigentes y situación curricular de cada una de las carreras de la FAyA: PQ, LQ, IA, IAg y LB.

Se seleccionaron escuelas secundarias con las que la FAyA, mantiene convenio de colaboración y asistencia para actividades conjuntas, una de gestión pública: Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano, y otro de gestión privada: Colegio Evangélico Alfredo Furniss. Se analizaron sus programas educativos institucionales y curriculares desde su característica de unidad educativa en general y el nivel medio de ES en particular.

Además, se examinaron las resoluciones correspondientes a los cursos de ingreso de la FAyA: Curso de Ingreso Regular 2020 (Res. F.A.A. N° 601/2019) y Curso de Ingreso Regular 2021 (Res. F.A.A. N° 074 /2020).



#### **4.2. Diseño de instrumentos de recolección de información. Validación y confiabilidad.**

Se realizó el diseño de instrumentos de recolección de información:

- *Guía de Observación de clases de práctica docente en química*; técnica de observación no participante. Se recopiló información sobre diseño, puesta en práctica y evaluación de unidades o proyectos didácticos de alumnos que cursan práctica de la enseñanza de la química de cuarto año del PQ.

- *Pre-test evaluativo*: en los alumnos que cursan cuarto año de la ES, y en los casos correspondientes se ejerció una redeterminación en quinto año, en función de los resultados.

- *Encuestas en formato cuestionario*: a alumnos ingresantes a las carreras; LQ, PQ, LB, IA e IAg de la FAyA.

Para este diseño se adaptó el proceso sugerido por *Hernández Sampieri et al. (2010)* para la construcción de instrumentos de medición.

#### **4.3. Etapa diagnóstica de estudiantes**

Se seleccionó la muestra donde se aplica el instrumento y de cuyos actores se realiza el monitoreo.

En la Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano se trabajó con los alumnos de cuatro cursos: 4<sup>o</sup>1<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup>2<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup>5<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup>6. Mientras que en el Colegio Evangélico Alfredo Furniss se utilizó un solo curso: 4<sup>o</sup> C.

Se realizó una adaptación de la grilla de observación de práctica docente en química que se aplica en las diferentes sesiones de recolección de información.

Se aplicó el pre-test evaluativo en los estudiantes en las cohortes 2015 y 2016 que finalizan la ES en 2019 y 2020 respectivamente, y aspiran a ingresar al sistema universitario en 2020 y 2021.

Se efectuó la configuración de base de datos, registro y sistematización a través del software informático MS Office Excel 2016.

#### **4.4 Administración de instrumentos de recolección de información.**

Posteriormente se inició la etapa de autorizaciones, que también se desarrolla sin inconvenientes.

Por último, se procede a la etapa de administración del instrumento. Para este caso, la administración recae en la misma investigadora de la presente tesis.

Actualmente el trabajo se encuentra en la etapa 5 de análisis de los resultados.

## 5. Conclusiones preliminares

Del análisis del material normativo y diagnóstico contextual surge que las carreras de IAg e IA para cumplir con los nuevos estándares de acreditación, deberán reorganizar su diseño curricular a un modelo por competencias centrado en el estudiante.

La ES se estructura en dos ciclos: uno básico (dos años de duración) y un ciclo orientado (tres años de duración), con carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, pero su diseño no se basa en un modelo por competencias para formar al estudiante.

Para la transición ES-Universidad la implementación de programas paliativos como NEXOS, carecen de una fuerte política educativa que implemente y consolide todo lo trabajado.

A partir de las observaciones no participantes y su registro en las grillas, se comprueba para los grupos estudiados; dificultades y carencias en relación a la lecto-escritura y a la interpretación de textos, dificultades para organizar el material informativo, y para interpretar y resolver situaciones problemáticas.

## 6. Referencias bibliográficas

- CONFEDI (2014). Competencias en ingeniería. (3ª ed.). Universidad FASTA Ediciones.
- Falicoff, C. (2015). Evolución de las competencias científicas en las carreras de Bioquímica y Biotecnología de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Un estudio longitudinal. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 33(1), 269-270.  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v33-n1-falicoff>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ª Ed.). Mc Graw Hill.
- Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, (351), 435-460.

# La educación a distancia en tiempos de pandemia y post-pandemia: las familias y los influencers educativos al rescate de la educación

Emilio Vida de León<sup>11</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[Evida2@alumno.uned.es](mailto:Evida2@alumno.uned.es)

Palabras clave: E-learning, brecha educativa, familias, influencers educativos.

## 1. Introducción

La crisis sanitaria provocada por la Covid-19 llevó a los países de todo el mundo a tomar medidas restrictivas con el fin de limitar la interacción social y paliar los devastadores efectos sanitarios del nuevo coronavirus. La cuarentena inicial derivó en la denominada como “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020) con un modelo de aprendizaje puramente e-learning, seguido de una educación semipresencial y presencial a medida que se flexibilizaban las medidas restrictivas. Ante esta compleja situación, docentes y familias de todo el mundo asumieron nuevos roles para asegurar la continuidad de la formación de los estudiantes (Burgos et al., 2021). Todo ello obligó a la adquisición apresurada de competencias relacionadas con el e-learning, convirtiendo a las familias en el apoyo principal para los estudiantes y a muchos docentes en nuevos influencers de aprendizaje mediante el uso de redes sociales, donde generar situaciones de aprendizaje, compartir materiales para promover el conocimiento o compartir experiencias, dando repercusión global a su mensaje transmedia.

## 2. Metodología

A lo largo de las investigaciones realizadas, como parte del trabajo de tesis, se ha aplicado un método de investigación mixto, aprovechando los puntos fuertes de la

---

<sup>11</sup> Línea 2. Director de tesis: Javier Gil Quintana.

metodología cuantitativa y cualitativa. Dentro del paradigma cuantitativo se analizan cuestionarios (1228 familias) y diversas bases de datos (13 influencers y 135000 followers). Así mismo, el paradigma cualitativo del trabajo desarrollado está marcado por entrevistas (20 familias) y análisis de contenido en redes sociales (13 influencers de Instagram y 20 youtubers). Para recoger información respecto a los influencers educativos en Instagram se acudió a las herramientas online: heepsy e influencity. Para facilitar el análisis de los datos obtenidos se ha hecho uso del programa ofimático SPSS en su versión para Windows, facilitando una gestión organizada y sistemática de los datos introducidos, facilitando la aplicación de diversos análisis (descriptivos, comparativos, ANOVAS...). El uso del programa Atlas.ti ha facilitado la organización de los datos cualitativos, propiciando un análisis más claro de las entrevistas realizadas a las familias.

### **3. Avance de resultados/resultados esperados**

El análisis de los cuestionarios y las entrevistas a las familias ofrecen resultados que muestran una buena conectividad digital en los hogares de los estudiantes, así como una implicación generalizada por parte de las familias en la formación de sus hijos/as durante el confinamiento. Sin embargo, mediante el análisis ANOVA se han encontrado diferencias significativas referidas a la capacitación de las familias para dar apoyos a sus hijos/as, atendiendo a algunas variantes de los progenitores como: edad, nivel de formación, área de trabajo... lo que puede intensificar la brecha educativa.

