

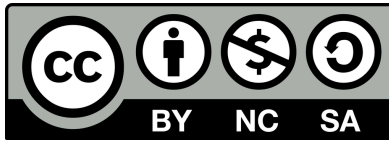
26, 27 y 28 de mayo
de 2026

XI JORNADAS DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Escuela de Doctorado de la
Universidad Autónoma de Madrid
(EDUAM)

Semana del Doctorado UAM 2026

#DOCEDU2026



CC BY-NC-SA 4.0 Deed

Esta obra está bajo la Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted es libre de:

- Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
 - Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material
- La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

- Atribución. Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- NoComercial. Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- CompartirIgual. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales. No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

Elaboración del original y diseño: Esther Díaz Romanillos y Raúl Sánchez Aguilar

Corrección de pruebas: Bianca Thoilliez

© Del texto: los/as autores/as, 2026

Comité científico

- **Coordinación:** Dra. Bianca Thoilliez (Dpto. Pedagogía)
- **Cambio, Políticas y Mejora en Educación:** Dr. Javier M. Valle López (Dpto. Pedagogía); Dr. Roberto Ruiz Barquín (Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación); , Soledad I. Rappoport Redondo (Dpto. Pedagogía)
- **Didácticas Aplicadas:** Dr. Manuel Álvaro Dueñas (Dpto. Didácticas Específicas); Dra. Clara Megías Martínez (Dpto. de Educación Artística, Plástica y Visual); Dr. Roberto Ruiz Barquín (Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación); Dr. Luis F. Ponce de León Barranco (Dpto. Música); Dr. Gustavo Sánchez Canales (Dpto. Filologías y su Didáctica)

Comité organizador

- Bianca Thoilliez (Coordinadora del programa de Doctorado en Educación)
- Roberto Sánchez Cabrero (Vicedecano de Investigación y Transferencia)
- Carmen Fontaneda Amo
- Enrique Sanz Puerto
- Esther Díaz Romanillos
- Evelin Albert
- Josefina María Sanguinetti
- María Gloria Queizan Fernández
- Raúl Sánchez Aguilar

Índice

1**RESUMEN DEL PROGRAMA****Página 4****2****PRESENTACIÓN DE LAS XI JORNADAS****Página 7****3****DETALLE DE LOS TALLERES DEL 26/05****Página 8****4****DETALLE Y RESÚMENES PONENCIAS 27/05****Página 10****5****DETALLE Y RESÚMENES PONENCIAS 28/05****Página 36**

Resumen programa 26/05

9:00 a
10:00h.

Salón de Grados

Desayuno de bienvenida

10:00 a
14:00h.

Taller 1a, cómo escribir artículos científicos de investigación educativa (1ª parte)

Juan A. Núñez Cortés Dpto. Filologías y su didáctica

Seminario I-107

Taller 2, ética de la investigación educativa: fundamentos procedimientos y experiencias

Javier M. Valle López, Dpto. Pedagogía

14:30 a
15:30h.

Pausa para comida

Salón de Grados

Taller 1b, cómo escribir artículos científicos de investigación educativa (2ª parte)

Gustavo A. Sánchez Canales, Dpto. Filologías y su Didáctica

Seminario I-107

Taller 3, itinerarios profesionales tras la Tesis Doctoral

Doctores/as egresados/as Educación UAM

#DOCEDU2026

Resumen programa 27/05

9:00 a
10:00h.

Salón de Grados

Desayuno de bienvenida

Salón de Grados - SEMINARIO A

Coord. B.Thoilliez

✦ Alicia Gomar "La ética de la IA en la formación inicial docente en España: análisis de su presencia en los planes de estudio universitarios"

✦ Irma S. Carballo "Humanismo educativo y formación docente inicial en la era digital: una revisión sistemática de la literatura"

✦ Enrique Sanz "Revisión sistemática sobre instrumentos validados de evaluación formativa en Educación Primaria y Secundaria"

✦ Daria Kiiashko "La nueva prueba de Lengua Inglesa de acceso a la Universidad en Ucrania: cambios en la evaluación y experiencias del alumnado"

Seminario I-107 - SEMINARIO B

Coord. C. Megías

✦ Hyunjung Lee "When and where does bilingual education improve academic achievement? A bias-sensitive meta-analysis"

✦ Abir Salaoui "Estudio de las perífrasis verbales de infinitivo en los manuales de ELE tunecinos"

✦ Natalia Molina "MAI claves para una formación artística inclusiva. Transferencia desde la experiencia dos décadas en Primaria con Mus-e APV"

✦ Ana B. Parres "Explorando el 'Art Thinking' en el aula de ELE: progresos y perspectivas"

10:30 a
12:00h.

12:00 a
12:30h.

Pausa

Salón de Grados - SEMINARIO C

Coord. G.Canales

✦ Emanuel Borges "Políticas de (des)centralización educativa en Portugal: ¿empoderamiento de los municipios o redistribución administrativa del Estado?"

✦ Yoseline Y. Paredes "Estudio comparado sobre la implantación de las Competencias Clave en sistemas educativos de Canadá, España y Perú"

✦ Natalia Fernández "De la teoría a la medición: una aproximación operativa al concepto de equidad educativa"

Seminario I-107 - SEMINARIO D

Coord. M. Álvaro

✦ Bárbara González "Jóvenes en los márgenes del sistema educativo: causas y desafíos"

✦ María E. Manzi "Liderazgo inclusivo y eficacia colectiva docente en instituciones educativas del Paraguay"

✦ Fernando García "Investigar con la comunidad educativa para la equidad. La IAP para la transformación de la escuela desde una mirada intercultural"

12:30 a
14:00h.

14:00 a
16:00h.

Pausa

Salón de Grados - SEMINARIO E

Coord. S. Rappoport

✦ Évelin Albert "La educación como encuentro entre vulnerabilidad y conciencia"

✦ Sandra Ballesteros "La IA como recurso de apoyo para una educación más inclusiva"

✦ Salvador Carrion "Más allá del chatbot: diseño pedagógico de un tutor basado en IA para el aprendizaje guiado en contextos escolares"

✦ Derlis Cáceres "Evaluación de la competencia digital docente en Educación Superior en Paraguay"

Seminario I-107 - SEMINARIO F

Coord. L. Ponce

✦ Banafsheh Sepahsalari "Impacto motivacional de música tradicional y folclórica en educación musical infantil: estudio transcultural Irán y España"

✦ Joseph Xhuxhi "A case study of provision for gifted students in STEM subjects in a private bilingual school in Madrid"

✦ Cantia Beloso "Identificar talento matemático en la ESO a través de la resolución de problemas de estructura multiplicativa"

✦ Raquel M. Rodríguez "Elaboración de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y una entidad público-privada"

16:00 a
18:00h.

Resumen programa 28/05

9:00 a
10:00h.

Salón de Grados

Desayuno de bienvenida

Salón de Grados - SEMINARIO G

Coord. J. M. Valle

🔗 Sofía Gómez "Percepción docente ante los cambios curriculares y su relación con la implementación de metodologías activas: evidencias a partir de TIMSS 2023"

🔗 Leyre Gilardi "Visualización, rotación y orientación: una secuencia didáctica para el desarrollo del razonamiento espacial en Educación Primaria"

🔗 Josefina M. Sanguinetti "Etnografía crítica en escuelas: del diálogo performativo a la transformación educativa"

🔗 Carmen Fontaneda "El movimiento antipedagoga español: discursos docentes y construcción de teoría educativa"

Seminario I-107 - SEMINARIO H

Coord. R. Ruiz

🔗 Alejandro Martínez "Brechas de coherencia competencial en escuelas de negocios de Madrid: hallazgos preliminares"

🔗 Laura Vellaz "Diseño del proyecto de investigación: Estudio sobre el aprendizaje competencial en España, Francia, Italia y Portugal"

🔗 Yenny A. Morales "Diagnóstico de necesidades en competencias socioemocionales en universidades latinoamericanas postpandemia"

🔗 María C. Domínguez "Canto Abierto: un espacio artístico para la inclusión y la diversidad"

10:00 a
12:30h.

12:30 a
13:00h.

Salón de Grados

Clausura XI Jornadas Doctorado en Educación

13:30 a
15:00h.

Restaurante Plaza Mayor UAM

Comida Fin Jornadas*

- Inscripciones a la Comida días 1 y 2 de las Jornadas hablando con el Comité Organizador - precio 8,60€ a pagar en el restaurante

#DOCEDU2026

PAG.
6

Presentación

Las Jornadas del Doctorado en Educación de la UAM se organizan para que aquellas personas que cursan el Doctorado en Educación, así como quienes tutorizan y dirigen sus Tesis, tengan ocasión de compartir y conocer los proyectos en curso del ámbito educativo.

Estas Jornadas constan de tres sesiones. Se estructuran en talleres, seminarios de investigación y comunicaciones enmarcadas como actividades propias de nuestro programa de Doctorado e incluidas en la Semana del Doctorado de la UAM.

Se trata de una oportunidad para debatir y enriquecer las investigaciones de la EDUAM. Todas ellas relacionadas con la educación. Y, el objetivo es buscar sinergias y dotar de mayor calidad y perspectiva a las Tesis en desarrollo.

Además, es un espacio de encuentro. Un momento en el que compartir experiencias y tener la ocasión de conocer personalmente a quienes realizan la Tesis en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Fortaleciendo así los vínculos y parte humana.

Primer día XI Jornadas Doctorado
en Educación UAM

26
DE
MAYO

#DOCEDU2026

Talleres 26/05

1a y 1b - Taller “Cómo escribir artículos científicos de investigación educativa”

Actividad obligatoria propia del Programa de Doctorado en Educación.

Tendrá lugar a lo largo de toda el día (10:00 a 19:30) con una pausa para comer (14:00 a 15:30).

Ubicación: Salón de Grados.

1c - Taller “Ética de la investigación educativa: fundamentos, procedimientos y experiencias”

Actividad dirigida a conocer y reflexionar sobre la ética en los procesos de investigación en el ámbito Educativo.

Turno de mañana en el Seminario I-107.

1d - Taller “Itinerarios profesionales tras la tesis doctoral”

Actividad enfocada en conocer las salidas profesionales tras el doctorado y las posibilidades que se ofrecen dentro y fuera de la universidad.

Turno de tarde en el Seminario I.107

Segundo día XI Jornadas
Doctorado en Educación UAM

27
DE
MAYO

#DOCEDU2026

La ética de la inteligencia artificial en la formación inicial docente en España: análisis de su presencia en los planes de estudio universitarios

Alicia Gomar Giner

La creciente incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo está transformando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como las competencias profesionales exigidas al profesorado. En este escenario, la formación inicial docente se enfrenta al reto de preparar a los futuros maestros no solo en el uso técnico de herramientas digitales, sino también en la comprensión crítica de sus implicaciones éticas. La presente comunicación analiza la presencia y el tratamiento de la dimensión ética de la inteligencia artificial en los planes de estudio de los grados de Educación en España. El objetivo del trabajo es identificar en qué medida los programas universitarios de formación inicial del profesorado incorporan contenidos, competencias y resultados de aprendizaje relacionados con la ética de la inteligencia artificial, entendida como un elemento clave para el ejercicio responsable de la profesión docente en contextos educativos digitalizados. El estudio se centra específicamente en las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria, por su relevancia en la configuración de las bases pedagógicas y profesionales del profesorado. La metodología se basa en un análisis documental de carácter cualitativo aplicado a planes de estudio, guías docentes y memorias de verificación de distintas universidades españolas. Se examinan particularmente las asignaturas vinculadas a tecnología educativa, competencia digital y formación pedagógica, con el fin de detectar referencias explícitas o implícitas a cuestiones éticas relacionadas con el uso de la inteligencia artificial en educación, tales como la protección de datos, la toma de decisiones automatizada, los sesgos algorítmicos, la transparencia de los sistemas y la responsabilidad profesional docente. Los resultados preliminares muestran que la ética de la inteligencia artificial no aparece, en la mayoría de los casos, como un contenido estructurado dentro de los planes de formación inicial docente. Aunque la competencia digital se encuentra ampliamente integrada en los currículos universitarios, la reflexión ética vinculada al uso de tecnologías inteligentes suele presentarse de forma transversal, implícita o asociada a marcos más generales de ciudadanía digital y uso responsable de las TIC. Esta situación evidencia una incorporación todavía incipiente y poco sistematizada de la dimensión ética de la inteligencia artificial en la formación del profesorado. Asimismo, se observa que la presencia de estos contenidos depende en gran medida de iniciativas particulares de asignaturas o equipos docentes, más que de una planificación curricular explícita a nivel institucional. Ello pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos formativos que integren de manera coherente la dimensión tecnológica y la dimensión ética, evitando enfoques meramente instrumentales. La comunicación plantea la urgencia de reforzar la formación ética en inteligencia artificial como parte constitutiva de la profesionalidad docente. En un contexto educativo cada vez más mediado por sistemas automatizados, algoritmos y plataformas digitales, el profesorado requiere herramientas conceptuales y pedagógicas que le permitan interpretar críticamente estas tecnologías, valorar sus implicaciones y tomar decisiones educativas responsables. Este trabajo se presenta como un avance de investigación en el marco de un proyecto doctoral más amplio y pretende contribuir al debate académico sobre el papel de la universidad en la preparación del profesorado ante los desafíos éticos derivados de la digitalización educativa. La incorporación sistemática de la ética de la inteligencia artificial en la formación inicial docente se perfila como una condición necesaria para garantizar un uso pedagógico de estas tecnologías alineado con los principios de equidad, responsabilidad y centralidad de la persona en la educación.

Referencias

- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo: Una aproximación crítica. *Revista de Educación a Distancia*, 21(66), 1–15. <https://doi.org/10.6018/red.476321>
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La inteligencia artificial en educación: Retos éticos y pedagógicos. *Education in the Knowledge Society*, 24, e31271. <https://doi.org/10.14201/eks.31271>
- Ministerio de Universidades. (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 119537–119578.
- OECD. (2021). *AI and the future of skills: Implications for education policy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/aadb7f8e-en>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.
- UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO Publishing.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798990>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Humanismo educativo y formación docente inicial en la era digital: una revisión sistemática de la literatura

Irma S. Carballo

La presente revisión sistemática analiza la dimensión antropológica de la formación docente inicial (FDI) en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial y la era digital. El estudio parte de la preocupación por la formación de la persona del educador ante los desafíos sociales, tecnológicos y culturales contemporáneos. El objetivo de la investigación es identificar los principales enfoques humanistas en educación y analizar sus implicaciones para la FDI. Para ello, se adopta un paradigma cualitativo-interpretativo y se aplica el protocolo PRISMA 2020, garantizando un proceso sistemático de identificación, selección y síntesis de la literatura. La búsqueda se realizó en bases de datos de alto impacto, con un periodo temporal de 2019 a 2024, obteniéndose un corpus final de 28 artículos científicos. El análisis de la literatura, organizado a partir de la tipología antropológica de Beorlegui (2009), permite identificar tres grandes orientaciones. En primer lugar, las perspectivas humanistas clásicas, que reafirman la centralidad de la persona como ser moral, relacional y trascendente, aunque con diferentes acentos en la dignidad, la intersubjetividad, la espiritualidad o la ética de la virtud. En segundo lugar, las corrientes posthumanistas, que cuestionan el antropocentrismo y proponen una ontología relacional caracterizada por la interdependencia entre humanos, tecnologías y ecosistemas, introduciendo desplazamientos de carácter ontológico, epistemológico y educativo-político. En tercer lugar, emergen propuestas de nuevo humanismo que buscan integrar ambas perspectivas desde enfoques relacionales, planetarios y orientados a la sostenibilidad. Asimismo, el estudio identifica una serie de dimensiones transversales que atraviesan el debate contemporáneo: la educación en valores, la formación del carácter, el florecimiento humano y la interdependencia, junto con la vulnerabilidad como rasgo constitutivo de la condición humana. A ello se suma una redefinición de la subjetividad docente, entendida como múltiple, situada y en constante transformación. Entre los hallazgos más relevantes destaca la existencia de una brecha entre los marcos competenciales promovidos por organismos internacionales y las dimensiones personales, éticas y relacionales que los propios docentes consideran centrales para su práctica. En este sentido, se analiza, a través de diferentes autores, los discursos educativos de la OCDE y la UNESCO; mientras que la primera tiende hacia un enfoque de resiliencia y capital humano, se observa una convergencia hacia un lenguaje de humanismo relacional y planetario liderado por la UNESCO y centrado en el bien común. La revisión pone de manifiesto un vacío significativo en la FDI, tanto a nivel programático —por la ausencia de dispositivos formativos que integren la dimensión humana— como a nivel hermenéutico, debido a la falta de una comprensión explícita del modelo de persona que orienta la formación. En este contexto, el estudio subraya la urgencia de desarrollar nuevos marcos antropológicos y pedagógicos capaces de integrar dignidad, interdependencia, vulnerabilidad y responsabilidad, con el fin de orientar la formación docente ante los desafíos del Antropoceno.

Referencias

- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 165-191. DOI: 10.30827/profesorado.v25i218445
- Biesta, G. J. J. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education* 68, 655-672. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Cano, E. (2022). La dignidad como principio deontológico del humanismo. *Andamios*, 19(48), 325-354.
- Deuchar, R. (2024). International education policy and/as the limits of humanism: A posthuman critique from the Anthropocene. *Journal of Education Policy*, 39(5), 755-774. DOI: 10.1080/02680939.2023.2245793
- Elfert, M. (2023). Humanism and democracy in comparative education. *Comparative Education*, 59(3), 398-415. DOI: 10.1080/03050068.2023.2185432
- Kouppanou, A. (2022). The posthumanist challenge to teaching or teaching's challenge to posthumanism: A neohumanist proposal of nearness in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43:5, 766-784, <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880381>
- Moog, F. (2019). The humanistic challenge of Catholic education: An essay for Catholic educators to consider. *International Studies in Catholic Education*, 11(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1561131>
- Murga-Menoyo, M. Á. (2021). La educación en el Antropoceno: Posibilismo versus utopía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107-128. <https://doi.org/10.14201/teri.25375>
- Quintero, M., y Ordóñez, J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica: Retos y perspectivas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295.
- Strom, K. J., y Martin, A. D. (2022). Toward a critical posthuman understanding of teacher development and practice: A multi-case study of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103688. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103688>
- Sullivan, J. (2021). Catholics, culture and the renewal of Christian humanism. *Religions*, 12(325). <https://doi.org/10.3390/rel12050325>
- Yliniiva, T., Bryan, A., y Brunila, K. (2024). "The future we want?": The ideal twenty-first century learner and education's neuro-affective turn. *Comparative Education*, 60(3), 498-518, <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2363096>

Revisión sistemática sobre instrumentos validados de evaluación formativa en Educación Primaria y Secundaria

Enrique Sanz

En los últimos años, la evaluación formativa ha adquirido un papel central en la investigación educativa por su potencial para mejorar el aprendizaje del alumnado y las prácticas docentes. La evidencia científica muestra que la evaluación formativa favorece aprendizajes más significativos al proporcionar información continua sobre el progreso del alumnado y orientar las decisiones pedagógicas del profesorado. En este marco, Wiliam (2011) identifica cinco principios para su implementación: (1) clarificar y compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito, (2) diseñar actividades que generen evidencia del aprendizaje, (3) proporcionar retroalimentación que promueva el progreso, (4) activar al alumnado como recurso de aprendizaje para sus compañeros y (5) ser responsable sobre el propio aprendizaje. A pesar de su relevancia, la evaluación rigurosa de estas prácticas depende de la disponibilidad de instrumentos válidos y fiables. Desde principios del siglo XXI se han desarrollado cuestionarios y escalas para recoger las percepciones de docentes y estudiantes. Sin embargo, la calidad psicométrica de estos instrumentos no ha sido analizada de forma sistemática, lo que dificulta la selección de herramientas adecuadas y la comparación de resultados entre estudios. Para abordar este vacío, el primer estudio de mi tesis doctoral tiene como objetivo identificar y analizar los instrumentos que evalúan las percepciones del alumnado y/o del profesorado sobre las prácticas de evaluación formativa en Educación Primaria y Secundaria. Se analizaron sus características, propiedades psicométricas y su alineación con los principios teóricos de la evaluación formativa (Wiliam, 2011). Para ello se realizó una revisión sistemática siguiendo los estándares metodológicos COSMIN (Consensus-based Standards for the Selection of Health Measurement Instruments), utilizados para evaluar la calidad de los instrumentos de medición. La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en cuatro bases de datos (Web of Science, Scopus, ERIC y Scielo), incluyendo estudios publicados en inglés o español. Tras el proceso de cribado basado en criterios de elegibilidad, se analizaron 14 estudios en los que se identificaron 17 instrumentos destinados a evaluar procesos de evaluación formativa. Los resultados muestran que la mayoría de los instrumentos se orientan a evaluar las percepciones del profesorado sobre su propia práctica, mientras que un número menor se centra en las percepciones del alumnado. Solo una pequeña proporción desarrolló instrumentos dirigidos simultáneamente a docentes y estudiantes, lo que limita la comparación entre ambas perspectivas. La mayoría se diseñó para Educación Secundaria o contextos que abarcan Primaria y Secundaria, siendo escasos los específicamente adaptados a Educación Primaria. Además, solo un número limitado de estudios se basó en las cinco dimensiones propuestas por Wiliam(2011). El análisis metodológico reveló limitaciones en las propiedades psicométricas de los instrumentos revisados. Aunque algunos cuestionarios mostraron niveles aceptables de consistencia interna y evidencias iniciales de validez estructural, se detectaron carencias en aspectos como la validez de contenido, la validación externa o la evaluación de la invarianza factorial. En consecuencia, ninguno alcanzó el nivel más alto de recomendación según los criterios COSMIN, aunque algunos mostraron potencial si se fortalecen sus procesos de validación. En conjunto, estos resultados evidencian la necesidad de desarrollar instrumentos más rigurosos que permitan evaluar de forma válida y fiable la evaluación formativa en el aula. Se destaca la importancia de diseñar escalas que evalúen explícitamente sus principios e incluyan versiones paralelas para docentes y estudiantes con ítems conceptualmente equivalentes. A partir de estos resultados, el siguiente paso de la tesis doctoral será diseñar y validar un instrumento que permita medir adecuadamente este constructo.

Referencias

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Hattie, J. A., & Yates, G. C. (2014). Using feedback to promote learning. En V. A. Benassi, C. E. Overton, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 45–58). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14248-003>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Mokkink, L. B., Elsmann, E. B. M., & Terwee, C. B. (2024). COSMIN guideline for systematic reviews of patient-reported outcome measures (PROMs) version 2.0 and the updated COSMIN Risk of Bias Checklist for PROMs (version 3.0). *Quality of Life Research*, 33(11), 2929-2939. <https://doi.org/10.1007/s11136-024-03761-6>
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., De Jong, L. H., Van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & Van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Terwee, C. B., Prinsen, C. A. C., Chiarotto, A., Westerman, M. J., Patrick, D. L., Alonso, J., Bouter, L. M., de Vet, H. C. W., & Mokkink, L. B. (2018). COSMIN methodology for evaluating the content validity of patient-reported outcome measures: A Delphi study. *Quality of Life Research*, 27(5), 1159–1170. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1829-0>
- Wafubwa, R. (2020). Role of formative assessment in improving students' motivation: a systematic review of literature. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(1), 17. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v28i01/17-31>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). What is formative assessment? Conceptualization and level of knowledge of basic education teachers. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 241-257. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4154>

When and where does bilingual education improve academic achievement? A bias-sensitive meta-analysis

Hyunjung Lee

Bilingual and multilingual education programs have expanded rapidly across educational systems, often justified not only by improved additional-language proficiency but also by broader academic benefits (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, 2011; García et al., 2017), where individual studies report positive, null, and negative effects, and prior reviews consistently note substantial heterogeneity linked to differences in program design, learner intake, instructional conditions, and the linguistic demands of specific school subjects (Lo & Lo, 2014; Reljić et al., 2015; Rolstad et al., 2005; Willig, 1985). A further concern is that conventional meta-analytic approaches may overestimate effect when publication bias and selective reporting are present (Carter et al., 2019). This communication presents an updated, bias-sensitive meta-analysis that synthesizes evidence on academic achievement in bilingual versus monolingual educational programs and, crucially, identifies the circumstances under which positive effects are more likely to emerge. We followed PRISMA-guided procedures (Page et al., 2021) and searched peer-reviewed studies published from 1990 onward. Eligible studies compared academic achievement outcomes between students enrolled in bilingual/multilingual programs and students in monolingual programs at primary or secondary level. Outcomes were coded along four categories: educational stage (Primary and Secondary); subject matter (achievement in the first language, second language, mathematics, science, humanities, and cognitive measures such as standardized reasoning/problem-solving outcomes reported alongside subject achievement); pedagogical model (e.g., CLIL, immersion, dual-language, transitional bilingual, translanguaging, unspecified); and country. The study combines two complementary approaches. First, a classical random-effects meta-analysis provides a conventional pooled estimate and quantifies the extent of between-study heterogeneity (Borenstein et al., 2011). Second, robust Bayesian meta-analysis (roBMA) explicitly models publication-bias processes and yields bias-adjusted estimates while quantifying evidential strength (Andraszewicz et al., 2015; Carter et al., 2019). This dual strategy is particularly relevant in bilingual-education research, where conclusions often rely on small effect sizes and where selective reporting is a concern (Rolstad et al., 2005; Willig, 1985). The overall picture is that any global academic advantage associated with bilingual education is modest and highly context-dependent (Reljić et al., 2015; Rolstad et al., 2005). The classical random-effects synthesis indicates a small overall advantage, but heterogeneity is substantial, signaling that effects differ meaningfully across settings and implementations (Borenstein et al., 2011; Reljić et al., 2015). The roBMA results provide evidence consistent with publication bias (Carter et al., 2019). Importantly, the most informative findings come from moderator analyses, which show that effects are not uniform but vary systematically by educational stage, subject matter, pedagogical model, and country (Reljić et al., 2015; Willig, 1985). Particularly, more favorable outcomes are concentrated in secondary education, consistent with developmental accounts emphasizing that learners require time to build the academic language resources needed for effective learning through an additional language (Cummins, 2000). Subject patterns are also robust: the clearest positive effects appear for second language and for mathematics (Lo & Lo, 2014; Marian et al., 2013; Reljić et al., 2015). This profile aligns with the idea that disciplines differ in their linguistic density and in the kinds of cognitive processing they demand, and that bilingual instruction may confer more consistent advantages in domains with stronger structural support or clearer symbolic systems (e.g., mathematics and second language learning) than in linguistically dense subjects (Dalton-Puffer, 2011; Schleppegrell, 2004). Pedagogical model and country also emerged as relevant sources of variation: effects tended to be more positive in CLIL and translanguaging-oriented programs than in other models, although evidence is constrained by the number of studies within some subgroups (Dalton-Puffer, 2011; Willig, 1985). Country-level differences suggest that bilingual education effects depend on broader system features—such as program goals (additive vs. compensatory orientations), selection and socioeconomic composition of enrolment, teacher preparation, and assessment alignment (Angel et al., 2016; Willig, 1985). Overall, the current study argues that bilingual education should not be evaluated through a one-size-fits-all lens, but rather by a conditional account: achievement effects are more likely to be positive under specific circumstances and conclusions about "overall effects" should be interpreted cautiously when publication bias is plausible (Carter et al., 2019; Willig, 1985). The paper concludes by emphasizing the value of bias-aware synthesis and improved transparency, alongside richer reporting of program features and contextual variables to strengthen future evidence bases for bilingual/multilingual schooling policy and practice (Carter et al., 2019; Page et al., 2021).

Referencias

- Andraszewicz, S., Scheibehenne, B., Rieskamp, J., Grasman, R., Verhagen, J., & Wagenmakers, E.-J. (2015). An introduction to Bayesian hypothesis testing for management research. *Journal of Management*, 41(2), 521–543. <https://doi.org/10.1177/0149206314560412>
- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202–1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2011). *Introduction to meta-analysis*. Wiley.
- Carter, E. C., Schönbrodt, F. D., Gervais, W. M., & Hilgard, J. (2019). Correcting for bias in psychology: A comparison of meta-analytic methods. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 115–144. <https://doi.org/10.1177/2515245919847196>
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (Eds.). (2017). *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>
- Lee, J. H., Lee, H., & Lo, Y. Y. (2023). Effects of EMI-CLIL on secondary-level students' English learning: A multilevel meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), 317–345. <https://doi.org/10.14746/ssl.38277>
- Lo, Y. Y., & Lo, E. S. C. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of English-medium education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47–73. <https://doi.org/10.3102/0034654313499615>
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), 1–30. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818075>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92–128. <https://doi.org/10.3102/0034654314548514>
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. <https://doi.org/10.1177/0895904805278067>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269–318. <https://doi.org/10.3102/00346543055003269>

La nueva prueba de Lengua Inglesa de acceso a la Universidad en Ucrania: cambios en la evaluación y experiencias del alumnado

Daria Kiiashko

La presente comunicación expone el estado actual de mi tesis doctoral cuyo objetivo es el análisis del desarrollo de la prueba estatal de Lengua Inglesa necesaria para acceder a los estudios universitarios de grado en Ucrania. Con el fin de garantizar el acceso transparente a la educación superior, en 2008 se introdujo la Evaluación Externa Independiente (EEI) – equivalente a la PAU en España – que representa un conjunto de pruebas estandarizadas de diferentes materias. Sin embargo, debido a la guerra en Ucrania la EEI fue sustituida por la Prueba Nacional de Materias Múltiples (PNMM) para asegurar un acceso continuo y seguro a los estudios de grado. A partir de 2023 los estudiantes de ESO pueden elegir la Lengua Inglesa como la prueba optativa de la PNMM. Un análisis preliminar, basado en la revisión y comparación de los informes de la EEI de 2019–2021 y de la PNMM de 2022–2025, así como de los ejemplos de las pruebas correspondientes, concluyó que la introducción de la PNMM implicó la transición del formato en papel al formato digital, junto con modificaciones en la duración, la estructura y los contenidos de la prueba de Lengua Inglesa. Mientras que la EEI de cada una de las cuatro materias elegidas por el estudiante se realizaba durante 2 o 3 horas en días distintos y en diferentes centros, la PNMM de 4 materias se administra en una única sesión de 4 horas con un descanso, en un mismo día y en un único centro examinador. Anteriormente la EEI de Lengua Inglesa constaba de 4 partes: Comprensión auditiva, Comprensión Lectora, Uso de la lengua y Expresión escrita. Desde 2023 la PNMM de Lengua Inglesa incluye sólo Comprensión lectora y una parte reducida de Uso de la lengua que evalúa la gramática y el vocabulario del inglés a nivel intermedio. Para las partes específicas de la prueba de inglés anterior (EEI), los estudios existentes proponen sugerencias para su preparación: Fanenshtel y Hamretska (2023) y Nikonenko (2019) analizaron la Comprensión lectora, Kachur y Huszti (2015) investigaron la Expresión escrita mediante las encuestas de los alumnos y profesores, Korolchuk (2023) examinó la adecuación de preparación para la parte Uso de la lengua con los libros de texto. El punto de partida de esta tesis fue el artículo de Brovko (2024) que aborda el análisis estadístico de las deficiencias en la enseñanza del inglés con la orientación a la realización de la nueva PNMM de Lengua Inglesa. Aunque el estudio de Brovko (2024) ofrece una primera aproximación útil, sus conclusiones se basan principalmente en percepciones estudiantiles y en una muestra limitada geográficamente. La tesis actual busca ampliar el cuestionario diseñado por Brovko (2024), contrastar sus conclusiones con datos más robustos y completar la laguna científica respecto a los desafíos que enfrentan los alumnos al presentarse a la prueba nueva. El propósito es explorar qué recursos y qué tipo de preparación tienen actualmente a su disposición los estudiantes, si utilizan capacitación adicional y qué dificultades encuentran durante la prueba. El proyecto doctoral consiste en tres bloques, cada uno corresponde a un objetivo específico. En primer lugar, se elabora el eje temporal del proceso de diseño del examen estatal de Lengua Inglesa hasta el momento actual con la tabla comparativa de los contenidos para examinar el desarrollo de la prueba actual. El segundo paso contempla la realización de la encuesta a las personas que tuvieron experiencia en la PNMM de Lengua Inglesa en 2023–2025 con propósito de observar las peculiaridades de la preparación para la prueba nueva que utiliza el alumnado y qué retos enfrentan en el centro examinador. Finalmente, se abordará analizar la adecuación de los contenidos de la prueba nueva y los recursos disponibles para la preparación. Para ello, se examinará el contenido de los libros de texto, cuya selección todavía está por definir, y los recursos del Centro Ucraniano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (CUECE) que gestiona el procedimiento de la PNMM. En conclusión, esta investigación tiene como finalidad proponer recomendaciones orientadas a mejorar la preparación del alumnado para la PNMM de Lengua Inglesa e identificar posibles ajustes en el procedimiento de administración de la prueba.

Referencias

- Brovko, K. (2024). Statystychnyi analiz prohalyu u vykladanni anhliiskoi movy starshoklasnykam z oriantatsiieiu na skladannia NMT [Análisis estadístico de las deficiencias en la enseñanza del inglés a estudiantes de secundaria con orientación hacia la aprobación de la PNMM]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 79(1), 279-284. [En ucraniano]. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/79-1-38>
- Fanenshtel, N. V., y Hamretska, H. S. (2023). Formuvannia komunikatyvnoho uminnia chytannia v konteksti pidhotovky uchniv do ZNO z anhliiskoi movy [El desarrollo de habilidades comunicativas de lectura en el contexto de la preparación de los estudiantes para la EEI de Lengua Inglesa.]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 92(1), 152-155. [En ucraniano]. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.31>
- El Centro Ucraniano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (CUECE). (2021). Información general sobre la Evaluación Externa Independiente. <https://testportal.gov.ua/zagalna-informatsiya-zno/>
- El Centro Ucraniano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (CUECE). (2024). Información esencial sobre la Prueba Nacional de Materias Múltiples. <https://testportal.gov.ua/osnovne-pro-natsionalnyi-mulytpredmetnyi-test/>
- Kachur, A., y Huszti, I. (2015). Pidhotovka do pysmovoho zavdannia na ZNO z anhliiskoi movy na materialakh opytuvannia vchyteliv ta studentiv anhliiskoi filolohii [Preparación para la tarea escrita de la EEI de Lengua Inglesa, basada en materiales de una encuesta realizada a profesores y estudiantes de filología inglesa.]. *Acta Academiae Beregsasiensis: a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos folyóirata. Filológia, történelem, pedagógia*, 14, 265-284. https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/2290/1/Kacsur_Annamaria_Huszti_Ilona_Pidhotovka_do_pysmovoho_zavdannia_na_ZNO_2015.pdf
- Kopcsa, K. (2019). Preparing school-leavers for the Use-of-English part of the External Independent Testing in English. [Tesis de grado, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education]. Repository of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/373>
- Korolchuk, V. (2023). Osoblyvosti pidhotovky uchniv starshoi shkoly do zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia z anhliiskoi movy [Características de la preparación de estudiantes de secundaria para la Evaluación externa independiente en Lengua Inglesa]. [Tesis de máster, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical University]. Instytutsiinyi repozytarii Khmelnytskoi humanitarno-pedahohichnoi akademii <http://elar.kgpa.org.ua:88/jspui/handle/123456789/968>
- Lytvynova, S., Sukhikh, A., y Melnyk, O. (2024). Vykorystannia platformy "Vseukrainska shkola onlain" v umovakh voiennoho stanu: rezul'taty vseukrainskoho opytuvannia [Uso de la plataforma "All-Ukrainian School Online" bajo la ley marcial: resultados de una encuesta a nivel nacional]. *Information Technologies and Learning Tools*, 104(6), 31-52. <https://doi.org/10.33407/iltl.v104i6.5658>
- El Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania. (2018). Prohrama zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia z inozemnykh mov [El Contenido de la Evaluación externa independiente en lenguas extranjeras]. <https://testportal.gov.ua/progeng/>
- Nikonenko, S. (2019). Problema pidhotovky uchniv do vykonannia zavdan z chytannia pid chas ZNO z anhliiskoi movy [El problema de preparar a los estudiantes para las tareas de Comprensión lectora durante la EEI de Lengua Inglesa]. *Naukovi zapysky Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Seria: Filohichni nauky*, 175, 882-889. [En ucraniano]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2019_175_172
- Savrii, A. V. (2022). Osoblyvosti pidhotovky uchniv litseiv do ZNO z anhliiskoi movy (aspekt audiuvannia) [Características de la preparación de los alumnos de liceos para la EEI de Lengua Inglesa (Comprensión auditiva)]. [Tesis de máster, Kherson State University]. Instytutsiinyi repozytarii Kh

Estudio de las perífrasis verbales de infinitivo en los manuales de ELE tunecinos

Abir Salaaoui

El objetivo de este estudio es analizar algunas perífrasis verbales de infinitivo en una selección de manuales de ELE elaborados por profesores tunecinos durante los últimos 25 años para estudiantes de secundaria de las escuelas públicas y privadas y de aprendices de español en el Institut Bourguiba des Langues Vivantes. En este estudio, se parte de un marco teórico sobre la definición y tipos de perífrasis verbales acudiendo a los trabajos de Félix Fernández de Castro (1990 y 1999) y Hella Olbertz (1998), además de a trabajos de autores como Carmen Fernández López (2004) y des Ernesto Martín Peris (2022) que definen y defienden el análisis de discurso de materiales de ELE. El análisis se centra en las siguientes perífrasis verbales de infinitivo para los niveles inicial (ir a+ infinitivo, tener que+ infinitivo, haber de+ infinitivo, deber de+ infinitivo y haber que+ infinitivo) e intermedio (acabar de+ infinitivo, estar a punto de+ infinitivo, llegar a+ infinitivo, llevar sin+ infinitivo, ponerse a+ infinitivo, romper a+ infinitivo, venir a+ infinitivo y pensar+ infinitivo), de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se estudia la forma de presentación en el manual de las perífrasis verbales, en general, y de infinitivo, en particular, así como si se sigue algún tipo de graduación para su enseñanza y si se adecua con el grado de dificultad de su adquisición. En otras palabras, se pretende estudiar los métodos empleados para su docencia, ver si parten del mismo marco teórico, comparar si el contenido gramatical y el de las perífrasis de infinitivo coincide o no con los objetivos propuestos al principio de cada manual y si dichos objetivos corresponden o no con los del MCER/PCIC. En cuanto a la selección de los manuales de ELE tunecinos, trabajamos con Alcántara 1 y 2 (Ben Jmia 2008, 2009) y Puente 1 y 2 (Aouini 2003, 2005, 2006). Los motivos de esta selección se encuentran en que son los más representativos y empleados durante estos primeros lustros del siglo XX en Túnez, país de la docente-investigadora. Para concluir, lo esperable es encontrar unos resultados relacionados con la enseñanza de la gramática más bien tradicional en la cual las perífrasis verbales se enseñan mediante ejercicios de rellenar huecos y memorización. Por lo tanto, se entiende que la forma de presentar el contenido gramatical en estos manuales y los ejercicios que se proponen no corresponden con la metodología comunicativa que se propone al inicio de cada manual.