Las familias analizadas tienen una posición negativa respecto a las *tecnologías digitales* propuestas por los equipos docentes para favorecer al aprendizaje durante el confinamiento, al no ser entornos conocidos por los estudiantes y fomentar situaciones de aprendizaje puramente autónomo en edades muy tempranas. No obstante, se valora de manera positiva la accesibilidad y usabilidad de estas plataformas, destacando el uso de: Google Classroom, ClassDojo, Edmodo, Moodle... De nuevo, el análisis de varianzas establece la existencia de diferencias significativas, esta vez referidas al tipo de institución educativa de los estudiantes, obteniendo valores mucho más satisfactorios respecto a la usabilidad y accesibilidad de las plataformas, así como al aprendizaje autónomo, en aquellas familias con estudiantes matriculados en colegios privados, en comparación con los colegios concertados o públicos, agravando la brecha educativa. Las entrevistas realizadas y los cuestionarios a las familias revelan una valoración muy positiva de la figura de los docentes que se han preocupado por interactuar con sus alumnos mediante plataformas como: Zoom, Meet o Skype; favoreciendo a la existencia de una comunicación bidireccional. Se destaca en este sentido el valor de la *cercanía*

entre estudiantes y profesores en tiempos de distanciamiento social. Así mismo, se valora positivamente a aquellos docentes que han optado por compartir con los estudiantes explicaciones o experiencias mediante la red social Youtube, y los que se adaptan a las nuevas formas de consumir información de los estudiantes, mediante el uso de la red social Instagram o Tik-Tok.

El análisis de los influencers educativos en la plataforma Instagram muestra a estos usuarios como expertos en educación que dominan de una manera profesional las mecánicas de esta red social, haciendo uso de diversos métodos para generar mayor impacto de su contenido en la comunidad e incrementar sus audiencias, mediante: perfiles atractivos, un *feed* estético, lenguaje adaptado, introducción de códigos textuales (hashtags, menciones, emoticonos, etiquetas, ubicación...). Las audiencias principales de este tipo de instagramers destacan por ser mujeres de entre 24 y 45 años, con intereses en *maternidad* y que interactúan con los influencers de manera generalizada mediante el uso de *likes*. En Instagram destaca el perfil de unos influencers educativos centrados en compartir recursos de aprendizajes con sus audiencias, funcionando como mediadores del aprendizaje; donde el uso del marketing digital es una constante, tratando de generar beneficios económicos a través de sus cuentas.

Del análisis de los Edutubers esperamos obtener datos que permitan profundizar más en las características principales de estos usuarios, mediante un análisis comparativo entre Edutubers consolidados en la plataforma Youtube y aquellos que cuentan con una experiencia mucho más limitada, analizando el contenido en un apartado técnico, así como, desde una perspectiva del discurso.

#### **4. Discusión/Conclusiones**

La Covid-19 ha traído consigo un cambio drástico en la forma en que las personas entienden las relaciones sociales, los hábitos de trabajo y de estudio; ganando mayor presencia y aceptación los formatos relacionados con las plataformas a distancia. Durante esta etapa de incertidumbre las familias se han consolidado como figuras de referencia para los estudiantes, dando apoyo educativo, emocional, soporte económico, etc. Los padres y madres se han preocupado de que sus hijos/as pudieran seguir su proceso de aprendizaje durante el confinamiento, y se han mostrado muy críticos con algunas decisiones tomadas por el personal docente en este sentido. Las diferencias significativas que aparecen en diversas categorías del análisis hacen prever el aumento de las brechas educativas entre estudiantes atendiendo a factores relacionados con las familias y con el tipo de instituciones educativas, saliendo

beneficiados aquellos estudiantes pertenecientes a familias acomodadas que asisten a escuelas privadas, lo que coincide con otros estudios recientes (Burgess y Sievertsen, 2020; Reimers y Schleicher, 2020). Fruto de los nuevos hábitos de consumo e interacción social, el sector educativo está empezando a fortalecer su presencia en las redes sociales contando con una audiencia cada vez más consolidada y que participa e interactúa activamente en estos entornos, ofreciendo coincidencias con la visión de González, Cañizares y Patiño (2018). Los influencers educativos son usuarios que comienzan a disponer de reconocido prestigio en la comunidad, con gran capacidad para hacer llegar su contenido a comunidades amplias, generando cada vez más beneficios económicos gracias a las posibilidades que la red social Instagram ofrece, como ya adelantaban Pérez-Curiel y Sanz-Marcos (2019).

Ante la aceleración de los cambios que se están produciendo en la sociedad como consecuencia de la influencia de la Covid-19, es importante conocer cómo el sector educativo se adapta a las nuevas demandas sociales, haciendo partícipes de dichos cambios a las familias de los estudiantes como pilares fundamentales en el desarrollo de los estudiantes y a la figura del docente como guía y mediador de los procesos de aprendizaje. Este trabajo establece un marco global sobre la situación que se vive en España, dando pie a nuevos estudios que terminen de establecer una mayor definición del estado de la educación en tiempos de pandemia y post-pandemia, sacando a la luz diversas brechas educativas que atentan contra el derecho a la formación de calidad de todas las personas (Cabrera, 2020).

## 5. Referencias bibliográficas

Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020). "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". Consultado el 5 de mayo de 2020:

<https://bit.ly/3eYKDTp>

Burgos, C., Vázquez, E., López, E. y Adaos, R. (2021). DIFPRORET PROJET: Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*. 15, 17-34.

<https://doi.org/10.46661/ijeri.5145>

Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OCDE. <https://bit.ly/3aIqxOr>

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*. 13(2) Especial, COVID-19, 114-139.

<http://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

- González, P. A.; Cañizares, C. A. y Patiño, G. A. (2018). Las redes sociales como factor de decisión: millennials frente a la generación X. *Revista economía y política*, 1(27), 9-28. <https://doi.org/10.25097/rep.n27.2018.01>
- Pérez-Curiel, C y Sanz-Marcos, P. (2019) Estrategia de marca, influencers y nuevos públicos en la comunicación de moda y lujo. Tendencia Gucci en Instagram. *Revista Prisma Social*, (24),1-24. <https://bit.ly/3vGGpbG>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching And Online Learning*. EDUCAUSE Review. <https://bit.ly/2yB8KYC>

# Las competencias docentes desarrolladas por el profesorado español de Educación Primaria ante los cambios educativos derivados de la Covid-19

Laura Ramos Rodríguez<sup>12</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[lramos208@alumno.uned.es](mailto:lramos208@alumno.uned.es)

Palabras clave: educación a distancia; Covid-19; competencias docentes; Educación Primaria.

## 1. Introducción

Los numerosos cambios sociales que dimanan de la crisis mundial acarreada por el COVID-19 buscan frenar el avance de un virus que sorprendió por su rápida propagación. Tomando como referencia situaciones análogas, se concibió el cierre de los centros educativos como una de las medidas “no-clínicas” más efectivas para detener el virus, planteando un conflicto entre dos de los derechos fundamentales: salud y educación. En base a esta situación, desde mediados de febrero de 2020, la comunidad educativa global ha experimentado realidades dispares que han afectado directamente a más de 1.600 millones de estudiantes en el mundo. Ante estas circunstancias y tras promulgarse el cierre total de los centros educativos españoles el 14 de marzo de 2020, el sistema educativo español se enfrentó a un cúmulo de problemáticas vinculadas a las nuevas situaciones desencadenadas. Una de las dificultades que ha experimentado ha sido la acelerada migración de los escenarios presenciales a las modalidades de enseñanza online (Hodges et ál., 2020). Los nuevos planteamientos educativos resaltan la existencia de una patente brecha educativa que provoca desigualdad de oportunidades entre los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos (Álvarez Zarzuelo, 2020). Los retos asumidos por los sujetos implicados en los procesos de aprendizaje durante la época de confinamiento han puesto de manifiesto las grandes dificultades a las que los equipos docentes han tenido

---

<sup>12</sup> Línea 2. Directores de tesis: Javier Gil Quintana y Sonia Santoveña Casal.



que hacer frente, con el objetivo principal de salvaguardar la calidad y la equidad en los procesos educativos de manera virtual. El profesorado de Educación Primaria precisa una serie de competencias que le facilite su labor profesional ante los cambios venideros producidos por esta situación de crisis sanitaria. Para prever la dimensión de dichos cambios y detectar las necesidades de la ciudadanía en relación con el ámbito educativo que resulta interesante conocer los sentimientos que la sociedad española expone a través de las redes sociales, las cuales han ocupado un lugar fundamental en la comunicación y el acercamiento de las personas durante el confinamiento.

## **2. Metodología**

Para el estudio se ha seleccionado un enfoque de metodología mixta, que aúna las fortalezas propias tanto de las metodologías cuantitativas y cualitativas, fomentando la triangulación de los datos con el objetivo de acceder a una mayor cantidad de información válida y rigurosa.

Dentro del análisis cuantitativo, destaca el uso del programa estadístico SPSS, que favorece el tratamiento de grandes cantidades de datos, desarrollando así análisis tales como ANOVA de un factor, análisis factorial, análisis descriptivos, Coeficiente de correlación de Pearson...etc.

Asimismo, para el análisis cualitativo se ha hecho uso de la plataforma Atlas.Ti, gracias a la cual se ha podido clasificar de forma eficaz información referente a análisis del discurso en redes, entrevistas a participantes en nuestro estudio...etc.

## **3. Avance de resultados**

A continuación, se presentan los principales avances desarrollados durante el presente curso en relación con la temática estudiada. Como punto de partida, se ha centrado el foco en el sentimiento general de la ciudadanía española ante las situaciones derivadas de la Covid-19, para ello, se ha desarrollado el análisis de la primera campaña estatal promovida por el Ministerio de Sanidad bajo el hashtag #EsteVirusLoParamosUnidos. Ahondar en las sensaciones y sentimientos expuestos por los participantes en este debate virtual nos ayuda a conocer las sensaciones generales de la ciudadanía, así como sus principales inquietudes y necesidades ante un momento crucial, en el que uno de los principales pilares sociales (la educación), deberá actuar como apoyo fundamental hacia el alumnado y sus familias, extendiendo su impacto a toda la comunidad. Una vez conocidas los principales sentimientos señalados por la ciudadanía en dicha campaña, se considera interesante profundizar en

el papel de los equipos docentes en todo este entramado de situaciones provocadas por la pandemia. Para ello, se propone un diagnóstico de las competencias previas de los equipos docentes de Educación Primaria, para conocer el punto de partida hacia el desempeño de su rol como agentes de cambio y mejora social.

### ***3.1. El sentimiento de la ciudadanía en la campaña estatal #EsteVirusLoParamosUnidos***

En primer lugar, se realizó una selección de tweets participantes en la campaña #EsteVirusLoParamosUnidos, entre el 12 de septiembre y el 16 de octubre de 2020, obteniendo un total de 8667 tweets a través de la aplicación Twitter Archiving Google Spreadsheet 6.1.7 (TAGS). A través del análisis del discurso se estudia el sentimiento general de la ciudadanía en estos mensajes, obteniendo además una serie de temáticas de especial relevancia destacadas por los propios ciudadanos y ciudadanas: “política”, “mensajes a la sociedad”, “defensa de los sectores laborales” y “educación”.

Atendiendo al sistema de comunicación, se observa que un 72% de los mensajes han sido retweets, mientras que únicamente el 19% han sido tweets directos. En menor proporción (7,91%), encontramos los mensajes con cita directa (mensajes en los que se cita a algún usuario a través de la estructura @usuario), lo que nos indica una baja incidencia de interacción y/o respuesta entre participantes dentro de la campaña.

Los sentimientos encontrados en los mensajes analizados son los siguientes: positivos (unidad, apoyo y optimismo), negativos (crítica y descontento) y neutros (información objetiva).

### ***3.2. Las competencias desarrolladas por el profesorado de Educación Primaria durante el confinamiento***

Para analizar las competencias desarrolladas por el profesorado de Educación Primaria del sistema educativo español durante el periodo de confinamiento se obtuvo una muestra de 625 profesionales docentes con distintos perfiles. Para acceder a los datos necesarios se ha utilizado un cuestionario con el que alcanzar una representación estadística de la experiencia docente durante el confinamiento, así como una entrevista semiestructurada con la que atender a la orientación cualitativa dentro de la investigación.

### *3.2.1 Competencias digitales y prácticas del profesorado*

Tras desarrollar un análisis mixto de las competencias digitales y prácticas del profesorado de Educación Primaria, se observa un escaso nivel de formación en recursos tecnológicos, el cual aumenta en el caso de los profesionales de mayor edad. Los profesionales docentes destacan el abandono por parte de las administraciones educativas durante esta migración a las aulas virtuales, señalando en las entrevistas que los cursos que se han propuesto llegaron “tarde y con pocas plazas”. La aplicación digital más utilizada durante el periodo de confinamiento por estos equipos docentes parece haber sido Google Classroom, seguida por la plataforma Moodle, lo que indica un nivel básico de competencias en el uso de plataformas virtuales de aprendizaje. Se encuentran además algunas correlaciones en los ítems analizados, que señalan que los docentes con una mayor formación previa en recursos digitales se han sentido más satisfecho con su desarrollo profesional durante este lapso temporal.

### *3.2.2 El profesorado como agente de cambio en la época post-Covid*

Al analizar los ítems pertinentes y complementando esta información con los datos cualitativos de las entrevistas, podemos apreciar que los equipos docentes implicados en nuestra muestra señalan una falta de confianza en el cambio a mejor por parte de la ciudadanía, ya que señalan haber sido testigos de “demasiadas conductas egoístas” desde que comenzó la pandemia. No obstante, el profesorado señala sentirse responsable como agentes educativos de fomentar un cambio a mejor tras la pandemia. El 88,3% de las personas encuestadas manifiestan su deseo de sensibilizar al alumnado con respecto al cuidado de las personas más vulnerables.