Referencias

Aouini, A. (2006). Puente: curso de español (nivel 3). IBLV. Aouini, A. (2005). Puente: curso de español (nivel 2). IBLV. Aouini, A. (2003). Puente: curso de español (nivel 1). IBLV. Ben Jmia, et. al. (2008). Alcántara 2. Centro Nacional Pedagógico. Ben Jmia, et. al. (2007). Alcántara 1. Centro Nacional Pedagógico. Fernández de Castro, F. (1999). Las perífrasis verbales en el español actual. Gredos. Fernández de Castro, F. (1990). Las perífrasis verbales en español: comportamiento sintáctico e historia de su caracterización. Universidad de Oviedo. Fernández López, C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez y I. Santos (Dirs.), Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE) (pp. 715- 734). SGEL. Martín Peris, E. (2022). El análisis de materiales didácticos desde la investigación. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dirs.), Metodología de la investigación en la enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (pp. 229- 244). Arco/ Libros. Olbertz, H. (1998). Verbal periphrases in a functional grammar in Spanish. De Gruyter.

Estudio de las perífrasis verbales de infinitivo en los manuales de ELE tunecinos

Abir Salaaoui

El objetivo de este estudio es analizar algunas perífrasis verbales de infinitivo en una selección de manuales de ELE elaborados por profesores tunecinos durante los últimos 25 años para estudiantes de secundaria de las escuelas públicas y privadas y de aprendices de español en el Institut Bourguiba des Langues Vivantes. En este estudio, se parte de un marco teórico sobre la definición y tipos de perífrasis verbales acudiendo a los trabajos de Félix Fernández de Castro (1990 y 1999) y Hella Olbertz (1998), además de a trabajos de autores como Carmen Fernández López (2004) y des Ernesto Martín Peris (2022) que definen y defienden el análisis de discurso de materiales de ELE. El análisis se centra en las siguientes perífrasis verbales de infinitivo para los niveles inicial (ir a+ infinitivo, tener que+ infinitivo, haber de+ infinitivo, deber de+ infinitivo y haber que+ infinitivo) e intermedio (acabar de+ infinitivo, estar a punto de+ infinitivo, llegar a+ infinitivo, llevar sin+ infinitivo, ponerse a+ infinitivo, romper a+ infinitivo, venir a+ infinitivo y pensar+ infinitivo), de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se estudia la forma de presentación en el manual de las perífrasis verbales, en general, y de infinitivo, en particular, así como si se sigue algún tipo de graduación para su enseñanza y si se adecua con el grado de dificultad de su adquisición. En otras palabras, se pretende estudiar los métodos empleados para su docencia, ver si parten del mismo marco teórico, comparar si el contenido gramatical y el de las perífrasis de infinitivo coincide o no con los objetivos propuestos al principio de cada manual y si dichos objetivos corresponden o no con los del MCER/PCIC. En cuanto a la selección de los manuales de ELE tunecinos, trabajamos con Alcántara 1 y 2 (Ben Jmia 2008, 2009) y Puente 1 y 2 (Aouini 2003, 2005, 2006). Los motivos de esta selección se encuentran en que son los más representativos y empleados durante estos primeros lustros del siglo XX en Túnez, país de la docente-investigadora. Para concluir, lo esperable es encontrar unos resultados relacionados con la enseñanza de la gramática más bien tradicional en la cual las perífrasis verbales se enseñan mediante ejercicios de rellenar huecos y memorización. Por lo tanto, se entiende que la forma de presentar el contenido gramatical en estos manuales y los ejercicios que se proponen no corresponden con la metodología comunicativa que se propone al inicio de cada manual.

Referencias

Aouini, A. (2006). Puente: curso de español (nivel 3). IBLV. Aouini, A. (2005). Puente: curso de español (nivel 2). IBLV. Aouini, A. (2003). Puente: curso de español (nivel 1). IBLV. Ben Jmia, et. al. (2008). Alcántara 2. Centro Nacional Pedagógico. Ben Jmia, et. al. (2007). Alcántara 1. Centro Nacional Pedagógico. Fernández de Castro, F. (1999). Las perífrasis verbales en el español actual. Gredos. Fernández de Castro, F. (1990). Las perífrasis verbales en español: comportamiento sintáctico e historia de su caracterización. Universidad de Oviedo. Fernández López, C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez y I. Santos (Dirs.), Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE) (pp. 715- 734). SGEL. Martín Peris, E. (2022). El análisis de materiales didácticos desde la investigación. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dirs.), Metodología de la investigación en la enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (pp. 229- 244). Arco/ Libros. Olbertz, H. (1998). Verbal periphrases in a functional grammar in Spanish. De Gruyter.

Creatividad y educación artística en los currículos de Japón y España

Sofía Pastor

La educación artística constituye un espacio relevante para el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad estética y la expresión personal durante la infancia. A través de las experiencias artísticas, el alumnado explora materiales, desarrolla formas propias de representación y construye significados a partir de su relación con el entorno. Sin embargo, la forma en que estos procesos se integran en el currículo escolar varía entre sistemas educativos. Esta comunicación analiza comparativamente cómo los currículos de Educación Primaria en Japón y España incorporan la creatividad dentro de la educación artística, con el objetivo de identificar similitudes, diferencias y posibles aportaciones para la reflexión pedagógica. El estudio se basa en el análisis documental de los marcos curriculares oficiales de ambos países. En Japón, el currículo escolar se regula mediante las Course of Study elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT, 2017). En este marco, la educación artística se desarrolla principalmente dentro del área Zuga-Kōsaku (図画工作), que integra actividades de dibujo, construcción y exploración material. En España, la educación artística se organiza dentro del área Educación Artística, regulada por el Real Decreto 157/2022(2022), que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria dentro del marco de la LOMLOE(2020). Ambos sistemas educativos reconocen la creatividad como una dimensión importante del desarrollo integral del alumnado. En el currículo japonés, la educación escolar se orienta hacia el desarrollo de las denominadas competencias para vivir (ikiru chikara), que integran conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la participación en la sociedad (MEXT, 2017). Las experiencias artísticas contribuyen en este contexto al desarrollo de la imaginación, la sensibilidad estética y la expresión personal. El currículo español también adopta un enfoque competencial orientado al desarrollo integral del alumnado. La normativa establece que la Educación Primaria debe favorecer la adquisición de competencias clave que permitan afrontar los retos sociales y culturales contemporáneos (BOE, 2022). Dentro de este marco, la educación artística contribuye al desarrollo de la competencia cultural y artística, así como a la creatividad y la expresión. El análisis comparativo muestra, sin embargo, diferencias en la organización curricular de las experiencias artísticas. En Japón, la educación artística se estructura en torno a experiencias de exploración material y creación personal que priorizan el proceso creativo y la interacción directa con los materiales (Abe, 2020; Muramatsu, 2019). En España, la organización curricular se articula mediante competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, lo que introduce una mayor formalización pedagógica en la planificación educativa (BOE, 2022). Una diferencia significativa aparece en la presencia explícita del juego creativo en el currículo japonés a través del concepto Zoukei Asobi (造形遊び). Este término designa experiencias de exploración plástica basadas en el juego y la experimentación material (Abe, 2020). Diversos estudios señalan que estas prácticas favorecen procesos de aprendizaje en los que la forma artística emerge a partir de la acción y la experimentación (Muramatsu, 2019). No obstante, su implementación depende en gran medida de la comprensión docente del concepto (Yamada et al., 2019). Este análisis comparativo muestra que ambos sistemas educativos comparten una preocupación por el desarrollo de la creatividad en la educación artística, aunque difieren en la forma de organizar curricularmente estas experiencias. Mientras el modelo japonés enfatiza las prácticas exploratorias y la experiencia estética directa, el modelo español articula la educación artística dentro de un marco competencial más estructurado.

Referencias

- www.zaslab.es; Abe H. (2020). Course of Study for Elementary Schools (Art and Handicraft) and Zoukei-Asobi. *Journal of Hokkaido University of Education (Education)*, 2(70), 281–295. <https://doi.org/https://doi.org/10.32150/00006870> MEXT. (2017). Course of Studies 図画工作編 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). (LOMLOE) Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020. <https://www.boe.es> Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). BOE-A-2022-3296-enseñanzas mínimas de educación primaria. *Boletín Oficial Del Estado, (BOE-A-2022-3296)*, 1–137. Muramatsu, K. (2019). ¿Puede el Zoukei Asobi espontáneo de los niños tener un carácter ritual? [祭祀としての造形遊び: 子供達の自然発生的な造形遊びは祭祀性を持つか / Saishi toshite no Zoukei Asobi: Kodomotachi no shizen hasseiteki na zoukei asobi wa saishisei o motsu ka]. *作大論集 Sakudai Ronshū / Actas de La Universidad de Sakushin Gakuin*, (9), 37–45. <https://doi.org/10.18925/00001123> Yamada Y., Ohnishi H., & Nishio M. (2019). A Study about Understanding as the Subject Contents of "Zoukei-Asobi": Based on the Results of a Questionnaire Survey to Teachers and College Students. *大学美術教育学会「美術教育学研究」*, (51), 345–352. Ebina, A. (2017). Valor del Zoukei Asobi para Educación. *Journal of Art Education*, 25(2), 112-126. Hamada, T. (1983). Estructuración de la educación artística en la infancia. *Bulletin of Art Education*, 15, 23-38. Naitou, T. (1984). Sobre el entorno de juego en la ciudad. *Urban Studies Journal*, 8(1), 45-60. Ichioka, S. (1985). Investigación sobre el Juego Infantil y Entornos Urbanos. *Childhood and Urban Environment Review*, 3(2), 77-89. Hayashi, K. (1960). El Juego Infantil y la Expresión Plástica. *Art and Children*, 4(3), 15-27. Tanaka, Y. (1971). Actividades Creativas en la Infancia. *Journal of Child Art Education*, 6(2), 33-48. Wakayama, H. (1958). Actividades de creación artística a partir del juego. *Art Education Quarterly*, 2(1), 9-19.

MAI claves para una formación artística inclusiva. Transferencia desde la experiencia dos décadas en Primaria con Mus-e APV

Natalia Molina

En esta ponencia se presenta de modo sintético el resultado de la investigación en doctorado de educación UAM. En ella como profesora del Departamento de Educación Artística. La investigación en este caso ha ido de la experiencia práctica a la formación siguiendo la línea emergente del giro hacia la práctica por el interés que la práctica y los procesos tienen en arte y Educación. Se buscó recoger aprendizajes de la experiencia (Kolb) y transferirlos a profesorado y artistas interesados en la creación colectiva, la inclusión educativa y los procesos relacionales para el bienestar y la motivación por el aprendizaje grupal. De todo ello surge la propuesta MAI Metodologías Artísticas Inclusivas desarrolladas en los laboratorios/ talleres PI de Participación Inclusiva en CEIP e IES durante 9 proyectos arte.

Referencias

International Yehudi Menuhin Fundación IYMF red Mus-e disponible en: <https://www.menuhin-foundation.com/> Yehudi Menuhin España. Disponible en: <https://fundacionyehudimenuhin.org/>

Explorando el 'Art Thinking' en el aula de ELE: progresos y perspectivas

Ana B. Parres

El Art Thinking se define como una metodología que trabaja con las prácticas artísticas y los procesos creativos como motor para producir conocimiento en diversos ámbitos formativos. A diferencia de la educación artística tradicional implantada en nuestro sistema educativo, el arte no es un mero recurso complementario que solo sirve para el desarrollo de actividades de expresión emocional o hacer manualidades. Este enfoque propone utilizar el arte como forma de pensamiento, de investigación y de creación de estructuras conceptuales y metodológicas que replanteen las dinámicas de la enseñanza, desde un lugar que fomente el pensamiento crítico y la creatividad. En paralelo, la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), requiere que se integren componentes lingüísticos, culturales y pragmáticos que permitan al estudiante aproximarse al idioma desde una perspectiva más amplia y real. En este sentido las metodologías experienciales e interdisciplinares se presentan como una respuesta necesaria ante los desafíos actuales de la didáctica de lenguas. Y esto se fundamenta no solo en la experiencia del estudiante para una mejor comprensión del español en su contexto, si no también en la formación del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje que conecten con la realidad del aula. Esto, exige una revisión de las herramientas pedagógicas disponibles que exploren marcos alternativos que permitan la mejora de la interacción en el aula sin caer en experiencias descontextualizadas o ajenas a los objetivos educativos. En la fase de búsqueda e identificación de recursos para el marco teórico, se ha desarrollado un análisis de la literatura que sustenta esta investigación y que se configura bajo un doble eje de estudio. Por un lado, se examina el Art Thinking como metadisciplina, que sitúa al pensamiento artístico como un vehículo capaz de cuestionar modelos tradicionales de conocimiento y transformar la práctica educativa y por otro lado, se revisan las aportaciones del ámbito de la enseñanza de ELE, donde nuevos enfoques han evolucionado hacia modelos integradores que no solo garanticen el desarrollo lingüístico del alumno, si no su formación integral a través de espacios educativos abiertos al diálogo creativo. Esta contextualización, permite identificar los fundamentos teóricos, así como poner de manifiesto la escasez de investigaciones específicas que abordan la aplicación del Art Thinking en la enseñanza de idiomas, y en particular, en ELE. En conjunto, esta fase introductoria, pone los cimientos para el desarrollo de la investigación y clarifica el potencial del Art Thinking como arquitectura metodológica para transformar la práctica docente en el aula de ELE. Su integración en el aula abre camino para repensar el papel del profesorado como mediador cultural y facilitador de procesos de aprendizaje basado en la exploración, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento de un idioma.

Referencias

- Acaso, M. (2014). La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Los Libros de la Catarata. Acaso, M., & Megías, C. (2017). Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación (1.ª ed.). Paidós.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.
- Estévez Coto, M., & Fernández de Valderrama, Y. (2006). El componente cultural en la clase de E/LE (1.ª ed.). Edelsa.
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI Arte y Sociedad*, 1, 1–12.
- Giroux, H. A., Freire, P., & McLaren, P. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1.ª ed.). Paidós.
- Grupo de Educación de Matadero Madrid. (2017). Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Catarata. Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ Instituto Cervantes. (s.f.). Anuario del Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/default.htm
- Pascual, A. de, & Lanau, D. (2018). El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso (1.ª ed.). Los Libros de la Catarata.
- Raga Gimeno, F., & Grupo CRIT. (2006). Culturas cara a cara: Relatos y actividades para la comunicación intercultural. Edinumen.
- Torres-Vega, S. (2024). Introduction. En *Art education as a radical act: Untold histories of education at MoMA*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781032700120-1>
- Zorrilla, A., & Tisdell, E. J. (2016). Art as critical public pedagogy: A qualitative study of Luis Camnitzer and his conceptual art. *Adult Education Quarterly*, 66(3), 273–291. <https://doi.org/10.1177/0741713616645666>

Políticas de (des)centralización educativa en Portugal: ¿empoderamiento de los municipios o redistribución administrativa del Estado?

Emanuel Borges

La descentralización de las políticas educativas se ha consolidado como una estrategia clave en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en el contexto europeo. En Portugal, este proceso ha adquirido una relevancia creciente mediante la transferencia de competencias desde el gobierno central hacia los municipios, con el objetivo de mejorar la eficiencia, la calidad del servicio educativo y la participación ciudadana. La presente comunicación tiene como objetivo general analizar el papel de los municipios en las políticas de descentralización educativa en Portugal. De manera específica, se propone examinar el proceso de transferencia de competencias educativas del Estado a los municipios, así como identificar las ventajas, limitaciones y retos asociados a la descentralización educativa. Desde el punto de vista teórico, el estudio se fundamenta en una concepción amplia de la política como proceso de toma de decisiones colectivas (Valle, 2004), así como en el análisis de las políticas públicas como construcciones sociales dinámicas que implican la interacción de múltiples actores (Subirats et al., 2008). Asimismo, se incorporan las aportaciones de Rizvi y Lingard (2013), quienes analizan el impacto de la globalización y de los preceptos neoliberales en la redefinición de la gobernanza educativa, influyendo en dimensiones como la descentralización, la equidad y la financiación. En este marco, la descentralización se entiende como un proceso complejo de redistribución del poder entre niveles de gobierno (Barroso y Pinhal, 1996), que puede generar tanto oportunidades de adaptación a los contextos locales como riesgos de desigualdad territorial. El caso de Portugal resulta especialmente pertinente, dado el impulso reciente de políticas orientadas a la transferencia de competencias educativas a los municipios, en particular a través del “Programa Aproximar Educação”, que promueve la delegación de competencias hacia los municipios mediante contratos interadministrativos, y del desarrollo normativo asociado, como el Decreto-Ley n.º 21/2019. Estas reformas han ampliado las responsabilidades municipales en ámbitos clave de la gestión educativa, configurando un modelo de gobernanza más descentralizado y territorializado. Estas políticas buscan fortalecer la autonomía local y favorecer una gestión más próxima a las necesidades de los territorios (Lima, 2015; Azevedo, 2014). Asimismo, la creación de estructuras como los Consejos Municipales de Educación evidencia una mayor implicación de los actores locales en la definición e implementación de las políticas educativas (Neto-Mendes, 2007). No obstante, estas transformaciones plantean interrogantes sobre la capacidad efectiva de los municipios para asumir estas funciones y sobre los posibles efectos diferenciados en función de las características territoriales. La principal contribución de esta investigación radica en evidenciar que la descentralización educativa en Portugal no puede entenderse únicamente como un proceso lineal de transferencia de competencias, sino como una reconfiguración compleja de la gobernanza educativa. En este sentido, los resultados esperados apuntan, por un lado, a identificar avances en términos de proximidad en la toma de decisiones y adaptación a los contextos locales; y, por otro, a señalar limitaciones estructurales, como la heterogeneidad en la capacidad de gestión de los municipios, la insuficiencia de recursos y el riesgo de profundización de las desigualdades territoriales (Kyriacou y Roca-Sagalés, 2019). En conclusión, esta comunicación propone una reflexión crítica y contextualizada sobre la descentralización educativa en Portugal, así como el papel de los municipios en la gobernanza educativa, cuestionando si la descentralización constituye una estrategia efectiva de democratización y mejora del sistema educativo o si responde a una reconfiguración del papel del Estado.

Referências

Referencias

- Álvarez-López, G. (2019). Políticas de evaluación de sistemas educativos: Estudio comparado entre comunidades autónomas españolas en las etapas de educación básica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(105). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3844>
- Alves, J. M. y Cabral, I. (2015). Educação, Território e Governação - O Programa Aproximar e a Terceira Imagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 15, pp. 35-52.
- Barroso, J. y Pinhal, J. (Orgs.) (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Batista, S. (2016). A (re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos: uma perspetiva europeia. En *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 38-79). CNE - Conselho Nacional de Educação. De Puellas Benítez, M. (1993). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 3, pp. 13-40. <https://doi.org/10.35362/rie30424>
- García Garrido, J. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81.
- Kyriacou, A. P., y Roca-Sagalés, O. (2019). Local decentralization and the quality of public services in Europe. *Social Indicators Research*, 145(2), 755-776.
- Lima, L. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões Atuais de Direito Local*, nº 5, pp. 7-24.
- Pinhal, J. (2014). Regulação da Educação: Os municípios e o Estado. En Machado, J. y Alves, J. M. (org.) *Município, Território e Educação. A Administração Local da Educação e da Formação* (pp. 8-14) Porto: Universidade Católica Editora.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Valle, J. M. (2004). *La Política Educativa de la Unión Europea: Fundamentos, Evolución Histórica y Propuesta de un Modelo para su Análisis Crítico*. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17-59.

Estudio comparado sobre la implantación de las Competencias Clave en sistemas educativos de Canadá, España y Perú

Yoseline Y. Paredes

En un contexto de hiperconectividad constante, la educación juega un papel fundamental. Diversos sistemas educativos han incorporado el enfoque competencial en sus currículos (OCDE, 2005). Sin embargo, su implementación muestra variaciones entre países, lo que justifica su análisis. En este marco, la presente investigación tiene como propósito estudiar cómo se ha implementado el enfoque competencial en los países de Canadá, España y Perú, considerando los lineamientos de los organismos internacionales (UE, OCDE y UNESCO). Se han elegido esos tres países de estudio porque representan modelos políticos de gestión educativo diferentes. Canadá tiene un sistema descentralizado, Perú un sistema centralizado y España un sistema cuasi descentralizado. De cada país tomaremos una unidad comparativa que será: British Columbia, Comunidad de Madrid y Lima. Esta comparación permitirá comprender cómo distintos modelos de gobernabilidad educativa, cada uno con su propia idiosincrasia, interpretan las directrices supranacionales hacia un enfoque competencial en sus respectivos contextos curriculares; comprender el proceso de implementación de las Competencias Clave; analizar sus políticas educativas de implementación; y realizar una prospectiva para cada país para proponer posibles reformas de mejora. La investigación se basa en la metodología propia de la Educación Supranacional (Valle, 2013; Matarranz, 2017) y la metodología de la Educación Comparada (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle López, 2016). A partir de esta metodología, se han identificado cinco dimensiones en torno a las cuales se configura el árbol de indicadores. En primer lugar, el contexto social y político, que incluye aspectos como la organización política-administrativa, características demográficas y contexto sociocultural. En segundo lugar, el entorno y sistema productivo, donde se consideran elementos como las transformaciones sociales y tecnológicas, las demandas del siglo XXI al sistema educativo y el desarrollo socioeconómico. En tercer lugar, se analiza el sistema educativo obligatorio, incluyendo su estructura y gobernanza educativa. En cuarto lugar, se aborda el desarrollo curricular, prestando atención al modelo, estructura curricular y la articulación entre componentes curriculares. Finalmente, la quinta dimensión se centra en la implementación curricular, donde se examinan aspectos como las metodologías sugeridas, evaluación del aprendizaje, los programas educativos y los mecanismos de seguimiento y mejora. Cada una de estas dimensiones se operacionaliza mediante parámetros y, a su vez, mediante indicadores que permiten descender de un nivel macro a un nivel más específico de análisis. De manera transversal, en cada una de las dimensiones se incorpora un indicador referido a la influencia de organismos internacionales, con el fin de analizar el grado en que las recomendaciones supranacionales inciden en la configuración de las reformas educativas orientadas a la incorporación del aprendizaje competencial. En cuanto a los avances, se ha recogido la información de los países mediante fichas de análisis comparado, que permite la sistematización de la información de cada país según las dimensiones. Como próximos pasos, se contemplan las fases de yuxtaposición, comparación y prospectiva.

Referencias

- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56. - Comisión Europea (2019). *Key Competences Lifelong Learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> - Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO. - Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., y Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO. - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en BOE n.º 106, de 04 de mayo de 2006. - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020. - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en BOE 8 de 10 n.º 295, de 10 de diciembre de 2013. - Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2020). *El aprendizaje por competencias en las aulas infantil*, en L. Granizo y M. Luna, *Psicología de la educación para docentes de Infantil y Primaria*, Centro de Estudios Financieros, Madrid. - Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. - McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano* (1ra ed.). Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España. - Méndez, A. (2007). *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia*. *Innovación Educativa*, 17, 173-184. - OECD, (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. DeSeCo. - OECD, (2018). *Future of Education and Skills 2030*. OCDE.

De la teoría a la medición: una aproximación operativa al concepto de equidad educativa

Natalia Fernández

Esta comunicación propone una definición operativa de equidad educativa basada en principios de justicia social, articulando los enfoques de distribución, reconocimiento y participación. A través de una estructura conceptual inspirada en Goertz (2006), se identifican dos atributos centrales: cobertura y resultados educativos, subdivididos en calidad y ausencia de brechas. Se construye una tipología de sistemas educativos (equitativo, elitista, fallido, ineficaz) y se desarrolla un índice sintético mediante media geométrica, que penaliza desequilibrios entre dimensiones. La propuesta busca ofrecer una herramienta rigurosa, replicable y útil para el análisis comparativo y la formulación de políticas educativas orientadas a la equidad.

Referencias

- Atkinson, A. (1970). On the measurement of Inequality. *Journal of Economic Theory*, 2, pp. 244-263. https://faculty.ucr.edu/~jorgea/econ261/atkinson_inequality.pdf
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control*. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (Primary Socialization, Language and Education). Routledge. Bolívar.
- A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9–45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3917122>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- European Group for Research on Equity in Educational Systems [EGREES]. (2005). *Equity in European Educational Systems: A set of Indicators*. European Commission Directorate General of Education and Culture. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2005.4.2.1>
- Goertz, G. (2006). *Social Science Concepts: A User's Guide*. Princeton University Press.
- Mijs, J. J. B., & Savage, M. (2020). Meritocracy, Elitism and Inequality. *The Political Quarterly*, 91(2), 397-404. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/84642/ssoar-politicquarterly-2020-2-mijs_et_al-Meritocracy_Elitism_and_Inequality.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Nachbauer, M. & Kyriakides, L. (2020). A review and evaluation of approaches to measure equity in educational outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 306–331. https://www.researchgate.net/publication/336407657_A_review_and_evaluation_of_approaches_to_measure_equity_in_educational_outcomes
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/09/education-at-a-glance-2019_892e172e/f8d7880d-en.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC UNESCO]. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4. Educación 2030*. UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>
- Our World in Data (2025). *Inequality in Education*. <https://archive.ourworldindata.org/20250624-125417/grapher/inequality-in-education.html>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.

Jóvenes en los márgenes del sistema educativo: causas y desafíos

Bárbara González

Transformar la educación para fomentar la justicia social requiere un compromiso profundo y continuo con la comprensión de las experiencias y perspectivas de aquellos jóvenes que están en los márgenes del sistema escolar, así como la acción persistente para cambiar las estructuras y prácticas educativas hacia la equidad y la inclusión. En este contexto, la Teoría Crítica de la Raza (Dixon y Rousseau Anderson, 2018; Lynn y Dixon, 2021; Parker y Gillborn, 2020) y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (Cabaluz-Ducasse, 2016; Pinto, 2017) toman un valor decisivo. Las dos atienden a las situaciones de opresión y están comprometidas con la justicia social e interactúan para encontrar distintas formas de acción colectiva para cambiar el sistema educativo y evitar la deserción escolar. La investigación está centrada en dos objetivos principales. En primera instancia, se busca comprender las percepciones y vivencias de opresión de los y las jóvenes entre los 16 y 18 años que están en los márgenes del sistema educativo y luego se busca identificar sus formas de resistencia. Para alcanzar los objetivos propuestos se utilizará la metodología del Testimonio Crítico. El uso del Testimonio Crítico como método de investigación permite documentar y teorizar las experiencias de los y las jóvenes participantes en el estudio demostrando que sus historias y experiencias son poderosas como colectivo. Las personas participantes del estudio son 12 jóvenes que se sitúan en los márgenes del sistema educativo, entre ellos 6 damas y 6 varones. Sus edades fluctúan entre los 16-18 años, marginados, excluidos o incluso expulsados del sistema educativo que, además, están en situación de pobreza y vulnerabilidad. Las técnicas de recogida de datos que permitirán la reconstrucción de los testimonios críticos son la entrevista crítica y los grupos de discusión. Por una parte, se realizará con cada uno de los y las jóvenes participantes entrevistas críticas abordando la cultura familiar, escolarización y experiencias en el sistema educativo. Todas las entrevistas serán grabadas y transcritas de manera fiel y completa. Por otro lado, se utilizará la técnica de grupos de discusión crítica. A partir de los resultados de las anteriores entrevistas, se recogerá información de los testimonios colectivos a través de la organización de diferentes grupos de discusión. El análisis de datos se realizará en tres fases: preliminar, colaborativo y final. En la primera fase se realizará una lectura exhaustiva para identificar las palabras y expresiones más utilizadas por las personas participantes para referir a la opresión y su vivencia en la escuela. En la segunda fase, se realizará un proceso de análisis que llevará a la construcción de categorías y familias de significado. En la tercera fase, se combinará los hallazgos de las fases anteriores. Se seleccionarán fragmentos o citas representativas de los testimonios críticos para ubicar en cada una de las pre-categorías que conforman las familias establecidas. Para todo ello se utilizará el software cualitativo Atlas.ti v9. Con esta investigación se espera conocer la experiencia y los saberes de jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares, identificar los puntos críticos de la opresión del sistema (como la falta de reconocimiento o la carencia de contención y ayuda ante dificultades personales) y comprender sus formas de resistencia. Los jóvenes que se encuentran en los márgenes de las instituciones educativas enfrentan diversos desafíos que pueden obstaculizar su acceso y éxito en la educación. Esto puede deberse a factores como la pobreza, la falta de recursos, problemas familiares, barreras lingüísticas, discapacidades, desmotivación escolar, etc. Es muy importante abordar estos desafíos mediante programas de apoyo educativo, intervenciones personalizadas, acceso equitativo a recursos y oportunidades, así como también promover entornos inclusivos que valoren la diversidad y brinden el apoyo necesario.

Referencias

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory: An Introduction* (3rd ed.). New York University Press.
- Dixon, A. D. y Rousseau Anderson, C. (2018). Where are we? Critical race theory in education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121-131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Westview Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Lynn, M. y Dixon, A. D. (Eds.). (2021). *Handbook of critical race theory in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351032223>
- Parker, L. y Gillborn, D. (Eds.). (2020). *Critical race theory in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005995>
- Pinto, R. (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina. *Revista Kavilando*, 9(1), 130-144. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63621-3>

Liderazgo inclusivo y eficacia colectiva docente en instituciones educativas del Paraguay

María E. Manzi

Liderazgo inclusivo y eficacia colectiva docente en instituciones educativas del Paraguay. La investigación en desarrollo examina la relación entre el liderazgo inclusivo y la eficacia colectiva del docente en instituciones educativas paraguayas, problemática que adquiere particular relevancia en contextos educativos caracterizados por la creciente diversidad social, cultural y lingüística, donde la práctica de la políticas de inclusión educativa exige formas de conducción institucional capaces de articular la gestión pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria del centro escolar con el propósito de garantizar oportunidades de aprendizaje para el alumnado. El marco de la investigación se organiza en tres núcleos conceptuales principales. Primeramente, se aborda el liderazgo educativo desde una perspectiva institucional que analiza la evolución de la dirección escolar desde modelos administrativos centrados en la supervisión y el control hacia enfoques más complejos que conciben el liderazgo como una práctica organizacional distribuida, orientada al aprendizaje institucional y a la mejora educativa. En este apartado la investigación se nutre de aportes provenientes de la literatura internacional sobre liderazgo escolar desarrollados por autores como Ainscow (2020), Améstica (2022), Gómez-Hurtado*, et al. (2023), Leithwood et al. (2020), Crisol Moya et al. (2020), Pacheco (2023), Ryan (2006) quienes han evidenciado que el liderazgo escolar influye en la mejora escolar mediante la construcción de miradas compartidas, la promoción de culturas colaborativas y la coordinación de los procesos de mejora. En segundo lugar, el estudio se sustenta en relación de la eficacia colectiva docente, constructo derivado de la teoría social cognitiva de Albert Bandura, quien definió la eficacia colectiva como la creencia compartida de un grupo respecto de su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. En el contexto educativo, investigaciones desarrolladas por Roger Goddard, Megan Tschannen-Moran y Wayne Hoy, Mo Dongxiao, Pen Liu y otros; han evidenciado que la eficacia colectiva docente se analiza no únicamente como una disposición psicológica del profesorado, sino como un fenómeno organizacional que emerge de las condiciones institucionales, del clima escolar y de las prácticas de liderazgo presentes en la escuela. El tercer apartado teórico examina la relación entre el liderazgo inclusivo y la eficacia colectiva docente. Estudios internacionales realizados por Pen Liu, Araya & Alfaro (2019), Çoğaltay & Boz (2023), Spina et al. (2025) y otros evidencian que prácticas que fomentan la colaboración profesional, la participación docente en la toma de decisiones, la coordinación pedagógica y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje favorecen el fortalecimiento de las creencias colectivas del profesorado respecto a su capacidad para responder a los desafíos educativos contemporáneos. En este sentido, el liderazgo inclusivo se concibe como un factor institucional que contribuye a generar condiciones organizacionales propicias para el desarrollo de la eficacia colectiva docente, particularmente en contextos donde la diversidad del alumnado exige estrategias pedagógicas colaborativas y una fuerte cohesión profesional. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo con diseño correlacional de alcance explicativo, orientado a identificar la relación existente entre las prácticas de liderazgo inclusivo y las percepciones de eficacia colectiva del profesorado. La recolección de datos se realiza mediante un cuestionario estructurado compuesto por escalas tipo Likert, instrumento ampliamente utilizado en estudios sobre liderazgo escolar y eficacia colectiva docente.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Améstica, J. (2022). Inclusión y justicia social como horizontes del liderazgo: Más allá de la mejora. *Liderazgo Educativo UDP - Universidad Diego Portales*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/inclusion-y-justicia-social-como-horizontes-del-liderazgo-mas-alla-de-la-mejora/>
- Araya, V. M. G., & Alfaro, P. A. L. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: Un estudio en Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Çoğaltay, N., & Boz, A. (2023). Influence of school leadership on collective teacher efficacy: A cross-cultural meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 331-351. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09754-9>
- Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability*, 12(13), 5375. <https://doi.org/10.3390/su12135375>
- Dongxiao, M., Abdul Kadir, S., Hassan, R., & Kang Mohd Sufian Kang, E. (2024). The relationship between principal inclusive leadership, teacher efficacy and teachers' innovative behavior. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(6), 4338. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.29187>
- Goddard, R. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001007>
- Gómez-Hurtado*, I., García-Rodríguez, M. D. P., González-Falcón, I., & Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 37-54. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200037>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Liu, P. (2020). The relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese upper secondary schools. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 394-407. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2020-0361>
- Pacheco, A., & Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2023). LIDEI 2022: Liderazgo educativo en Iberoamérica. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/lidei-2022-liderazgo-educativo-en-iberoamerica/>
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Spina, N., Spooner-Lane, R., & Carrington, S. (2025). Leading Collective Efficacy for Inclusion. En *Second International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 1-28). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56275-4_83-1
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Investigar con la comunidad educativa para la equidad. La IAP como vía para la transformación de la escuela desde una mirada intercultural

Fernando García

El presente trabajo muestra los avances de una tesis doctoral que se enmarca en el Proyecto TRANSFORMA (transformar la escuela para la equidad y frente a la segregación: un modelo colaborativo intercultural con profesorado, estudiantado y familias en educación obligatoria, Ref. PID2023-151286OB-I00), cuya apuesta metodológica es la Investigación Acción Participativa (IAP) y la etnografía. La IAP sitúa en el centro las necesidades de la Comunidad Educativa e implica a sus miembros a lo largo de todo el proceso investigador (Díez-Gutiérrez, 2020). Asimismo, parte de una mirada crítica orientada a comprender y transformar aquellas estructuras que generan desigualdad y condicionan el desarrollo del alumnado (Ballesteros y Gil Jaurena, 2013). Una de las características más significativas es que investigación e intervención no se desarrollan por separado, sino de manera simultánea en el propio proceso: no se trata únicamente de analizar lo que ocurre en un centro educativo, sino de generar espacios donde esa realidad pueda ser comprendida y transformada de manera conjunta (Dumrauf y Cordero, 2020). La IAP implica traer los saberes de los distintos agentes, generar participación y construir procesos en los que acción y reflexión se implican mutuamente (Dumrauf y Cordero 2018; Rahman-Anisur y Fals-Borda, 1992). Otro elemento importante es el cuestionamiento de la separación entre quien investiga y quien es investigado: todas las personas implicadas se sitúan como sujetos del proceso, es decir, no se investiga sobre ellas, sino con ellas (Ander-Egg, 2003; Rahman-Anisur y Fals-Borda, 1992). En consecuencia, el profesorado, las familias y el alumnado cuentan con capacidad de decisión e interpretación sobre lo que ocurre en su propio centro. La investigación combina la IAP con la etnografía, lo que permite comprender y transformar de manera simultánea (Berraquero-Díaz et al., 2016). Ambos enfoques son cualitativos, pero parten de intencionalidades distintas: la comprensión profunda de la realidad social, en el caso de la etnografía, y la transformación colectiva, en el de la IAP, por lo que ambas pueden converger con sentido en investigaciones educativas críticas (Paño Yáñez, 2022; Berraquero-Díaz et al., 2016). Mientras la etnografía permite una aproximación profunda y dialógica a la realidad social, la IAP incorpora una dimensión política y transformadora orientada a la acción colectiva (Mendoza et al., 2018). Desde esta perspectiva, la observación participante no se entiende como una herramienta neutral de recogida de datos, sino como un espacio de participación activa en la vida del centro desde el que se registran procesos y se generan interpretaciones compartidas (Ballesteros y Mata, 2014). La observación no se orienta a evaluar, sino a comprender lo que sucede, y ese conocimiento no debería quedarse en el investigador, sino abrirse a procesos de análisis colectivos (Sabín Galán y Sánchez Díaz, 2009). En esta misma línea, el registro y la sistematización de experiencias adquieren un papel central, permitiendo producir conocimiento desde la práctica a través de su reconstrucción e interpretación crítica, reconociendo los saberes generados por los propios actores y orientando procesos de transformación social y educativa (Cordero y Torres, 2017; Jara, 2006). Durante el trabajo de campo en el CEIP La Morera se han empleado diversas técnicas que combinan indagación y acción desde la participación de la comunidad educativa (Ballesteros y Mata, 2014). Se han desarrollado grupos de discusión con familias, profesorado y alumnado; una matriz de asamblea que integra la exploración emocional (SMAT) y la generación de propuestas de mejora vinculadas a días internacionales; y la técnica de fotovoz, orientada a la construcción de relatos visuales sobre convivencia, diversidad e inclusión. Todo ello se complementa con la observación participante, presente a lo largo de todo el proceso, y con entrevistas para profundizar en las experiencias.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la investigación-acción-participativa. *Lumen Humanitas*. Ballesteros, B. y Gil-Jaurena, I. (2013). Diversidad cultural y eficacia de la escuela: un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria. Ministerio de Educación. Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En Belén Ballesteros Velázquez (coord.). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 12-46). UNED.
- Berraquero-Díaz, L., Maya-Rodríguez, F., y Escalera, F. J. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Disparidades. Revista De Antropología*, 71(1), 49-57. <https://doi.org/10.3989/rntp.2016.01.001.04>
- Cordero, D. y Torres, A. T. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Editorial El Burro/Corporación Síntesis.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020) Educación intercultural crítica: De la integración a la construcción de una ciudadanía común. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, 27, 78-94.
- Dumrauf, A. G., y Cordero, S. (2018). Tramas entre escuela y universidad. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
- Dumrauf, A., y Cordero, S. (2020). Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(1), 160201-160215. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1602
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. *La Piragua*, (23), 7-8.
- Mendoza, RG., Dietz, G., y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 152-169.
- Sabín Galán, F., y Sánchez Díaz, N. (2009). Plan local de convivencia de El Molar: Una experiencia de participación ciudadana en la mancomunidad de servicios sociales Vega del Guadalix. *Psychosocial Intervention*, 18(1), 57-64.
- Paño Yáñez, P. (2022). Etnografías críticas de acción participativa. Propuesta por la confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e114>
- Rahman-Anisur, M. y Fals-Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación acción participativa en el mundo. *Comunicación*, 14-20.