## **4. Conclusiones**

La crisis de la Covid-19 ha obligado a tomar conciencia sobre la necesidad de transformar diversos pilares sociales fundamentales, tales como la sanidad y la educación. Las escuelas deben estar adaptadas a las demandas sociales de cada momento histórico particular, por lo que resulta imprescindible conocer cuáles son las principales inquietudes de una ciudadanía inmersa en una situación de cambios e incertidumbres. Gracias a los avances observados en nuestro estudio, se concluye que parte de los ciudadanos y ciudadanas sienten frustración y descontento ante los numerosos cambios sociales que se están experimentando, no obstante, en el debate

social generado en las redes sociales, predomina el sentimiento de unión y apoyo a los colectivos más vulnerables.

El papel del profesorado es el de actuar como agente de cambio social, debiendo adecuar sus competencias a las nuevas situaciones, primando la importancia de su formación en recursos digitales, la cual ha sido insuficiente durante los cambios a la enseñanza virtual. No obstante, su predisposición a la mejora continua y su sentimiento de responsabilidad ha permitido garantizar el derecho a la educación de muchos estudiantes durante estos periodos de crisis.

## 5. Referencias bibliográficas

Álvarez-Zarzuelo, M. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES, Revista de Educación Social*, (30), 457-461.

<https://url2.cl/UTGHc>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducaseReview*.

<https://url2.cl/fgRTF>

# Análisis del sistema de evaluación psicopedagógica y educativa del alumnado TEA

Alma María Iñigo Martínez<sup>13</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[almam.inigo@gmail.com](mailto:almam.inigo@gmail.com)

Palabras clave: autismo, proceso diagnóstico, protocolos, perfiles profesionales

## 1. Introducción

Quizás una de las cuestiones más desconocidas a las que se enfrenta diariamente la escuela sea el autismo. En parte puede deberse a que es un hecho que resulta “invisible”, pues no existen características fisiológicas que lo hagan visible como ocurre en otros casos, o por la ignorancia que la sociedad presenta hacia él. Existen muchas barreras a las que deben enfrentarse diariamente tanto estos alumnos como sus familias, todo ello unido a la incertidumbre que sufren en el proceso diagnóstico.

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) se trata de un grupo de alteraciones de origen neurobiológico caracterizado por la alteración de sus capacidades en alguna de las siguientes áreas: relación social, comunicación, comportamiento e imaginación. Estas personas presentan unas cualidades muy significativas: observan, analizan y memorizan detalles muy concretos, utilizan muy bien la información visual y, tienen una gran motivación por intereses concretos. A lo largo del tiempo han ido evolucionando las clasificaciones psiquiátricas en las que se basan los profesionales para su diagnóstico, en la última edición del DSM-V (APA, 2013) se incluyen numerosos cambios entre ellos los trastornos de inicio en la infancia pasan a incluirse en una nueva categoría: trastornos del neurodesarrollo. El autismo, de este modo, pasa a ser considerado de una óptica categorial (DSM-IV: TGD´ s) a una óptica dimensional, lo cual supone que se deja de clasificar el trastorno para pasar a describir las áreas/dimensiones afectadas. El Trastorno del Espectro del Autismo incluye a todos los sujetos que tengan un diagnóstico de trastorno autista, trastorno de asperger, trastorno desintegrativo, etc.

---

<sup>13</sup>Línea 2. Director de tesis: José Quintanal Díaz.

Vemos pues, cómo se pasa de los tres dominios sintomáticos que en su día caracterizó Kanner a la consideración actual del DSM-V a estos dos:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social, en diversos contextos.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

La Constitución Española define, en sus artículos 14 y 27, la educación básica como un derecho y un deber universal y gratuito. Esto supone que todos los niños entre seis y dieciséis años, sea cual sea su situación, deben estar escolarizados. Así, el sistema educativo español se organiza para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando éstas son especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención al alumnado debe hacerse en base a los principios de integración y normalización, lo que implica el establecimiento de medidas que permitan la inclusión de dicho alumnado en la escuela ordinaria, velando a la vez porque todos y cada uno de los niños alcancen el mayor desarrollo personal.

El concepto de alumno con necesidades educativas especiales, ACNEE (LOE, 2006) *hace referencia al alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta, la personalidad o el desarrollo.*

En estos casos, las acciones educativas serán especiales y requerirán su adaptación en base a las condiciones personales y sociales individuales. Para que sean valoradas estas necesidades educativas los especialistas y profesionales tienen dos posibilidades a la hora de derivar a un alumno ante la sospecha del trastorno:

- *Diagnóstico médico:* el neurólogo y/o el psiquiatra son los encargados de llevar a cabo una valoración médica. Ésta debe ser vista posteriormente por el Equipo de Atención Temprana (EAT) o el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), equipos especializados en el marco escolar, para que el alumno cuente en el aula con los apoyos y ayudas educativas necesarias.
- *Diagnóstico educativo:* es el personal del centro, generalmente el tutor/a quien da la voz de alarma y con ayuda del departamento de orientación se cumplimenta la demanda de evaluación psicopedagógica. Es necesario informar a la familia para que esté de acuerdo y lo autorice. En caso de poseer informes médicos es muy importante hacer llegar toda la información a los EAT y EOEP.

El proceso de detección de los TEA, como nos afirman Yunta et al. (2006), se organiza en dos niveles. El primero denominado vigilancia del desarrollo, y el segundo,

llamado detección temprana. El proceso de detección se culmina con un tercer nivel, que comprende el proceso diagnóstico y el establecimiento.

En la fase posterior de diagnóstico específico de los TEA, persigue establecer el diagnóstico definitivo de TEA e identificar el tipo del que se trata. Para ello, se dispone de una serie de instrumentos que han demostrado su utilidad tal y como enuncian Cabanyes-Truffino y García-Villamizar (2004). Hervás et al. (2012), añaden que el diagnóstico del autismo requiere una aproximación multidisciplinaria. La evaluación debe incluir información de los padres, la observación del niño, de la interacción con él y del juicio clínico. En el diagnóstico de TEA, existen instrumentos clínicos diagnósticos con demostrada fiabilidad, como el ADI-R o el ADOS. Establecen que deben incluir unas pruebas de laboratorio y unas pruebas específicas.

## 2. Objetivos

Dada la diversidad funcional que se ha observado en este tema, nuestro propósito será analizar el diagnóstico que se realiza del autismo tanto en el marco pedagógico como en el clínico, para confluir ambos en una propuesta uniforme, debidamente estructurada, con un carácter eminentemente práctico.

Los dos objetivos generales a los que pretendemos dar respuesta son, en primer lugar, estudiar el procedimiento diagnóstico que se sigue ante la sospecha de TEA en un sujeto y, en segundo lugar, elaborar una alternativa de diagnóstico unificada, realizada por equipos multidisciplinarios.

Para poder alcanzar estos objetivos generales, hemos establecido unos objetivos específicos de cada uno. Para lograr el procedimiento diagnóstico: identificar las áreas afectadas en los sujetos con TEA, conocer la perspectiva que adoptan los profesionales al realizar los procedimientos de valoración, analizar los protocolos de diagnóstico que han seguido los distintos profesionales (equipos) en virtud de las áreas afectada y, valorar si con el proceso diagnóstico se da respuesta a las necesidades tanto a los propios sujetos afectados como a sus familias. Para alcanzarlos hemos establecido los objetivos operativos los cuales son: identificar el marco teórico de las áreas afectadas en las personas con Trastorno del Espectro del Autismo, valorar el proceso diagnóstico tanto del marco pedagógico como del clínico, valorar como viven el proceso diagnóstico las familias de personas con autismo y, determinar la efectividad de los procesos de valoración.

Para conseguir el segundo objetivo general planteado (alternativa de diagnóstico), hemos elaborado de igual modo un objetivo específico, el cual es:

categorizar los perfiles profesionales encargados de realizar el proceso diagnóstico tanto en el marco pedagógico como en el clínico. Para alcanzarlo, los objetivos operativos que vamos a llegar a cabo son: establecer las pautas a seguir ante la sospecha de autismo y, elaborar un protocolo común para centros educativos y centros sanitarios (pruebas, pautas de coordinación, elaboración de los informes diagnósticos...).

### **3. Metodología**

Debido a la discrepancia detectada entre ambos tipos de diagnósticos/valoraciones, se va a realizar una investigación exploratoria (se han encontrado pocos estudios que analicen el diagnóstico educativo de los TEA y ninguno que relacione el mundo educativo con el mundo médico) con la cual trataremos de dar respuesta a los objetivos que hemos enunciado anteriormente.

### **4. Avance de resultados/resultados esperados**

Para alcanzar los objetivos anteriormente descritos, vamos a trabajar una serie de contenidos entre los que destacamos en primer lugar los estudios teóricos tanto de las áreas afectadas en las personas con autismo, como los protocolos que se llevan a cabo para efectuar las evaluaciones, tanto en el ámbito clínico como en el educativo. Una vez conocidos los aspectos teóricos se elaborarán las encuestas o cuestionarios tanto para los profesionales (educativos y sanitarios) como para las familias. Para la recogida de información de profesionales y familiares, se elaboraron instrumentos específicos (cuestionarios), basados en la literatura especializada sobre TEA, el modelo de instrumento utilizado por Chulvi (2016) en su tesis doctoral y la experiencia personal.

Las preguntas en los cuestionarios tanto para los profesionales como para los familiares son abiertas (8/7), cerradas (1/2) y de respuesta múltiple (21/9) respectivamente.

Una vez elaborados estos instrumentos para la recogida de datos, se ha procedido a su validación mediante un juicio de expertos (18 personas), los cuales han sido seleccionados en base a su formación académica y su experiencia laboral-profesional. Se ha elegido el método de agregados individuales, en el cual se solicita a cada experto de forma individual que dé una estimación directa de cada uno de los ítems de los cuestionarios.



Una vez instrumentalizados los cuestionarios se han pasado a una muestra piloto para calcular el Coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, con el que analizar su fiabilidad.

## 5. Discusión/conclusiones

Actualmente estamos inmersos en el proceso de recogida de datos, pero podemos anticipar dado el interés mostrado por las diversas asociaciones específicas de autismo que es proceso muy necesario y que ayudaría mucho a las familias tanto en la aceptación del trastorno como en la efectividad del proceso diagnóstico para no duplicar valoraciones.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Cabanyes-Truffino, J., & García-Villamizar, D. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 39(1), 81-90.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/>
- Chulvi, A. C., Martínez-Sanchis, S., y Molla, R. M. (2016). Diagnóstico en educación de los trastornos de espectro autista. *Informació psicológica*, (110), 51-65.
- DSM-V: nueva clasificación de los trastornos mentales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*- año 68, vol. 52, suplemento n° 1, marzo 2014. Las diferentes ediciones del DSM son: I-1952; II-1968; III-1980; III R-1987; IV-1994; IV R-1998; IV TR-2000; V-2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, pp. 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Yunta, J. A. M., Palau, M., Salvadó, B., & Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta Neurol Colomb*, 22(2), 97-105.

# La apertura hacia nuevos modelos comunicativos y pedagógicos en la didáctica de las matemáticas. Estudio multicaso de la escuela secundaria en Italia

Viviana Malvasi<sup>14</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[vmalvasi1@alumno.uned.es](mailto:vmalvasi1@alumno.uned.es)

Palabras clave: aprendizaje de las matemáticas; creencias hacia las matemáticas; cultura participativa; gamificación; juegos serios; escuela secundaria.

## 1. Introducción

La tesis doctoral que presentamos está centrada en la didáctica de las matemáticas y en modelos comunicativos y pedagógicos que actualmente la sustentan y que, si apostamos por la innovación, puedan sustentarla. El estudio toma como premisa fundamental el que toda persona necesita tener una formación matemática básica, útil para tomar decisiones, comprender los fenómenos que ha traído consigo la sociedad Postdigital en su entorno, resolver pequeños retos cotidianos (Rychen y Salganik, 2003), etc. Las matemáticas y en general las competencias STEM son un recurso precioso por el aprendizaje digital, esencial por la realidad actual (López, Couso, y Simarro, 2020). La competencia matemática tiene un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y, por ende, de una actitud crítica, que nos sirve a evitar, no sólo determinados engaños a nivel económico, sino también la influencia de las industrias del entretenimiento que quiere someternos hacia la pasividad (Osuna-Acedo, Gil-Quintana, Cantillo Valero, 2018) convirtiéndonos en simples números de datos. Las matemáticas son una asignatura que tiene especial dificultad por los estudiantes, como dicen los resultados de las pruebas nacionales (Invalsi, 2019), y hacia la cual el alumnado generalmente presenta escasa motivación a aprender (Di Martino y Zan, 2010), convirtiéndose en un reto para el sistema educativo de los

---

<sup>14</sup> Línea 2. Director de tesis: Javier Gil Quintana.

distintos países. A la luz de estas consideraciones, al ser una asignatura importante y dificultosa al mismo tiempo, hemos orientado este trabajo a analizar, buscar, medir distintos aspectos de la didáctica de las matemáticas, con el fin de poder abrir nuevas rutas o, mejor, redes hacia el aprendizaje de esta asignatura.

En el pensar a la tesis como compendio de publicaciones, se han individuado tres importantes temas alrededor del núcleo de la tesis: las creencias y las percepciones de los estudiantes acerca de las matemáticas; la cultura participativa en la didáctica de las matemáticas y el papel de los influencers, junto con el profesorado, en la construcción del pensamiento matemático; y, como ejemplo de metodología activa y propuesta innovadora, el papel que la gamificación y los juegos serios están desempeñando como estrategia didáctica en las clases de matemáticas.

El primer tema, que concierne creencias y percepciones, surge de la consideración de las emociones y creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de las matemáticas constituyen factores determinantes que deben ser considerados en la gestión del proceso de aprendizaje matemático (Estrada, Cortés, Enciso y López, 2017). Partiendo de los resultados de este estudio, hemos orientado nuestra investigación hacia las creencias que los estudiantes italianos de segundo grado de secundaria (14-19 años) tienen sobre las matemáticas, con el objetivo de descubrir si existe una relación entre estas creencias y el rendimiento académico.