La educación como encuentro entre vulnerabilidad y conciencia

Évelin Albert

La educación es, ante todo, un acto profundamente humano: un proceso relacional orientado al desarrollo colectivo y al bien común (Albert, 2021; Arendt, 1958). Sin embargo, en la práctica cotidiana, esta afirmación suele desdibujarse entre discursos sobre competencias, innovación y resultados (Herrán y Xu, 2023; Albert, 2025a). Se discute qué enseñar y cómo hacerlo, pero con menor frecuencia se aborda una cuestión más radical: quiénes somos mientras educamos y desde dónde ejercemos nuestra tarea. Entendida en su sentido más profundo —esto es, como búsqueda de la raíz—, la educación no puede limitarse a la mejora de métodos ni a la actualización de contenidos. Desde una perspectiva radical y próxima a un enfoque fenomenológico de la conciencia, el acto educativo remite inevitablemente al estado interior de quien enseña y de quien aprende (Herrán, 2011; Freire, 1970). Cuando la institución escolar se concentra casi exclusivamente en lo visible —programaciones, evaluaciones y estándares— corre el riesgo de olvidar aquello que sostiene todo proceso formativo y que con frecuencia permanece invisible (Herrán, 2011): la persona que habita el rol docente y que, antes que profesional, es ser humano (Palmer, 1998). En este horizonte, la vulnerabilidad forma parte constitutiva de la condición humana (Butler, 2004; Albert, 2025b; 2025c), lo que implica ser finito, estar expuesto, ser afectable y depender de otros (Lévinas, 1961). La vulnerabilidad constituye una apertura originaria que hace posible el encuentro, la relación y el aprendizaje (Nussbaum, 2001; Albert, 2025d). Sin embargo, en una cultura educativa orientada al rendimiento y a la eficacia, suele interpretarse como insuficiencia o debilidad, algo que conviene ocultar o compensar. De este modo, lo que es fundamento antropológico de la educación puede convertirse en motivo de inseguridad profesional si no es reconocido e integrado. El profesorado vive esta tensión de manera particularmente intensa. Enseñar supone implicarse en procesos atravesados por la incertidumbre, la responsabilidad ética y la exposición emocional. No obstante, el modelo profesional dominante tiende a exigir competencia permanente, autosuficiencia y control (Day, 2007, Albert & Silva Gonzalez 2025). Así, la identidad profesional puede quedar estrechamente vinculada a una imagen de solvencia ininterrumpida (Albert, 2023, 2022). Cuando esta identificación con el rol se rigidiza, la vulnerabilidad constitutiva deja de ser reconocida como rasgo humano y puede transformarse en vulnerabilización estructural. El desgaste profesional, la despersonalización o la pérdida de sentido no derivan únicamente de la acumulación de tareas, sino también de la presión por sostener una imagen de suficiencia constante (Albert, 2022; Day, 2004). Cuando el docente se define exclusivamente por su función, cualquier fisura se experimenta como fracaso. Desde una perspectiva verdaderamente radical, la transformación educativa no puede reducirse a la superficie metodológica, sino que ha de alcanzar el nivel más profundo de la conciencia (Herrán, 2011; Freire, 1970). Se trata de desplazar el centro desde un yo aferrado a su imagen hacia una comprensión más amplia del ser, capaz de reconocer el límite sin interpretarlo como negación de la propia valía. En este proceso cobra especial relevancia la categoría del vacío (Herrán y Xu, 2023). Solo cuando se abre un espacio de pausa, de silencio y de no saber, se hace posible una comprensión más honda (Han, 2012). El vacío no niega el conocimiento; lo hace respirable. Permite que la experiencia del límite no active inmediatamente mecanismos defensivos, sino que pueda ser acogida e integrada. Así, vulnerabilidad, vacío y conciencia se entrelazan como dimensiones de un mismo proceso formativo. La vulnerabilidad abre al docente a la experiencia del límite; el vacío crea el espacio para no reaccionar desde el automatismo; la conciencia integra esa experiencia como ocasión de crecimiento.

Referencias

- Albert, É. (2021). Escola democrática: Um olhar atento para o diálogo e para a escuta. *Humanidades & Inovação*, 8(62). <https://l1nq.com/U6SPb> Albert, É. (2022). Profissão professora: Narrativas de vida e de(trans)formação [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. PUCRS Repositório Institucional. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23978.68805> Albert, É. (2024). Herrán Gascón, A. de la, & Rivilla, A. M. (2023). Didáctica general. Octaedro, 214 pp. Estudios sobre Educación, 46, 221–223. <https://doi.org/10.15581/004.46.221> Albert, É. (2025). Herrán Gascón, A., & Xu, R. (2023). El Tao en la enseñanza: Un enfoque radical e inclusivo. Hiares, 104 pp. Revista Española de Pedagogía, 83(292), 719–721. Albert, É. (2025). La inclusión educativa y los docentes en situación de vulnerabilidad. En X Jornadas de Doctorado en Educación. Facultad de Formación de Profesoras y Educación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15550775> Albert, É. (2025). Liderazgo y vulnerabilidad docente: Estrategias para el profesor del siglo XXI. En E. Bausela Herreras (Coord.), Educación y diversidad: Aportes de la psicología para una docencia inclusiva (pp. 206–220). Dykinson. Albert, É. (2025). Vulnerabilidad y motivación docente: Un binomio necesario para la equidad social. En E. Bausela Herreras (Coord.), Educación y diversidad: Aportes de la psicología para una docencia inclusiva (pp. 221–234). Dykinson. Albert, É., & Silva Gonzalez, E. (2025). Recensão da obra “O amor tudo crê, tudo suporta? Conversas (in)docentes”. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25018. <https://doi.org/10.21814/rpe.33184> Arendt, H. (1958). La condición humana (R. Gil Novales, Trad.). Paidós. Butler, J. (2004). Vida precaria: El poder del duelo y la violencia. Day, C. (2004). A passion for teaching (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464342> Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Han, B.-C. (2015). The burnout society. Herrán Gascón, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14(1), 245–264. Herrán Gascón, A., & Xu, R. (2023). El Tao en la enseñanza: Un enfoque radical e inclusivo. Hiares. Lévinas, E. (1969). Totality and infinity: An essay on exteriority. Duquesne University Press. Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press. Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Análisis del impacto motivacional de la música tradicional y folclórica en la educación musical infantil: estudio transcultural entre Irán y España

Banafsheh Sepahsafari

La motivación constituye uno de los factores determinantes en la continuidad y el éxito del aprendizaje musical en edades tempranas. Diversas investigaciones han señalado que el abandono de la formación instrumental durante la infancia se relaciona, en gran medida, con la pérdida de interés y la falta de conexión significativa con el repertorio trabajado en el aula (Asmus, 2021). En este contexto, la integración de músicas con base cultural y tradicional podría representar una vía pedagógica relevante para fortalecer el compromiso, la implicación emocional y la persistencia en el aprendizaje musical. La presente comunicación expone la fundamentación teórica y el diseño metodológico de un estudio transcultural cuyo objetivo principal es analizar el impacto motivacional de la música tradicional y folclórica en la educación musical infantil, a partir de una comparación entre Irán y España. Ambos países poseen tradiciones musicales profundamente arraigadas que forman parte de la identidad cultural colectiva. La literatura en educación musical ha destacado la importancia de considerar los contextos culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Campbell, 2017), mientras que desde la etnomusicología se ha subrayado la relevancia conceptual de la música tradicional como expresión cultural transmitida históricamente (Morgenstern, 2021). El marco teórico del estudio se sustenta en tres enfoques principales de la psicología motivacional. En primer lugar, la Teoría de la Autodeterminación sostiene que la motivación autónoma se favorece cuando se satisfacen necesidades psicológicas básicas como la competencia, la autonomía y la pertenencia (Ryan & Deci, 2000). En segundo lugar, la Teoría del Flujo explica cómo la implicación profunda en una actividad puede generar experiencias óptimas de aprendizaje cuando existe un equilibrio entre desafío y habilidad (Csikszentmihalyi, 1990). Finalmente, la Teoría Expectativa-Valor plantea que la motivación depende de la expectativa de éxito y del valor subjetivo atribuido a la tarea (Wigfield & Eccles, 2000). Desde esta perspectiva, el valor cultural asociado a la música tradicional podría incrementar la relevancia percibida de la actividad musical y, en consecuencia, favorecer una mayor disposición hacia el aprendizaje. Además de los factores cognitivos, la dimensión socioemocional desempeña un papel clave en el proceso motivacional. La participación en actividades musicales colectivas favorece el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la interacción social (Váradi, 2022). Asimismo, actividades que integran música y movimiento pueden contribuir al crecimiento emocional y a la capacidad de afrontamiento infantil (Nijs & Nicolaou, 2021). Estas experiencias compartidas fortalecen el sentido de pertenencia y cohesión grupal, elementos que pueden incidir positivamente en la implicación y el compromiso del alumnado. Metodológicamente, la investigación adopta un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo). La muestra prevista está compuesta por 120 estudiantes de entre 7 y 10 años procedentes de escuelas de música en España y centros de enseñanza musical en Irán. Se aplicará un cuestionario tipo Likert en formato pretest y posttest con el fin de medir posibles variaciones en los niveles de motivación tras una intervención didáctica basada en repertorio tradicional y folclórico. Complementariamente, se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y especialistas en etnomusicología con el fin de profundizar en la dimensión cultural y pedagógica del fenómeno estudiado. El análisis cuantitativo incluirá pruebas comparativas para identificar posibles diferencias significativas entre contextos culturales, mientras que el análisis cualitativo se desarrollará mediante procedimientos de análisis temático y triangulación de datos. En el momento actual, el estudio se encuentra en fase previa al trabajo de campo, con los instrumentos de recogida de datos diseñado.

Referencias

- Asmus, E. P. (2021). Motivation in music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 16, Article 31. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31>
- Campbell, P. S. (2017). Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities. Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cifuentes, L., & Murphy, K. L. (2000). Promoting multicultural understanding and positive self-concept through a distance learning community: Cultural connections. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 69–83. <https://doi.org/10.1007/BF02313486>
- Dichek, N. P., Kopotun, I. M., Shevchenko, S. M., Antonets, N. B., & Pohribna, D. V. (2021). Implementation of the cross-cultural approach in the modern school. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 210–244. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.12>
- Li, X. (2024). Research and practice of music education from a cross-cultural perspective. *International Journal of New Developments in Education*, 6(7), 155–159. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060725>
- Morgenstern, U. (2021). In defence of the term and concept of traditional music. *Musicologist*, 5(1), 1–30. <https://doi.org/10.33906/musicologist.913512>
- Nijs, L., & Nicolaou, G. (2021). Flourishing in resonance: Joint resilience building through music and motion. *Frontiers in Psychology*, 12, 666702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666702>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yingjie, F., & Noordin, Z. M. (2024). Conceptual framework: Fostering multicultural music education innovation at Anyang Normal University in China. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20979>

Habitar la emoción: el teatro como espacio de aprendizaje emocional

Alicia de Pablo

La presente comunicación expone avances de una tesis doctoral centrada en analizar la contribución de la práctica teatral al desarrollo de competencias socioemocionales en Educación Primaria. Parte de una experiencia significativa en el aula que evidencia la necesidad de generar espacios para el reconocimiento y la expresión emocional. Desde un diseño mixto, se combinan observación sistemática y aplicación de cuestionarios validados. Los resultados preliminares apuntan a mejoras en conciencia emocional, empatía, autorregulación y clima de aula, reforzando el valor del teatro como herramienta pedagógica para una educación integral.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., & López-Cassà, È. (2025). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. Universidad de Oviedo, *Alula Abierta*, 50(4), 757-766. Boal, A. (2002). *Juego para actores y no actores*. Alba Editorial. Boleoslavsky, R., & Chejov, M. (1998). *El arte del actor*. Escenología Ediciones. Cameron, J. (2024). *El camino del artista*. Aguilar. da Cunha, D. S. S. (2020). A INTEGRAÇÃO DAS ARTES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA ESPANHA [UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE ARTES]. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/00b284af-69a7-4cf8-be86-37cf9895b78a/content> Donnellan, D. (2002). *El actor y la diana*. Editorial Fundamentos. Eines, J. (2007). *La formación del actor*. Editorial Gedisa, S.A. Hernández-Jorge, C. M., Rodríguez-Hernández, A. F., Kostiv, O., Domínguez-Medina, R., Hess-Medler, S., Capote, M. C., Gil-Frías, P., & Rivero, F. (2022). La Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: La Perspectiva Docente (D-ECREA). *Psicología Educativa*, 28(1), 61-69. Hopólito, C. (s. f.). *El teatro nos enseña a ser más tolerantes [BBVA]*. Recuperado <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/el-teatro-nos-ensena-a-ser-mas-tolerantes-carlos-hipolito/> Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Alba Editorial. Luna, J. (2024). Más contradicciones que certezas. De la psicología a la interpretación. Manual para intérpretes y dirección escénica. Laerter S.L. Maura, C. (2022). *Camen Maura, ¡Ay, carmen! [RTVE play]*. <https://www.rtve.es/play/videos/imprescindibles/camen-maura-ay-carmen/6461419/> Meyerhold, V. (1971). *Teoría Teatral*. Editorial Fundamentos. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2024). *Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales*. Secretaría General Técnica. <https://www.infocop.es/wp-content/uploads/2024/05/sses-2023.pdf> Pintor Maya, I., & Aranguren Schoenfeld, A. (2025). ¿Qué haría un camaleón en un arcoíris? Recursos corporales y teatrales para ganar equilibrio y gestión emocional. San Pablo. Plata Zanatta, L. D., & Moysén Chimal, A. (2025). ¿QUÉ SON Y CÓMO SE EVALÚAN LAS ¿COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES?: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. *Ciencia Latina de Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1296-1318. Sáenz, J., & Rojas, G. (2020). Inteligencia emocional, crítica a la teoría de Goleman. *Mente y ciencia*. <https://www.menteyciencia.com/inteligencia-emocional-critica-a-la-teoria-de-goleman/>

La IA como recurso de apoyo para una educación más inclusiva

Sandra Ballesteros

En los últimos años, en el ámbito de la educación se ha explorado cómo las tecnologías emergentes pueden contribuir a una enseñanza más inclusiva, especialmente en el contexto actual de transformación digital que vivimos. En este escenario, la Inteligencia Artificial (IA) surge como un recurso de apoyo por su capacidad de personalizar el aprendizaje, automatizar tareas y facilitar experiencias formativas más flexibles, adaptativas y multimodales (texto, audio, imagen y vídeo), ampliando las oportunidades de acceso y participación del alumnado. Esta comunicación presenta una revisión sistemática de la literatura sobre el impacto de aplicar herramientas basadas en IA como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual y/o necesidades educativas específicas (NEE) en contextos de educación inclusiva. El objetivo del estudio es sintetizar qué tipos de herramientas se están utilizando, con qué finalidades educativas, qué competencias se ven favorecidas y qué barreras condicionan su implementación en el aula, aportando un marco orientador para la práctica pedagógica y futuras investigaciones. Se siguió la metodología PRISMA con un enfoque cualitativo, realizando la búsqueda entre septiembre y octubre de 2025 en bases de datos internacionales multidisciplinares (Scopus, ERIC y ProQuest) y en una base regional (Dialnet). Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión definidos a priori, incluyendo investigaciones empíricas publicadas entre 2010 y 2025 con texto completo disponible en español o inglés, centradas en entornos inclusivos y con foco explícito en discapacidad intelectual o NEE. La gestión bibliográfica y el control de duplicados se realizaron con RefWorks, y el cribado se optimizó con Rayyan para mejorar la trazabilidad de las decisiones. De un total inicial de 926 registros, 55 publicaciones fueron evaluadas a texto completo y finalmente se seleccionaron 48 estudios para el análisis. Los hallazgos muestran que la IA se organiza en varias categorías por funcionalidad, destacando tutores inteligentes adaptativos, asistentes virtuales conversacionales, aplicaciones basadas en IA generativa y sistemas de reconocimiento de voz o de aprendizaje automático orientados a accesibilidad y seguimiento del progreso. Entre las herramientas más aplicadas en el aula aparecen los chatbots o asistentes conversacionales, altamente valorados por ofrecer un apoyo personalizado y retroalimentación inmediata al alumno. Además de su potencial para simplificar instrucciones complejas, reformular el lenguaje y proponer alternativas de representación de la información, reduciendo la sobrecarga cognitiva de algunos estudiantes. En entornos virtuales o semipresenciales, estos apoyos se relacionan con un acompañamiento más continuo (más allá del aula presencial), mediante resolución de dudas, guías secuenciales para tareas y plazos, recordatorios automatizados y recomendación de actividades ajustadas al rendimiento previo del estudiante. Los estudios revisados reportan efectos positivos en habilidades blandas / socioemocionales (soft skills) como la memoria, la atención sostenida y la resolución de problemas. Asimismo, por parte del profesorado, se refleja que la automatización de tareas que permite los sistemas de IA (responder preguntas frecuentes o apoyar ciertos procesos de evaluación) puede aliviar la sobrecarga docente y facilitar que el profesor dedique más tiempo a apoyos directos e interacciones pedagógicas de mayor valor para el alumno. No obstante, se identifican barreras relevantes para una integración efectiva: falta de formación docente específica para un uso pedagógico de la IA, limitaciones de infraestructura tecnológica y existencia de brecha digital vinculada a acceso, conectividad y alfabetización digital. También se subrayan dificultades de accesibilidad cognitiva, ya que muchas adaptaciones tecnológicas han priorizado históricamente discapacidades físicas o sensoriales.