El segundo tema viene de una observación de la realidad: consumir, producir y crear contenidos es la vida cotidiana de los adolescentes de hoy, que se proyectan a través de las múltiples pantallas desarrollando, no sólo habilidades digitales, sino también un proceso de aprendizaje interactivo, vivo, eficaz y social (Gil-Quintana, 2018). Esta es la realidad de la cultura participativa donde las tecnologías digitales, la convergencia mediática y la fluidez del aprendizaje han aportado grandes cambios en la vida de la ciudadanía. Este nuevo contexto social abre las puertas también a un cambio que afecta inevitablemente a la enseñanza y al aprendizaje. Influir en los adolescentes pone frente a frente a profesorado e influencers, ambos líderes de opinión con papeles fundamentales en esta etapa de desarrollo y en la identidad personal. Esta categoría de la investigación busca diagnosticar el papel de los recursos digitales, las redes sociales y, concretamente YouTube, en los procesos de aprendizaje y la adquisición de las competencias STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y descubrir los recursos digitales y redes sociales más utilizadas por los adolescentes en su proceso de aprendizaje.

Por último, hemos investigado sobre el tema de la gamificación como estrategia didáctica que forma parte de las metodologías activas; porque, en general, el juego ha sido siempre central en las cuestiones pedagógicas activas y contemporáneas.

Numerosas educadoras y educadores han argumentado y sugerido métodos fundados en las posibilidades de aprender jugando. Sin embargo, hemos constatado que todavía en Italia la gamificación y el uso de los juegos serios no han tomado aún la importancia que merecen. Nuestra investigación quiere evaluar el nivel de gamificación de los centros educativos de secundaria, concretamente de segundo grado, en Italia, específicamente por la asignatura de matemáticas, y el uso del juego serio del ajedrez como recurso para el aprendizaje de esta disciplina, ya que entrena la mente a razonar, reflexionar, planificar una estrategia, analizar las diferentes posibilidades de acción, desarrollando la capacidad de planificación y de resolver problemas (D'Amore y Martini, 2000; Martini, 2012; Baldacci, 2015).

## **2. Metodología**

La propuesta metodológica que sigue este estudio está basada en la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, es decir, mediante un diseño mixto, de alcance exploratorio-correlacional. En lo referente al diseño cuantitativo, el instrumento que se ha utilizado para la recopilación de datos es el cuestionario, suministrado a 4845 adolescentes italianos de secundaria de segundo grado con una adecuada distribución geográfica. El cuestionario presenta una serie de preguntas con respuestas concretas, otras abiertas y otras de respuesta múltiple correlacionadas con los objetivos de la investigación. Para medir la fiabilidad del instrumento de investigación se ha analizado el  $\alpha$  de Cronbach. Por lo que concierne la metodología de carácter cualitativo, se han hecho entrevistas semi-estructuradas a 12 profesores de matemática de las escuelas secundarias de segundo grado, validadas previamente por el equipo de investigadores del grupo SMEMIU (UNED)

## **3. Avance de resultados/resultados esperados**

Entre los principales resultados encontramos que las matemáticas se perciben como útiles para contar, calcular, medir y no se perciben otras destrezas como razonar, analizar e interpretar. Las percepciones hacia las matemáticas no cambian de manera significativa ni por macroárea, ni por curso, ni por tipo de centro educativo, ni hay correlaciones con el rendimiento académico. Mientras, por lo que concierne las creencias, esas no cambian significativamente por macroárea y sí por tipología de escuela, pero solo en los liceos científicos. Estas no cambian por curso; el factor que más está relacionado con las creencias es el rendimiento del alumnado.

Por lo que concierne los resultados de nuestro segundo tema, nuestro estudio pone de manifiesto que entre las redes sociales que los estudiantes pueden consultar para el desarrollo de la competencia matemática, destaca YouTube como red social estrella. Otro de los aspectos a destacar es la valoración más alta que los adolescentes otorgan al youtuber en comparación a su profesorado, convirtiéndolo en un referente académico para ellos.

En la última parte de nuestro estudio se pone de manifiesto que el profesorado de matemáticas pone en práctica la gamificación de manera inconsciente y, si no se concibe como la única metodología utilizada, la opinión generalizada es del aporte de muchos beneficios. El profesorado piensa que el ajedrez es un juego que podría llevar ventajas, no solo en las matemáticas, sino que, más en general, podría influir sobre otras capacidades transversales, como por ejemplo la capacidad de atención y concentración.

#### **4. Discusión y conclusiones**

En conclusión, hemos visto como la percepción de las matemáticas como asignatura que sirve a solo a contar, calcular y medir se puede considerar entre las causas del bajar del rendimiento académico del alumnado de la Escuela Secundaria de segundo grado respecto a la Escuela Primaria, porque muchos alumnos consideran las matemáticas *útiles solo por su aspecto aritmético*. Además, destacamos que existen correlaciones entre algunas creencias particulares y el rendimiento en matemáticas. Los resultados de nuestra investigación nos permiten concluir que YouTube se presenta para los adolescentes italianos como un recurso en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias STEM. ¿Profesores o youtubers? Los adolescentes italianos puntúan a los youtubers con una valoración que se sitúa por encima del profesorado. Finalmente, concluimos afirmando que en Italia el profesorado, aunque de manera inconsciente, aplica la gamificación en las aulas (sin haber tenido, pero, alguna formación acerca de ella) y, a pesar de reconocer en el ajedrez beneficios matemáticos, no utiliza ese juego como juego serio en el aula. Nuestro estudio confirma que la gamificación merece más voz por los beneficios que lleva consigo, sobre todo por una asignatura que asusta al alumnado y demanda una mayor motivación.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo* (pp. 7-158). Carocci.

- D'Amore, B., y Martini, B. (2000). Sobre la preparación teórica de los maestros de matemáticas. *RELIME. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 3(1), 33-46.
- Di Martino, P., y Zan, R. (2010). Me and maths: towards a definition of attitude grounded on students narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(1), 27-48. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9134-z>
- Estrada Esquivel, A. L., Cortés Godinez, R. A., Enciso Arambula, R., y López Santana, M. A. (2017). Creencias y emociones, factores determinantes en el aprendizaje matemático. *Educateconciencia*, 15(16), 18-49. Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate>
- Gil-Quintana, J. (2018). El empoderamiento del alumnado a través de las TRIC. Creaciones narrativas a través de 'stop motion' en educación primaria. *Index Comunicación*, 8(2), 189–210.
- Invalsi (2019). Rapporto Prove Invalsi 2019. Rapporto Nazionale. Recuperado de [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)
- López, V., Couso, D., y Simarro, C. (2020). Educación STEM en y para el mundo digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62), 31–34. <https://doi.org/10.6018/red.410011>
- Martini, B. (2012). Il sistema della formazione ai saperi. Soggetti Oggetti Istituzioni.
- Osuna-Acedo, S., Gil-Quintana, J., Cantillo Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284-1307. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2003). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. (D. S. Rychen y L. H. Salganik, Eds.). Málaga: Ediciones Aljibe.