Referencias

- Mujica-Sequera, R. M. (2024). Clasificación de las Herramientas de la Inteligencia Artificial en la Educación (Vol. 17, Issue 1, p 31). Grupo Docentes 20 C.A. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.513>
- Garrochamba Pullaguari, E. P., Imba Chontasi, J. R. & Calero Torres, S. M. (2025a). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y sus implicaciones en la evaluación de estudiantes con NEE (Vol. 6, Issue 2). Red de Investigadores Latinoamericanos. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3806>
- Fajardo Quezada, K. B., Aguirre Quezada, K. M., Independiente, I., El, O., Ecuador, Alfredo, J. & Ortega, R. (n.d.-a). El Modelo DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y su integración con tecnologías educativas emergentes. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.18>
- Santestevan Sotomayor, D. L., Tapia Villarreal, L. D. R., Orellana Acosta, K. E., Peñañiel García, R. Y. Córdova Hernández, S. J. (2025). La inteligencia artificial como herramienta de Inclusión Educativa: Adaptación de Materiales para estudiantes con Necesidades Especiales (Vol. 2, Issue 4, p. 1). <https://doi.org/10.63969/3qz4sd35>
- Baquero Macuy, G. A. Zamora Bohórquez, E. A. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación inclusiva: uso de chatbots en estudiantes con discapacidad (1st ed., pp. 218–228). Universidad Laica Vicente Rocafructe de Guayaquil; Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=9958855>
- Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A. & Halkiopoulos, C. (2025). Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy. 15(2), 203. <https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>
- Jimenez, B., Courtade, G. & Fosbinder, J. (2024). Leveraging Artificial Intelligence to Enhance Implementation of Research-Based Practices for Teaching Students with Moderate to Severe Intellectual Disability. 4(2). Barua, P. D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S. L., Palmer, E., Azizan, M. M., Kadri, N. A., & Acharya, U. R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—A review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(3), Article 1192. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031192>
- Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M. & Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial Intelligence Alone Will Not Democratise Education: On Educational Inequality, Techno-Solutionism and Inclusive Tools. 16(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su16020781>
- Corina-Marina, M., Răzvan, B., Toma, A., Antonio, C., Dimitrie-Daniel, P. & Andrei, B. (2025). Transforming Learning with Generative AI: From Student Perceptions to the Design of an Educational Solution. 15(10), 5785. <https://doi.org/10.3390/app15105785>
- Gallardo Montes, C. del P., Peregrina Nieves, P. & Esteban Mora, J. (2023). Percepción y formación digital sobre las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual: estudio comparativo entre profesorado de Florencia y Granada (1st ed., pp. 158–174). Dykinson; Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=9186278>

Título de la Más allá del chatbot: diseño pedagógico de un tutor basado en IA para el aprendizaje guiado en contextos escolares

Salvador Carrion

La rápida expansión de los modelos de inteligencia artificial generativa ha reabierto el debate sobre el papel que estas tecnologías pueden desempeñar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que los chatbots de propósito general se están incorporando de forma espontánea al estudio autónomo de los estudiantes, su uso educativo plantea importantes interrogantes pedagógicos: ¿pueden estas herramientas favorecer realmente el aprendizaje?, ¿qué condiciones didácticas deben cumplirse para que no se conviertan simplemente en atajos cognitivos?, y ¿cómo puede integrarse la inteligencia artificial en el aula sin sustituir la función del docente? Esta comunicación presenta el diseño pedagógico de un tutor basado en inteligencia artificial desarrollado específicamente para su uso en contextos educativos formales, así como los principios didácticos que han guiado su construcción. El trabajo se enmarca en la tradición de investigación sobre Sistemas de Tutoría Inteligente (Intelligent Tutoring Systems, ITS), que desde hace décadas explora el potencial de la inteligencia artificial para ofrecer apoyo personalizado al aprendizaje (Woolf, 2010). Diversos estudios han mostrado que los sistemas de tutoría bien diseñados pueden producir mejoras significativas en el rendimiento del alumnado, acercándose en algunos casos a los efectos del acompañamiento individual humano descritos en el conocido “problema de las dos sigmas” de Bloom (Bloom, 1984). Sin embargo, la aparición reciente de modelos de lenguaje generativos ha introducido nuevos desafíos pedagógicos. La evidencia empírica reciente sugiere que estas herramientas pueden mejorar el rendimiento inmediato en determinadas tareas, pero también pueden reducir la implicación cognitiva del estudiante si se utilizan como sustituto del proceso de razonamiento (Brynjolfsson, Li & Raymond, 2024; Stadler et al., 2024). Los estudios experimentales más recientes muestran resultados complejos. Algunos trabajos han encontrado mejoras en la calidad de los productos académicos cuando los estudiantes utilizan sistemas de inteligencia artificial generativa como apoyo (Brynjolfsson et al., 2024). Sin embargo, otras investigaciones señalan que este tipo de herramientas puede actuar como atajo cognitivo, reduciendo el esfuerzo metacognitivo y el aprendizaje transferible si su uso no está adecuadamente estructurado pedagógicamente (Stadler et al., 2024). De forma similar, revisiones sistemáticas recientes indican que el impacto de herramientas como ChatGPT sobre el aprendizaje depende en gran medida del tipo de actividad, del diseño didáctico de la tarea y del grado de mediación pedagógica presente en el proceso (Deng et al., 2025; Lee, 2025). Estos resultados subrayan la importancia de diseñar entornos de aprendizaje con IA que fomenten la participación cognitiva activa del estudiante. A partir de este contexto, el proyecto presentado propone un modelo de tutor basado en inteligencia artificial diseñado específicamente para favorecer procesos de aprendizaje guiado. A diferencia de los chatbots conversacionales de propósito general, el tutor desarrollado ha sido concebido dentro de un marco pedagógico explícito. El sistema no se limita a proporcionar respuestas a las preguntas del alumnado, sino que actúa como un tutor que guía el proceso de aprendizaje mediante preguntas, explicaciones progresivas y retroalimentación formativa. Su funcionamiento está condicionado por decisiones previas del docente, que define el contenido curricular, el objetivo de la sesión y la profundidad del aprendizaje esperado. Desde el punto de vista pedagógico, el modelo se apoya en varios principios didácticos. En primer lugar, el tutor estructura la interacción mediante un proceso de descomposición del contenido en microdestrezas o subhabilidades, lo que permite introducir los conceptos de forma progresiva y facilitar la comprensión. En segundo lugar, el sistema utiliza preguntas bisagra y ejercicios graduados.

Referencias

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.

Brynjolfsson, E., Li, D., & Raymond, L. (2024). The Impact of ChatGPT on Student Learning: Experimental Evidence from a Large-Scale Randomized Controlled Trial. *Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219–243.*

Deng, X., et al. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies.

Lee, J. (2025). AI and Critical Thinking: A Survey of Educational Implications.

Stadler, M., et al. (2024). Does ChatGPT function as a cognitive shortcut? Investigating students' cognitive and metacognitive engagement in AI-assisted academic writing. *Smart Learning Environments.*

Woolf, B. P. (2010). Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-learning. Morgan Kaufmann.

Redes sociales y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios

Andrea Agómez

Las redes sociales y todo lo relacionado con ellas se han consolidado como un elemento central en la vida de los estudiantes universitarios, especialmente en contextos multiculturales donde estas plataformas facilitan la interacción, el acceso a información y los procesos de aprendizaje. Sin embargo, su impacto sobre el bienestar social continúa siendo un campo poco. Esta tesis doctoral busca como objetivo analizar la relación entre el uso de las redes sociales para el aprendizaje y el bienestar social en estudiantes pertenecientes a Instituciones universitarias de los países de Colombia, México, España y Ecuador. Para ello, se adopta un enfoque metodológico mixto, con predominio cuantitativo, que incluye el diseño y validación de la Escala de Satisfacción en el uso de las Redes Sociales en el Aprendizaje (EURSA), así como la aplicación de la escala de bienestar social de Keyes. A nivel preliminar, los resultados indican que el uso académico de las redes sociales se organiza en dos dimensiones: Aprovechamiento cognitivo-académico e Interacción académica y cooperación, las cuales presentan propiedades psicométricas robustas. Asimismo, la revisión teórica y empírica sugiere que la relación entre redes sociales y bienestar es compleja y modulada por factores personales y culturales. Esta investigación aporta evidencia actualizada y herramientas válidas para comprender cómo los entornos digitales influyen en el proceso formativo y en el bienestar estudiantil en un mundo interconectado.

Referencias

- Acosta, A., Apolo, D., y Molano, M. (2019). Reflexiones y perspectivas sobre los usos de las redes sociales en educación. Un estudio de caso en Quito – Ecuador. 30 (1). DOI: 10.4067/S0718-07642019000100215
- Alcívar, A., y Yanez, M. (2021). Las redes sociales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica media. *Revista Polo del conocimiento*. 6(4). 40-53. DOI: 10.23857/pc.v6i4.2537
- Alonso, M. (2023). El estudio de casos como método de investigación cualitativa: Aproximación a su estructura, principios y especificidades. 2(2). *Diversidad Académica*. Arcila, H. (2011). Medición de niveles de bienestar subjetivo o felicidad, de una muestra a conveniencia, de los afiliados del programa para la salud psicofísica. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Armaza, J. (2023). El riesgo del uso excesivo de las redes sociales en los estudiantes de latinoamérica. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.
- Baishya, D. & Zokaitluangi. (2023). Exploring the virtual realm: Social networking and its influence on well-being and anxiety among students. *The international journal of indian psychology*. 11(4). DOI: 10.25215/1104.250
- Barrantes, K., & Ureña, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista internacional de psicología y educación*. 17(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935006.pdf>
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema: Universidad Autónoma de Madrid*.
- Blanco, T., & Moreno, B. (2022). Instagram como canal de comunicación en el ámbito académico. Comparativa de las estrategias de las mejores universidades del mundo. *Revista de comunicación*. 22(1). 35-51. DOI: 10.26441/RC22.1-2023-3001
- Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 7(4). DOI: 10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Castañón, J., Baca, J. et al. (2021). Red social Facebook como herramienta de marketing en micro, pequeñas y medianas empresas. *Revista venezolana de Gerencia*. 26(95)
- Çelik et al. (2023). Preferencias de las plataformas de medios sociales de los estudiantes de educación superior con fines educativos. *Revista de educación a distancia (RED)*. <https://doi.org/10.6018/red.491551>
- Chacón, R., Martínez, A., Puertas, P., Viciano, V., González, G., & Zurita, F. (2020). Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. 22(3). 1-9. DOI:10.24320/redie.2020.22.e03.2184
- Chegeni, M., Mangolian-Shahrbabaki, P., Eslami-Shahrbabaki, M., Nakhaee, N., & Haghdooost, A. (2021). Why people are becoming addicted to social media: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1), 175. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1109_20
- Cisneros, A., Guevara, A., Urdánigo, J., & Garcés, J. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 8(1). 1165-1185. DOI:10.23857/dc.v8i41.2546

A case study of provision for gifted students in STEM subjects in a private bilingual school in Madrid

Joseph Khuxhi

This study examines how gifted students in STEM subjects are identified and supported at Seafarers College, a bilingual Catholic boys' secondary school in Madrid. Using a participatory action research (PAR) methodology within a constructivist paradigm, data were collected through interviews, observations, focus groups and online questionnaires with teachers, students, and parents. The theoretical framework draws on the Three-Ring Model of giftedness to conceptualise giftedness and incorporates Critical Race Theory alongside Freire's notion of education as liberation to address issues of equity and empowerment. Findings reveal that provision for gifted learners is minimal at Seafarers College. Identification tends to be reactive and largely parent-driven, and classroom pedagogy remains exam-oriented, teacher-led, and non-differentiated. Moreover, the bilingual setting further complicates gifted identification, often privileging dominant-language speakers. The study concludes that effectively supporting gifted students in such contexts requires not only culturally responsive pedagogy and structural reform, but also greater teacher agency and a shift from a compliance-driven culture to one of collaboration.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla, S.A. Caballero, M. et al. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980> Delors, J. y Commission on Education for the 21st Century. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing. European Commission. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> Lipski, J. M. (2022). The Emergence and Evolution of Romance Languages in Europe and the Americas. En S. S. Mufwene y A. M. Escobar (Eds.), *The Cambridge Handbook of Language Contact: Volume 1: Population Movement and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press. 427–458. Maiden, M. et al. (2010). *The Cambridge History of the Romance Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. OCDE. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/defining-and-selecting-key-competencies-9789264006406-en.htm> Pellegrini, M., y Vivianet, G. (2020). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670> (Original work published 2021) Telling, K., y Serapioni, M. (2019). The rise and change of the competence strategy: Reflections on twenty-five years of skills policies in the EU. *European Educational Research Journal*, 18(4), 387-406. <https://doi.org/10.1177/1474904119840558> Valle, J. et al. (2024a). Aprendizaje competencial: teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula. Madrid: KHAF. Valle, J. et al. (2024b). Educación supranacional ¿realmente existe? análisis bibliométrico de las publicaciones relativas a políticas educativas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 19, 110-129.

Plan de investigación para la identificación del talento matemático en la ESO a través de la resolución de problemas de estructura multiplicativa

Cantia Belloso

El presente trabajo tiene como finalidad exponer el plan de investigación que guiará el desarrollo de la propuesta, centrada en la identificación del talento matemático en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entre los 12 y 14 años. Este estudio se enmarca en el principio de atención a la diversidad y responde a la necesidad de ofrecer una respuesta educativa adecuada a estudiantes con altas capacidades en matemáticas, tanto por equidad como por su relevancia en el desarrollo del pensamiento lógico. Tradicionalmente, la detección del talento matemático se ha basado en pruebas psicométricas y en el rendimiento académico. Sin embargo, estos enfoques han sido cuestionados por centrarse en resultados cuantitativos y no en los procesos cognitivos implicados. Por ello, la investigación actual apuesta por modelos multimétodo que integran datos cuantitativos y cualitativos, poniendo el foco en cómo el alumnado resuelve problemas y construye conocimiento matemático. En este contexto, la resolución de problemas no rutinarios se presenta como un entorno idóneo para identificar el talento matemático, ya que permite observar la flexibilidad estratégica, la capacidad de generalización, el uso de representaciones y la metacognición. Dentro del currículo de ESO, los problemas de estructura multiplicativa son especialmente relevantes, al requerir una comprensión profunda de la multiplicación y la división. Estos problemas, además, presentan dificultades incluso para alumnado con buen rendimiento, lo que los convierte en herramientas útiles para analizar la comprensión conceptual y detectar capacidades avanzadas. La literatura también destaca características del talento matemático como la profundidad en la comprensión, la capacidad de establecer conexiones, la creatividad y el compromiso con la tarea. Ante la falta de instrumentos específicos que analicen el pensamiento matemático en contextos reales, esta investigación propone el diseño y validación de una prueba diagnóstica basada en problemas de estructura multiplicativa. Esta prueba permitirá evaluar no solo los resultados, sino también los procesos de resolución, las estrategias y los errores. Como elemento innovador, la prueba se aplicará en formato papel y digital mediante una plataforma online, lo que permitirá recoger datos detallados sobre el desempeño del alumnado y trabajar con una muestra amplia. El plan de investigación se estructura en varias fases. En primer lugar, se realizará una revisión sistemática de la literatura para establecer el marco teórico e identificar indicadores relevantes. En una segunda fase, se diseñará y aplicará la prueba. Posteriormente, se llevará a cabo un análisis comparativo entre alumnado con y sin indicadores de talento matemático. Finalmente, se seleccionará un problema significativo para analizar en profundidad los procesos cognitivos implicados. Este enfoque permitirá mejorar la identificación del talento matemático y comprender mejor cómo se construye el conocimiento en esta etapa, contribuyendo al desarrollo de estrategias educativas más inclusivas y adaptadas.

Referencias

- Benavides, M. J. (2008). Caracterización de sujetos con talento en resolución de problemas de estructura multiplicativa (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Feldhusen, J. F. (1995). Talent identification and development in education (TIDE). Freeman, J. (1988). Educating the very able: Current international research. The Stationery Office.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103–112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 14(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. NCTM.
- Smartick. (s. f.). Método Smartick: Programa online de matemáticas para niños. <https://www.smartick.es>
- Vergnaud, G. (1983). Multiplicative structures. En R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes* (pp. 127–174). Academic Press.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133–170.