# Elaboración de un cuestionario para el análisis de competencias de docentes que aplican gamificación en el aula

Carolina Pascual Moscoso<sup>15</sup>

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

[cpascual90@alumno.uned.es](mailto:cpascual90@alumno.uned.es)

Palabras clave: gamificación, docente, instrumento, competencias

## 1. Introducción

La gamificación como estrategia o herramienta educativa consiste en el empleo de mecánicas, dinámicas y componentes propios del juego en entornos no lúdicos (Gallego, Molina y Lorrens, 2014), como elemento precursor del aprendizaje (Nicholson, 2018). Múltiples estudios (Pisabarro y Vivaracho 2018; Nicholson 2018; Özdener 2018; Escaravajal y Martín-Acosta 2019) señalan la influencia positiva de la gamificación sobre la motivación y compromiso del alumnado en los procesos de E-A.

Organismos oficiales como el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) apuestan por la gamificación, ofreciendo formación continua a los cuerpos docentes. Igualmente el Informe Horizon del NMC, 2014 Edición Superior de Educación (Johnson et al. 2014) contempla la gamificación entre sus tendencias educativas debido al auge de los dispositivos móviles y de los juegos en formatos portátiles, que permiten un aprendizaje ubicuo.

El concepto gamificación tiende a confundirse con otros conceptos, como el aprendizaje basado en juegos, el uso de herramientas lúdicas, el empleo de escapes room o breakouts o los serious games. Sin pretender definir cada uno, la gamificación es un constructo más amplio, no se localiza en un momento puntual del proceso educativo, sino que transforma la práctica en sí, modificando el comportamiento del alumnado, generando motivación intrínseca y extrínseca, situándolo como agente activo y autónomo del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no existen estudios que profundicen en los conocimientos, las competencias que el docente pone en juego para diseñar este tipo de experiencias, así

---

<sup>15</sup> Línea 2. Director de tesis: Dra. Maria Luisa Sevillano García.

como las posibles dificultades que encuentra el profesorado para desarrollar estos proyectos en el aula. Ballesta, Céspedes y Castillo (2021) señalan la necesidad de profundizar en la gamificación para no caer en prácticas pedagógicamente vacías, maquilladas y con poca trascendencia en el alumnado más allá de una experiencia agradable, divertida y fuera de lo normal. Fombona y Pascual (2021) advierten del esfuerzo que supone para el docente, el diseño y creación de materiales para que la experiencia gamificada tenga éxito, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar estas prácticas de forma prolongada en el tiempo para lograr mejoras significativas en el aprendizaje

Llevar el diseño de juegos al aula, significa profundizar en la relación que existe entre reglas-mecánica, sistemas de dinámica de juego y diversión-estética, propuesta por Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004) en el enfoque MDA. Las buenas prácticas gamificadas desarrollan en el alumnado motivación intrínseca hacia el aprendizaje a través de los retos propuestos en ellas, implicando competencias clave y competencias genéricas cada vez más demandadas en la sociedad actual. Estos docentes han sido capaces de idear las mecánicas, las reglas y retos, prever las dinámicas, que dependen del alumnado, es decir, las relaciones emocionales y los comportamientos que deseaban inducir en el alumnado y enmarcarlo en una estética y narrativa que retroalimente el proyecto.

## 2. Metodología

Este trabajo pretende, entre otros objetivos, identificar las competencias que tienen los docentes que diseñan y aplican gamificación, así como conocer las dificultades de tipo conceptual, operativo y organizativo que éstos encuentran cuando las aplican en el aula. Con posterioridad, nos permitirá proponer líneas de formación para docentes en el desarrollo de proyectos gamificados en las etapas de educación primaria y secundaria.

En esta comunicación se aborda un estudio piloto. Se trata de un estudio cuantitativo de carácter exploratorio y descriptivo, que busca identificar ciertas características propias de los docentes que trabajan gamificación en el aula. El cuestionario-guía que elaboramos, se diseña y administra de forma experimental a y así poder modificar los aspectos que sean necesarios antes de someterlo a la aplicación en el grupo seleccionado (Sevillano et al., 2007).



## **2.1. Construcción del instrumento.**

Elaboramos un cuestionario sobre competencias gamificadoras docentes. Durante la fase exploratoria, se realizó una revisión bibliográfica a través de la base de datos Scopus, para los términos de búsqueda “gamificación” y “educación primaria”, ampliando posteriormente estos términos en inglés. Se repitió la búsqueda para la etapa de educación secundaria. Obtuvimos como resultado, un total de 313 publicaciones, cuyo profundo análisis y asesoramiento por parte de formadores y expertos en gamificación, nos permitió comenzar a construir los ítems de nuestro instrumento.

Se definieron tres dimensiones, que conformarían los conocimientos, habilidades y actitudes de un docente para lograr una gamificación vinculada a los elementos del currículo, atendiendo a principios metodológicos y procurando un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias:

- Uso de TICs
- Dimensión Pedagógica:
  - Metodología
  - Elaboración y selección de materiales
  - Evaluación
  - Inclusión
  - Gestión de aula
- Dimensión gamificadora:
  - Dinámicas
  - Mecánicas
  - Estética
  - Narrativa.

Obteniéndose un primer instrumento compuesto por 7 preguntas de respuesta directa, 6 preguntas de respuesta abierta y 50 ítems de apreciación en escala Likert de 7 categorías. Revisados estos ítems, fueron reducidos antes de su aplicación piloto, a 43 ítems.

## **2.2 Muestra y aplicación**

Para este estudio, se empleó un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. La muestra total estuvo compuesta por 96 docentes de las etapas de educación obligatoria que diseñan e implementan la gamificación en su práctica docente. Al no

existir una base de datos oficial, se contactó con diferentes expertos en gamificación y formadores de docentes en la materia, finalmente el cuestionario se aplicó de forma online entre varios grupos de trabajo formado por docentes gamificadores, entre ellos el grupo de formación en gamificación de INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado).

Tabla 2: Distribución según el sexo

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	18	18,8	18,8	18,8
	Mujer	77	80,2	80,2	99,0
	Otro	1	1,0	1,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Del análisis de la muestra, podemos concluir que el 80,2% de los encuestados son mujeres, frente a un 18,8% hombres y el 1% no se identifica en ninguno de los dos sexos (tabla 1).

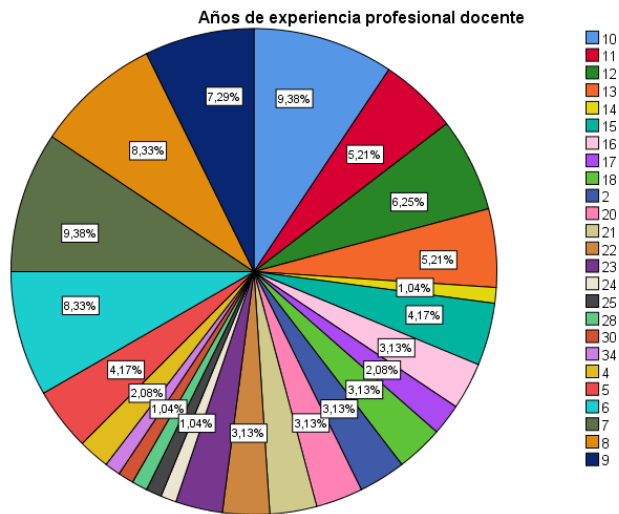


Figura 1: Distribución de porcentajes de años de experiencia profesional docente.