El proceso de elaboración de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y una entidad público-privada

Raquel M. Rodríguez

La presente comunicación tiene por objeto analizar, desde una perspectiva jurídico-administrativa, el proceso de elaboración de un convenio de colaboración entre una Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid y una entidad de naturaleza público-privada. Los convenios administrativos se han consolidado en las últimas décadas como uno de los instrumentos más relevantes de cooperación institucional y de articulación de políticas públicas, especialmente en ámbitos como la educación, en los que la intervención pública requiere con frecuencia la participación de empresas, universidades, entes sociales, fundaciones u organizaciones vinculadas al sector privado. En este contexto, el convenio se configura como una técnica jurídica que permite canalizar la colaboración entre sujetos públicos y privados preservando, al mismo tiempo, las exigencias de legalidad, transparencia y control propias de la actuación administrativa. El trabajo parte del marco normativo vigente en materia de convenios administrativos, con especial referencia a la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, y al Decreto 48/2019, de 10 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la actividad convencional de la Comunidad de Madrid, que establecen la regulación básica de estos instrumentos en el ámbito del sector público. A partir de esta normativa, se examinan los elementos estructurales que deben integrar necesariamente todo convenio administrativo: la determinación precisa de su objeto y finalidad, la identificación de las partes firmantes, la delimitación de los compromisos y obligaciones asumidos por cada una de ellas, el régimen de financiación —en su caso—, la duración del acuerdo, así como los mecanismos de seguimiento, control y resolución de conflictos. Y junto a ello, todos los problemas que pueden surgir durante su confección. La comunicación adopta una metodología de carácter jurídico-aplicado, basada en el análisis del procedimiento administrativo seguido para la elaboración y formalización de un convenio concreto en el ámbito educativo mediante el estudio de diversos casos prácticos. Este enfoque permite examinar las distintas fases que integran el proceso de elaboración del instrumento convencional: la fase inicial de identificación de intereses comunes y negociación entre las partes, la redacción técnica del texto del convenio, los informes jurídicos y administrativos preceptivos (memoria justificativa del convenio, poderes notariales, etc.), la aprobación por los órganos competentes (Abogacía General) y, finalmente, su formalización, publicación en el BOCM y registro conforme a las exigencias de publicidad y transparencia establecidas por el ordenamiento jurídico. Particular atención se presta al análisis de las garantías jurídicas que deben presidir la utilización de los convenios administrativos, especialmente cuando intervienen entidades de naturaleza público-privada. En este sentido, se examina la necesidad de delimitar adecuadamente el ámbito de aplicación del convenio para evitar su utilización como mecanismo sustitutivo de otras figuras jurídicas, como los contratos del sector público o las subvenciones. Asimismo, se analiza la importancia de incorporar cláusulas que aseguren la correcta ejecución del acuerdo, tales como la creación de comisiones de seguimiento ex post, la previsión de indicadores de evaluación o la regulación de las causas de modificación y extinción del convenio. Desde una perspectiva más amplia, el estudio se inserta en el debate doctrinal sobre la gobernanza colaborativa y el papel de los instrumentos convencionales en la articulación de políticas públicas. En el ámbito educativo, la cooperación entre administraciones públicas y entidades sociales o fundacionales permite ampliar la capacidad de intervención pública, promover la innovación en los programas formativos y reforzar la dimensión social de las políticas educativas.

Referencias

Acosta Suárez, N. Guarnizo Rojas, M. L. (2020). Los convenios de asociación con entidades sin ánimo de lucro y su inclusión como modalidad en el estatuto general de la contratación estatal. *IUSTA*, N.º. 52, 2020, Págs. 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=7407294> Chávez Marín, A. Ramón. (2012). Los convenios de la administración: entre la gestión pública y la actividad contractual (2a. ed). Editorial Universidad del Rosario. <http://www.digitaliapublishing.com/a/17316> García de Enterría, E., Fernández, T.R. (2024). Curso de derecho administrativo. II (18ª edición). Civitas. García Gómez de Mercado, F., & Cebrián Herranz, L. (2011). Manual de contratación del sector público: estudio sistemático de las obligaciones de la hacienda pública, los contratos y convenios de la administración y del resto del sector público: adaptado a la Ley 2/2011 (2a. ed). Comares. Pascual García, J. (2012). Convenios de colaboración entre administraciones públicas y convenios con administrados (1ª ed). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Pascual García, José. (2016). La regulación de los convenios administrativos en la ley de régimen jurídico del sector público. *Revista Española de Control Externo*, ISSN 1575-1333, Vol. 18, N° 54, 2016 (Ejemplar Dedicado A: Número Monográfico Dedicado a Las Leyes 39/2015 Y 40/2015), Págs. 157-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5744237> Ruiz Vicente, M.A. (2024). Convenios administrativos. Una visión práctica de la figura. Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). http://vlex.com/account/login_ip?fuentes_id=52507

Tercer día XI Jornadas Doctorado
en Educación UAM

28

DE

MAYO

#DOCEDU2026

Percepción docente ante los cambios curriculares y su relación con la implementación de metodologías activas: Evidencias a partir de TIMSS 2023

Sofía Gómez

Las reformas curriculares frecuentes y la actualización permanente de contenidos constituyen uno de los principales desafíos para el profesorado en los sistemas educativos contemporáneos. Este estudio analiza cómo la percepción de dificultades para mantenerse al día con los cambios curriculares se relaciona con la frecuencia de implementación de metodologías activas en el aula, partiendo de la premisa de que la dimensión subjetiva del cambio influye en las decisiones metodológicas y, en consecuencia, en el aprendizaje del alumnado. Se empleó un diseño cuantitativo basado en el análisis de datos del estudio internacional TIMSS 2023, que incluye información sobre rendimiento del alumnado y prácticas docentes. La muestra estuvo formada por docentes de Educación Primaria que impartían matemáticas, con tamaños analíticos entre 500 y 575 casos según el modelo estadístico. Para medir la frecuencia de uso de metodologías activas se construyó el índice ATBG12 a partir de siete sub-ítems relacionados con estrategias docentes como fomentar la argumentación, promover debates o plantear tareas desafiantes. Este índice mostró consistencia interna aceptable y una utilización moderada-alta. Además, se construyeron dos índices de desarrollo profesional: participación reciente en formación y necesidad percibida de formación futura, evidenciando un desajuste: la participación fue baja mientras la necesidad percibida fue considerablemente mayor. Para analizar la relación entre dificultad percibida y uso de metodologías activas se realizó una regresión lineal simple. Los resultados mostraron una asociación negativa y estadísticamente significativa ($\beta = -.158$; $B = -0,070$; $p < ,001$), lo que indica que un aumento en la dificultad percibida se asocia con una disminución en la frecuencia de implementación de metodologías activas. En términos prácticos, los docentes que manifiestan mayores dificultades para adaptarse a los cambios curriculares tienden a emplear con menor frecuencia estrategias que promueven la participación, la explicación de los objetivos o el razonamiento avanzado. Posteriormente, se examinó la influencia de la participación en desarrollo profesional sobre el uso de metodologías activas. La regresión lineal mostró una relación positiva y significativa ($\beta = ,235$; $B = 0,297$; $p < ,001$), si bien el modelo explicó una proporción modesta de la varianza ($R^2 = ,075$). Estos resultados sugieren que la formación continua se asocia con una mayor implementación metodológica, aunque no constituye el único factor explicativo. Para identificar perfiles docentes se construyó un árbol de decisión. La participación en desarrollo profesional fue la variable más discriminativa, modulada por la percepción de dificultad curricular. Así, los docentes con alta formación y baja percepción de dificultad presentan los niveles más altos de uso de metodologías activas, mientras que aquellos con baja formación y alta percepción de dificultad muestran los niveles más bajos. Este patrón evidencia que la adopción de estrategias activas depende de la interacción entre factores objetivos, como la formación, y subjetivos, como la percepción de dificultad. En conjunto, los resultados indican que la implementación de metodologías activas no depende únicamente de la formación recibida, sino de cómo esta se combina con la seguridad y competencia percibida por los docentes frente a los cambios curriculares. Por tanto, las políticas de desarrollo profesional deberían no solo ampliar la oferta formativa, sino también atender a la autoeficacia docente y ofrecer acompañamiento frente a las reformas, favoreciendo una aplicación más sólida y sostenida de estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje profundo y el pensamiento crítico del alumnado.

Referencias

- Comisión Europea. (1995). Libro blanco sobre educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Contreras, O. R., González-Martí, I., & Gil, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(121). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185> España.
- (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. España.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. España.
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. España.
- (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2023). TIMSS 2023 grade 4 teacher questionnaire [Cuestionario del profesorado de 4.º grado]. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/questionnaires>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & von Davier, M. (Eds.). (2021). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College / IEA. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/index.html>
- Roca, E. (2025). Selección de indicadores educativos. España 1970–2025. *Revista de Educación*, 410, 25–62. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-704>
- Salvador, C. C., & Ortega, E. M. (2025). Los procesos de cambio curricular en España: de la LOGSE a la LOMLOE. *Revista De Educación*, (410), 137–160.
- Sánchez-Cabrero, R., Mañoso-Pacheco, L., & León-Mejía, A. C. (2023). Gender-differentiated perceptions of teaching among preservice teachers of secondary education. *Social Sciences*, 12(8), 431. <https://doi.org/10.3390/socsci12080431>
- Vázquez-Cano, E., Sáez-López, J. M., Grimaldo-Santamaría, R., & Quicios-García, M. del P. (2023). Influence of age, gender and years of experience on teachers in promoting strategies for digital sustainability and data protection. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 307–322. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1467>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Visualización, rotación y orientación: una secuencia didáctica para el desarrollo del razonamiento espacial en Primaria

Leyre Gilardi

La visualización constituye un proceso cognitivo fundamental en el aprendizaje matemático, especialmente en el ámbito de la geometría, al permitir interpretar representaciones, establecer relaciones espaciales y construir modelos mentales (Zimmermann y Cunningham, 1991; Clements y Battista, 1992). Según Zimmermann y Cunningham (1991), la visualización implica la producción y uso de representaciones gráficas o geométricas para favorecer la comprensión matemática, incluyendo tanto imágenes mentales como representaciones externas. En esta línea, Presmeg (2006) destaca su papel en la resolución de problemas mediante el uso de imágenes y esquemas visuales. En el aprendizaje de la geometría, la visualización resulta clave para comprender que las figuras no son meras representaciones, sino objetos matemáticos abstractos (Hershkowitz, 1990). Asimismo, Clements y Battista (1992) señalan que el conocimiento geométrico implica la coordinación entre percepción visual, representaciones espaciales y razonamiento matemático. El uso de representaciones múltiples y materiales manipulativos contribuye a este proceso, facilitando la exploración de propiedades y relaciones geométricas. El desarrollo de estas capacidades se enmarca en el concepto de sentido espacial, entendido como la capacidad de interpretar, representar y manipular objetos en el espacio (Flores et al., 2015). Este incluye habilidades como el reconocimiento de formas, la comprensión de transformaciones y la orientación espacial, consideradas fundamentales en los estándares del NCTM (1989). En los últimos años, la investigación se ha articulado en torno al modelo del Spatial Reasoning Instrument (SRI) desarrollado por Ramful, Lowrie y Logan, que distingue tres dimensiones principales: visualización espacial, rotación mental y orientación espacial (Ramful et al., 2017; Lowrie et al., 2016, 2017, 2023). La visualización espacial se refiere a la capacidad de interpretar y comprender representaciones visuales complejas, identificando relaciones entre los elementos de una figura. La rotación mental implica la habilidad de imaginar la transformación de objetos en el espacio, especialmente su giro desde diferentes perspectivas. Por su parte, la orientación espacial se vincula con la capacidad de comprender la posición de los objetos y adoptar distintos puntos de vista en el espacio. Estas dimensiones permiten analizar de manera específica los procesos implicados en la interpretación y transformación de representaciones espaciales. Además, numerosos estudios han mostrado que intervenciones educativas centradas en estas habilidades pueden mejorar tanto el razonamiento espacial como el rendimiento matemático (Uttal et al., 2013; Hawes et al., 2017). En este contexto, las tecnologías digitales, como la geometría dinámica y el modelado 3D, ofrecen nuevas oportunidades para el desarrollo de la visualización, al permitir interactuar con representaciones tridimensionales de forma dinámica y manipulativa (Sinclair y Yurita, 2008). En coherencia con este marco, la presente investigación diseña e implementa una secuencia de aprendizaje orientada al desarrollo del razonamiento espacial en Educación Primaria, analizando específicamente las dimensiones propuestas por el SRI a través de tareas basadas en la visualización, la manipulación y el uso de tecnologías digitales.

Referencias

- Clements, D. H., y Battista, M. T. (1992). Geometry and Spatial Reasoning. En Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 420-464). Macmillan.
- Flores, P., Ramírez, R. y del Río, A. (2015). Sentido Espacial. C En P. Flores y L. Rico (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en Educación Primaria* (pp. 127-146). Madrid: Pirámide.
- Hawes, Z., Moss, J., Caswell, B., Seo, J., & Ansari, D. (2017). Effects of spatial training on mathematics performance: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(3), 510–526.
- Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In *Mathematics and cognition* (pp. 70-95). Cambridge University Press.
- Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2016). Spatial Reasoning Influences Students' Performance on Mathematics Tasks. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.
- Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2017). Visuospatial training improves elementary students' mathematics performance. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 170-186.
- Lowrie, T., & Logan, T. (2023). Spatial visualization supports students' math: mechanisms for spatial transfer. *Journal of Intelligence*, 11(6), 127.
- NCTM. Commission on Standards for School Mathematics, National Council of Teachers of Mathematics. Commission on Standards for School Mathematics, National Council of Teachers of Mathematics. Commission on Standards for School Mathematics (Reston, & Virginia). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. En A. Gutiérrez y P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education* (pp. 205-235). Sense.
- Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T. (2017). Measurement of Spatial Ability: Construction and Validation of the Spatial Reasoning Instrument for Middle School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 709-727.
- Sinclair, N. y Yurita, V. (2008). To be or to become: How dynamic geometry changes discourse. *Research in Mathematics Education*, 10(2), 135-150.
- Uttal, D. H., McKee, K., Simms, N., Hegarty, M., & Newcombe, N. S. (2024). How can we best assess spatial skills? Practical and conceptual challenges. *Journal of Intelligence*, 12(1), 8.
- Zimmermann, W., & Cunningham, S. (1991). Editor's introduction: What is mathematical visualization. *Visualization in teaching and learning mathematics*, 1(8).

Etnografía crítica en escuelas: del dialogo performativo a la transformación educativa

Josefina M. Sanguinetti

En múltiples ocasiones, la escuela configura un escenario social complejo, desigual e injusto (Freire 1969; Gotanda, 1991). Un modelo quebrado –individualista, eurocéntrico, meritocrático y monocultural– en el que sus protagonistas resisten los embates dominantes de un sistema profundamente inequitativo (Delgado Bernal y Villalpando, 2002). Adherimos al sentido educativo freiriano de verdad y justicia (Freire y Shor, 2014) al concebir la escuela como una fuente de esperanza radical para la defensa de la democracia (Giroux, 2021; 2023). Se articulan los aportes de la Teoría Crítica de la Raza, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y la Teoría de Resistencia para comprender la relación entre emancipación, transformación y resistencia entrelazada desde los márgenes –como lugar de enunciación–. Posicionamiento que por medio de la etnografía crítica reivindica la voz de comunidades auténticas; legitimando sus experiencias situadas y cultura contrahegemónica (Clifford, 1988). A través de entrevistas, grupos de discusión, observación participante y cartografía social pedagógica, este estudio cualitativo recoge información de un centro público de educación primaria en la periferia de Madrid. Una escuela que resiste al entrañar un proyecto cuyos sentidos y ontologías educativas están fundidos en la educación para la paz, justicia social, inclusión y cuidado de sus estudiantes. La experiencia dialógica y performativa de la etnografía crítica-decolonial prioriza la reflexividad, horizontalidad y el diseño conjunto de sus métodos y técnicas. Se cautela el principio de co-producción del conocimiento, pues entiende que sus participantes son actores sociales de la investigación (Sandoval-Forero, 2021; 2025). De modo que se configura el trabajo de campo como un proceso comunitario y participativo que evita el extractivismo epistémico. Según los hallazgos resultantes de la inserción permanente se puede establecer que la metodología implementada fortalece el sentido colectivo, construcción de memoria territorial y nociones pedagógico-reflexivas de sus participantes. En esta línea, hemos podido obtener evidencia de que la etnografía crítica escolar: 1) Hace visible lo inmaterial, cumpliendo el rol de reconocimiento cultural (Solórzano et al., 2001; Walsh, 2013). 2) Erige un relato de centro cuya revelación emerge como producto resultante que refleja la identidad comunitaria (Hooks, 1994; Willemann y Mendes de Souza, 2023). 3) Propicia el análisis reflexivo de prácticas educativas y quehacer docente, volviendo la atención a lo puramente pedagógico –en términos de paideia–. 4) Vislumbra las potencialidades del proyecto educativo, tanto de aquellas fortalezas que son dadas por sentado como de los espacios a seguir desarrollando. Estas repercusiones aportan positivamente al empoderamiento del centro hacia la transformación y mejora escolar. En esta línea, cobra sentido el espíritu provocador que orienta a la etnografía crítica, cuyo ánimo se encamina hacia la movilización y el cambio (Palmer y Caldas, 2017). Por lo que el trabajo de campo no se limita a describir la cultura escolar, sino que interroga las condiciones en las que la hegemonía (re)produce silencios, jerarquías o normas. En tiempos donde el fascismo neoliberal avanza hacia la consolidación de proyecto social que reinstala el nacionalismo, cristianismo y supremacía blanca como fin deseable; las Escuelas que resisten son una apuesta subversiva de bienestar. Aun cuando la falacia meritocrática (Masquelier, 2017) del neoliberalismo invita a competir y buscar el beneficio propio, el sentido de pertenencia forjado en la unidad como horizonte común parece ser más atractivo el combate contra la desigualdad. En este sentido, aquí la resistencia toma forma de inclusión, agencia crítica, denuncia de segregación y promoción del respeto por la individualidad.

Referencias

- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj9x0h>
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI. Gotanda, N. (1991). A critique of our constitution is color-blind. *Stanford Law Review*, 44, 1-68. <https://doi.org/10.2307/1228940>
- Delgado Bernal, D. y Villalpando, O. (2002). An apartheid of knowledge in academia: the struggle over the 'legitimate' knowledge of faculty of color. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/0713845282>
- Giroux, H. A. (2023). Reprint: Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 93(3), 396-437. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-93.3.396>
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Polity Press. Hooks, B. (1993). Bell Hooks speaking about Paulo Freire-the man, his work. En P. Leonard y P. McLaren (Eds.), Paulo Freire. A critical encounter (pp. 145–152). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420263-17>
- Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f5tq>
- Masquelier, C. (2017). Critique and resistance in a neoliberal age. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-40194-6>
- Palmer, D. y Caldas, B. (2017). Critical ethnography. En K. King, Y. Lai y S. May (Eds.), *Research methods in language and education*. Encyclopedia of language and education (pp. 381–392). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_28
- Sandoval-Forero, E. (2022). Etnografía e investigación-acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras. Ediciones EAA. Sandoval-Forero, E. (2025). Etnografías críticas y descolonización del trabajo de campo en NuestrAmérica. *Revista nuestrAmérica*, 26, 1-19. Solórzano, D., Ceja, M. y Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 60-73. Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya Yala. Willemann, D. y Mendes de Souza, F. (2023). Das políticas e desmontes educacionais às resistências cotidianas da periferia: Maneiras outras de pensar os currículos de ensino de geografia. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 13(23), 5-18. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1164>

El movimiento antipedagoga español: discursos docentes y construcción de teoría educativa

Carmen Fontaneda

En los últimos años ha aparecido una gran parte de bibliografía crítica en el ámbito educativo español preocupada por las repercusiones que está sufriendo la escuela en un contexto donde los discursos y las políticas educativas están resignificando su función. La bibliografía antipedagoga española, podríamos decir, que se inicia en el año 2000 con la obra *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación* por el sociólogo Enrique Martín Criado aunque no es hasta el 2002, cuando la crítica se hace explícita con *Panfleto antipedagógico* (2006) de Ricardo Moreno Castillo. Los discursos y las políticas educativas en un contexto neoliberal y mercantil (Fernández-Liria et al., 2023; Massó, 2021; Navarra, 2024) han propiciado un conocimiento teórico de la educación enmarcado en lo que diversos autores llaman pedagogismo, donde los expertos educativos (políticos, charlatanes, coaches, profesores desertores de la tiza, entre otros) influyen en las nuevas dinámicas escolares (Royo, 2016, 2017, 2022, 2024). El discurso hegemónico de la educación que enfrenta lo nuevo y lo tradicional en una falsa dicotomía (Gil, 2022; Massó, 2021) introduce políticas y prácticas aparentemente innovadoras sin un cuestionamiento, ni una fundamentación pedagógica. Así es como se entiende la Pedagogía como un conjunto de recetas y el docente como un gestor. Paralelamente, el imperativo de las emociones y el bienestar están descentralizando las funciones pedagógicas iniciales del sistema educativo hacia unas de carácter más asistencial o terapéutico (Massó, 2021; Navarra, 2024; Royo, 2024) generando, por tanto, un nuevo perfil de alumnado enfocado en la búsqueda de la felicidad rápida en un contexto consumista. Este enfoque educativo predominante ha resignificado el papel de la escuela hacia una demanda de funciones no escolares (Massó, 2021; Luri, 2022) y, por tanto, las académicas quedan relegadas a otros agentes o contextos (clases particulares, colegios de élite, educación no formal...). Paralelamente, el docente ha perdido su función y autoridad, por lo que se está promoviendo una figura antiintelectualista que apueste por otro tipo de prácticas. Se presenta el análisis de libros que articulan la corriente antipedagoga en el panorama español tras un mapeo sobre los libros que se enmarcan en esta corriente pedagógica, a partir de la búsqueda por autores, citas más recurrentes, editoriales y los recomendados por la Fundación Episteme y la Asociación OCRE. Una vez identificados los libros se realiza un repositorio donde aparecen los metadatos específicos. A pesar de que diversos perfiles están articulando esta bibliografía, en el actual análisis nos vamos a centrar en los libros publicados por profesores de Educación Secundaria en España quienes, desde su experiencia docente contribuyen a la construcción de una Teoría Educativa. Tras esta primera fase de búsqueda, identificación y clasificación pasamos a la segunda fase: el análisis de contenido de los libros. Su propuesta no es contribuir a la dualización entre educación tradicional y nueva educación, sino que apuestan por una defensa de la escuela pública (Fernández-Liria et al., 2023; García y Galindo, 2024; Royo, 2024) mediante la defensa de la enseñanza y la formación intelectual del alumnado. Todo ello, sin rechazar innovaciones, estrategias o metodologías que ayuden a este objetivo fundamental.