En la figura 1, comprobamos que la experiencia docente se ve representada por valores heterogéneos comprendidos entre 2 y 34 años (media 11,8 años).

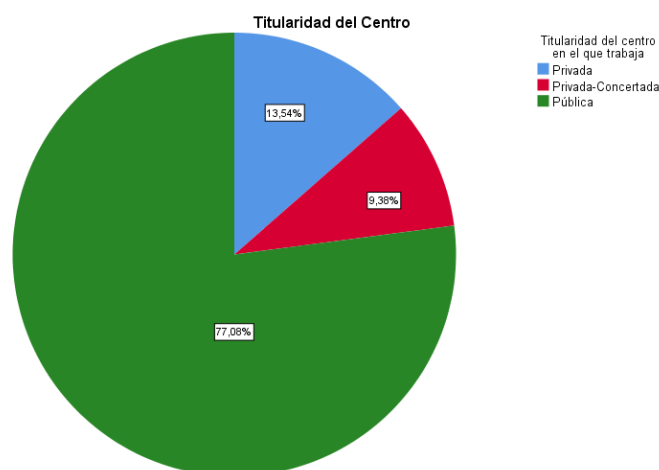


Figura 2: Titularidad del centro donde ejercen los docentes

La figura 2, indica que el 77% de los docentes ejerce en un centro de titularidad pública, el 13,54% de los docentes trabajan en centros privados y el 9,38% trabajan en centros concertados.

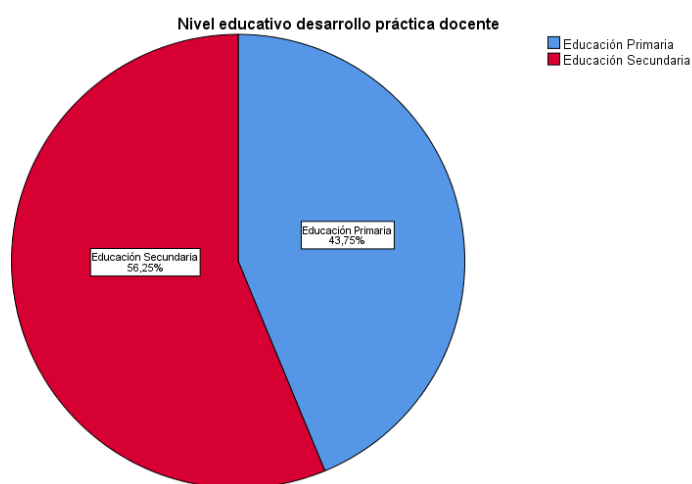


Figura 3: Etapa educativa representada.

A su vez, el 56,25% pertenece a la etapa de educación secundaria, frente a un 43,75% que pertenece a educación primaria (gráfico 3).

### 3. Resultados

Previa realización del análisis factorial exploratorio, de los ítems correspondientes a la escala de apreciación Likert se realizaron las pruebas de normalidad de las variables, cuyas gráficas Q-Q representaban una distribución normal. De igual forma, con el fin de evaluar la adecuación de la muestra para la realización de la prueba, se aplicaron las pruebas de confiabilidad KMO y de Bartlett, como se puede ver en las tablas 2 y 3. Se observa un buen nivel de fiabilidad (.832) y de significación, lo que nos indican que los ítems seleccionados son aptos para la realización de la prueba Análisis Factorial, con extracción de componentes principales y rotación oblim directo.

Tabla 3: Prueba KMO y Bartlett

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,832
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1719,788
	gl	703
	Sig.	,000

Posteriormente procedimos a la extracción y rotación de factores, donde podemos observar los datos de la varianza total explicada, obteniendo la explicitación de 10 factores con valores superiores a 1 que explican el 66% de la varianza. Igualmente, la matriz de comunalidades nos arroja valores en torno al 0.7, así como la matriz de correlaciones reproducidas con valores entorno al 0.7. Sin embargo, la matriz factorial no está clara, puesto que varios factores comparten dos variables. El estudio de fiabilidad arroja un resultado de .811, siendo un valor satisfactorio.

Tabla 4: Índice de Fiabilidad

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,811	,793	43

## 4. Conclusiones

La estructura factorial obtenida representa el modelo de configuración tras el análisis bibliométrico y juicio de expertos, sin embargo, el hecho de estar analizando aspectos de la práctica y conocimientos pedagógicos significativo de los docentes puede arrojar valores similares en factores que se relacionan, por ejemplo, metodología y evaluación, estando los ítems que representan a esas variables presentes en varios factores. A la luz de los resultados, debe valorarse la peculiaridad de la muestra, la carga de ítems por número de encuestados, que dificulta obtener datos significativos. Es posible explorar otras rotaciones, sin embargo, creemos que al prever que los factores estén correlacionados entre sí, la rotación oblicua es la opción más acertada.

Se pretende realizar un nuevo ajuste con la colaboración de los expertos, así como captar más docentes (aumentar la muestra) que se encuentren llevando a cabo gamificación en las aulas, de forma eficaz. Para ello, se sigue contactando con los centros de formación de profesorado (CPR) donde se ha impartido formación específica, así como con las distintas consejerías en busca de proyectos gamificados consolidados. Otro de los objetivos que nos planteamos en la investigación es la creación de un repositorio de buenas prácticas gamificadas, que responda a unos criterios de calidad y reproducción.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Ballesta Pagán, J., Céspedes Ventura, R., Castillo Reche, S.I. (2021). Aprendizaje y motivación en el diseño de proyectos de gamificación en educación primaria. En Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.<sup>a</sup>L. *Gamificación en el aula*. (193-209). Madrid: McGraw-Hill-Education.
- Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(1), 97. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>
- Fombona, J.& Pascual, M. A. (2021). La gamificación: principios y evidencias científicas desde la neuroeducación. En Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.<sup>a</sup>L. *Gamificación en el aula*. (23-37). Madrid: McGraw-Hill-Education.
- Gallego-Durán, F. J., Molina-Carmona, R., & Llorens Largo, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*.

- Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(1), 97. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>
- Hunicke, R., Leblanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *AAAI Workshop - Technical Report*, 1
- Nicholson, S. (2018). *Creating engaging escape rooms for the classroom. Childhood Education* 94(1). 44-49. Available online at <http://scottnicholson.com/pubs/escapegamesclassroom.pdf>
- Özdener, N. (2018). Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade school teachers using educational Wiki pages. *Telematics and Informatics*, 35(3), 564-578. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.04.003>
- Pascual Sevillano, M. A., Crespo, D. B., & Sevillano García, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Educación.
- Pisabarro Marrón, A. M., & Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11(1) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6264619&orden=0&info=link>