Referencias

- Bardera, D. (2025). *Incompetencias básicas*. Ediciones Península.
- Fernández Liria, C., & Mestre, J. (2024). *Escuela y libertad*. Akal.
- García, O., & Galindo, E. (2024). *Aprendizaje basado en proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Akal.
- Gil, P. (2022). *Schola delenda est? Apostroph*. Gil Morales, P. Á. (2022). *Tizas rotas*. Donbuk Editorial.
- Guiu, V. (2024). *Restar llevando. Mal-tratado breve sobre ¿educación?*. Editorial Dobleuve.
- Gil, P. (2022). *Schola Delenda est?. Apostroph*
- Gil-Cantero, F. (2018). *Escenarios y razones del antipedagogismo actual*. *Teoría de la Educación*, 30(1), 29-51.
- Luri, G. (2022). *La escuela no es un parque de atracciones, una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Massó, X. (2021). *El fin de la educación*. Akal.
- Mira, S. (2021). *Quintiliano, el pedagogo*. Didáctica para profesores modernos. Libros.com.
- Morató, F. (2024). *Els segrests de la pedagogia*. Edicions Enoanda.
- Navarra, A. (2019). *Devaluación continua*. Tusquets Editores.
- Navarra, A. (2021). *Prohibido aprender*. Anagrama.
- Navarra, A. (2024). *Volver a aprender*. Plataforma Editorial.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Plataforma Actual.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Plataforma editorial.
- Royo, A. (2022). *Breviario antipedagoga*. Plataforma editorial.

Brechas de coherencia competencial en escuelas de negocios de Madrid: hallazgos preliminares

Alejandro Martínez

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Marco Europeo de Competencias Clave, las instituciones universitarias están llamadas a consolidar modelos formativos centrados en el desarrollo competencial, la empleabilidad y la calidad docente. Este paradigma implica no solo declarar competencias en los planes formativos, sino garantizar su coherencia con las prácticas pedagógicas reales desarrolladas en el aula. En el ámbito específico de las escuelas de negocios de la Comunidad de Madrid —instituciones altamente profesionalizadas y orientadas a la formación ejecutiva— esta coherencia adquiere una relevancia estratégica, dado su impacto directo en la calidad del aprendizaje y en la formación de perfiles directivos. La presente comunicación expone hallazgos preliminares de una investigación doctoral en curso cuyo objetivo general es evaluar las competencias docentes del profesorado de posgrado mediante el análisis sistemático de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de generar un diagnóstico integral orientado a la mejora de la calidad educativa y a la alineación con los modelos competenciales europeos. El diseño metodológico global del estudio adopta un enfoque mixto, articulando técnicas cualitativas y cuantitativas para producir evidencia triangulada y robusta. No obstante, los resultados que aquí se presentan corresponden a la fase exploratoria cualitativa, centrada en el análisis del contexto institucional, curricular y organizativo, así como en la observación directa de prácticas pedagógicas. El trabajo de campo desarrollado hasta la fecha incluye análisis documental de guías docentes y planes formativos, entrevistas en profundidad a profesorado y equipos directivos, y observación estructurada de sesiones presenciales en programas de posgrado. Este enfoque ha permitido contrastar las competencias docentes declaradas en los documentos institucionales —planificación metodológica, aplicación de metodologías activas, evaluación formativa, atención a la diversidad y didáctica aplicada— con las dinámicas pedagógicas efectivamente implementadas. Los hallazgos preliminares evidencian la existencia de distintas brechas de coherencia competencial. En algunos casos, se observa una formulación ambiciosa de competencias que no siempre se traduce en estrategias metodológicas explícitas o sistemáticas en el aula. En otros, la práctica docente incorpora dinámicas participativas, estudios de caso o resolución de problemas que no aparecen claramente reflejados en la documentación curricular. Asimismo, emergen tensiones vinculadas a los sistemas de evaluación, donde no siempre se aprecia una alineación clara entre competencias declaradas, actividades formativas y criterios evaluativos. Estas brechas no deben interpretarse exclusivamente como déficits individuales del profesorado, sino también como expresión de condicionantes institucionales, culturales y organizativos propios del sector. La fuerte presencia de profesionales procedentes del ámbito empresarial, la escasa formación pedagógica formal y la limitada existencia de sistemas estructurados de evaluación docente basados en competencias configuran un escenario complejo que exige análisis riguroso y propuestas fundamentadas. En fases posteriores, el estudio incorporará instrumentos cuantitativos —encuestas estructuradas y análisis estadísticos— que permitirán validar y ampliar los patrones identificados en esta etapa preliminar, avanzando hacia una triangulación metodológica más amplia. En definitiva, los resultados presentados constituyen una primera aproximación empírica a la coherencia competencial en las escuelas de negocios madrileñas y abren un espacio de reflexión sobre los desafíos que implica trasladar el paradigma europeo de competencias al contexto específico de la educación ejecutiva. Este avance contribuye a fortalecer el debate sobre calidad docente, alineación curricular y desarrollo profesional en sectores emergentes de la educación superior.

Referencias

- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D., & Boutin, N. (2020). Problem-based and project-based learning in management education: A systematic review. *Journal of Management Education*, 44(2), 250–276. <https://doi.org/10.1177/1052562919889893>
- Cives-Enríquez, J., & Zabalza, M. A. (2021). Competencias docentes en la educación superior: Retos para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 45–67.
- European Commission. (2023). European framework for key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union.
- Fernandes Procópio, L., Blanchard, M., & Rabelo Procópio, M. (2023). Los nuevos retos educativos para la educación del siglo XXI: El papel de la formación del profesorado. *Educação Temática Digital*, 25, 1–18. <http://hdl.handle.net/10486/712462>
- Mas-Torelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437–470.
- Ministerio de Universidades. (2020). Marco general para la actualización del Espacio Europeo de Educación Superior en España. Gobierno de España.
- Pozo, J. I. (2020). ¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. Ediciones Morata.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. (2019). How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 208–224. <https://doi.org/10.5465/aml.2009.41788843>
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.
- Valle, J. M., Manso, J., & Piñana, E. (2023). Aprendizaje competencial: Teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2018). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Narcea Ediciones.
- Zambrano, H. R. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145–165.

Diseño del proyecto de investigación: Estudio sobre el Aprendizaje Competencial en España, Francia, Italia y Portugal

Laura Vellaz

La presentación se centrará en el diseño del proyecto de investigación. Este tiene como objetivo explicar el enfoque, la justificación y la planificación del estudio, centrado en el aprendizaje competencial en cuatro países europeos: España, Francia, Italia y Portugal. Este proyecto se enmarca en el contexto de las transformaciones educativas impulsadas en las últimas décadas en Europa, especialmente a partir de las recomendaciones de organismos supranacionales (EU, OCDE y UNESCO) y las políticas educativas que promueven el modelo de enseñanza orientado al desarrollo de competencias. La presentación comenzará con una introducción al contexto educativo europeo y al origen del enfoque competencial. En este se expondrá que el paradigma competencial se ha consolidado en el ámbito educativo y profesional durante las últimas décadas, constituyéndose como un eje fundamental para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, la transformación tecnológica y la movilidad laboral (Valle et al., 2024a). Entre los principales aportes en este ámbito destacan el Informe Delors (Delors y Commission on Education for the 21st Century, 1996), el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) y la revisión de la Unión Europea en 2006 y 2018 (European Commission, 2018). Todos ellos representan un cambio significativo respecto a los enfoques educativos tradicionales, que se centraban exclusivamente en la transmisión de contenidos académicos. A partir de un marco general, se planteará la importancia de analizar cómo se ha implementado el aprendizaje competencial en los sistemas educativos de España, Francia, Italia y Portugal, países que comparten ciertas características culturales y educativas (Maiden, M. et al. 2010; Lipski, 2022), pero que también presentan diferencias significativas en sus políticas y prácticas pedagógicas. Puesto que además son países pertenecientes a la Unión Europea, quien ha promovido políticas comunes (Telling y Serapioni, 2019) que buscan armonizar los sistemas formativos y facilitar la empleabilidad en un mercado cada vez más globalizado. Sin embargo, el grado de implementación de dichas políticas varía entre los países europeos, donde las tradiciones educativas, las políticas laborales y la estructura socioeconómica han condicionado su desarrollo (European Commission, 2018; Pellegrini y Vivianet, 2020). Posteriormente, se expondrá el problema de investigación y las preguntas que guían el estudio. El proyecto pretende comprender cómo se han implementado y adaptado las competencias clave en los sistemas educativos de diferentes países en relación con los marcos de referencia de la UE, la OCDE y la UNESCO; e identificar las convergencias y divergencias en la implementación y adaptación de las competencias clave de los países elegidos (sur de Europa) en relación con los marcos de referencia la UE, la OCDE y la UNESCO para detectar factores diferenciales en los respectivos procesos de implementación. Para, con ello, para proponer prospectivas de mejora para el contexto español. La presentación también abordará los objetivos generales y específicos de la investigación. Otro apartado fundamental de la exposición será la metodología del estudio. Se explicará el enfoque comparado (Bisquerra, 2009) que se utilizará para analizar los sistemas educativos de los cuatro países, las metodologías de Educación Supranacional (Valle et al., 2024b) y Educación Comparada (Caballero et al., 2016). Así como las técnicas de recogida y análisis de datos. Finalmente, la presentación concluirá con una breve referencia a la relevancia y las posibles aportaciones del proyecto de investigación.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla, S.A. Caballero, M. et al. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC, 7(9), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980> Delors, J. y Commission on Education for the 21st Century. (1996). Learning: The Treasure Within. UNESCO Publishing. European Commission. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> Lipski, J. M. (2022). The Emergence and Evolution of Romance Languages in Europe and the Americas. En S. S. Mufwene y A. M. Escobar (Eds.), The Cambridge Handbook of Language Contact: Volume 1: Population Movement and Language Change. Cambridge: Cambridge University Press. 427–458. Maiden, M. et al. (2010). The Cambridge History of the Romance Languages. Cambridge: Cambridge University Press. OCDE. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Organisation for Economic Co-operation and Development <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/defining-and-selecting-key-competencies-9789264006406-en.htm> Pellegrini, M., y Vivianet, G. (2020). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in ECNU Review of Education, 4(1), 25-45. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670> (Original work published 2021) Telling, K., y Serapioni, M. (2019). The rise and change of the competence strategy: Reflections on twenty-five years of skills policies in the EU. European Educational Research Journal, 18(4), 387-406. <https://doi.org/10.1177/1474904119840558> Valle, J. et al. (2024a). Aprendizaje competencial: teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula. Madrid: KHAF. Valle, J. et al. (2024b). Educación supranacional ¿realmente existe? análisis bibliométrico de las publicaciones relativas a políticas educativas supranacionales. Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE), 19, 110-129.

Diagnóstico de necesidades en competencias socioemocionales en universidades latinoamericanas postpandemia.

Yenny A. Morales

El estudio titulado “Desarrollo de competencias socioemocionales en contextos universitarios de países en desarrollo latinoamericanos durante la era postpandemia” es un proyecto dirigido por la Dra. Claudia Messina Albarenque y la Dra. Tamara Benito Ambrona y está siendo desarrollado por la doctoranda Yenny Alejandra Morales Bermeo. El objetivo general de la investigación es formular un modelo integral que permita fortalecer las competencias socioemocionales en la comunidad universitaria de países en Latinoamérica, teniendo en cuenta las necesidades de formación en el contexto postpandemia. Por tanto, el estudio se organiza en tres microestudios: el primero centrado en el estado del arte, el segundo al diagnóstico de necesidades y el tercero al diseño de una propuesta práctica. Esta comunicación se centra en el Microestudio 2, cuyo objetivo es identificar las necesidades de formación en competencias socioemocionales de estudiantes, docentes y personal administrativo en universidades de la región. Este diagnóstico resulta clave para entender qué se está necesitando realmente en los distintos contextos y poder orientar mejor futuras acciones. La relevancia de este microestudio se relaciona con el creciente interés de la temática en educación superior, especialmente tras la pandemia. Estas competencias se han vinculado con el bienestar, la salud mental y el desempeño académico y profesional. Sin embargo, todavía hay pocos estudios diagnósticos sistemáticos en contextos latinoamericanos, lo que limita el desarrollo de estrategias contextualizadas. En este sentido, el estudio busca aportar evidencia empírica que permita responder a esta necesidad. Desde el punto de vista metodológico, el microestudio tiene un diseño no experimental, ex post facto y descriptivo, con un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Esto permite tener una mirada más completa y contrastar la información obtenida desde diferentes fuentes. La población de estudio está conformada por estudiantes, docentes y personal administrativo de universidades en países en desarrollo de Latinoamérica. La muestra se selecciona mediante muestreo no probabilístico, utilizando criterios de conveniencia, cuotas y participación voluntaria. Esto facilita la participación de distintos perfiles dentro del contexto de estudio. En cuanto a los instrumentos de recogida de información, se emplearon cuestionarios estandarizados como el TMMS-24, el EROS, el EIM y el ICEA, que permiten evaluar distintas dimensiones de las competencias socioemocionales. De forma complementaria, se realizaron grupos focales virtuales, orientados a recoger las experiencias y percepciones de los participantes, así como entrevistas semiestructuradas individuales para profundizar en las necesidades identificadas. El proceso de investigación incluye la convocatoria de participantes, la aplicación de los instrumentos y la recogida de datos. Todo ello se realiza siguiendo criterios éticos, con la aprobación del Comité de Ética de la UAM (CEI-146-3361), garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado. En cuanto a los resultados preliminares, el análisis muestra patrones similares en países cercanos geográficamente, especialmente en aspectos como la regulación y la autonomía emocional. Al mismo tiempo, se evidencian diferencias en la forma en que estudiantes, docentes y personal administrativo ponen en práctica estrategias de heterorregulación, lo que refuerza la importancia de plantear acciones diferenciadas según el rol dentro de la universidad. Asimismo, los resultados evidencian el creciente interés en abordar estas competencias en los tres grupos en el contexto postpandemia. Estos hallazgos son los que se presentarán y se socializarán en esta comunicación, fin de abrir el diálogo y enriquecer su interpretación a partir del intercambio con la comunidad académica.

Referencias

- Alvarado-Calderón, K. (2019). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, (51), 29-39. Alvarez Quispe, A. I. (2020). Relación entre inteligencia emocional y asertividad en maestros de la Unidad Educativa Boliviano Holandés de ciudad Satélite del Alto [Tesis de grado]. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/24987> Amarilla de Rolón, R., & Cristina González, M. (2022). Inteligencia emocional de los docentes en pandemia por COVID-19, año 2020. *Revista Paraguaya de Educación*, 11(2), 91-102. Ayala Servín, N., Duré Martínez, M. A., Urizar González, C. A., Insaurrealde-Alvino, A., Castaldelli-Maia, J. M., Ventriglio, A., Almiron-Santacruz, J., García, O. E., & Torales, J. C. (2021). Inteligencia emocional asociada a niveles de ansiedad y depresión en estudiantes de Medicina de una Universidad pública. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 54(2), 51-60. <https://doi.org/10.18004/anales/2021.054.02.51> Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa (T. del Amo & C. Blanco, Trad.). Morata. Belloch, A., & Fornés, G. (2012). La interacción en la entrevista. En C. Perpiñá (Ed.), *Manual de la entrevista psicológica* (1a ed.). Ediciones Pirámide. Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla. Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297> Cardona Moltó, M. C. (2002). Introducción a los métodos de investigación en educación. EOS. Da Costa, S., Páez, D., Oriol, X., & Unzueta, C. (2014). Regulación de la afectividad en el ámbito laboral: Validez de las escalas de heterorregulación EROS y EIM. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(1), 13-22. <https://doi.org/10.5093/tr2014a2> Fernandez-Berocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3 Pt 1), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755> León, O. G., & Montero, I. (2020). Métodos de investigación en psicología y educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa. McGraw-Hill España. <https://elibro.net/es/ereader/uamadrid/229043> López-López, V., Lagos San Martín, N. G., & Hidalgo Ortiz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960> Morrison, J. (2015). La entrevista psicológica (S. Viveros Fuentes, Ed.; J. Cisneros Herrera, Trad.; 1a edición). El Manual Moderno, S.A. <https://elibro.net/es/ereader/uamadrid/39731> Niven, K., Totterdell, P., Stride, C. B., & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The Development and Validation of a New Individual Difference Measure. *Current Psychology*, 30(1), 53-73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>

Canto Abierto: un espacio artístico para la inclusión y la diversidad. Avances del estudio de caso a partir de entrevistas y grupos de discusión con participantes, familias y tutores

María C. Domínguez

El presente estudio doctoral analiza el impacto de un coro inclusivo en personas con discapacidad intelectual y trastornos generalizados del desarrollo. En esta comunicación pondremos el foco en las percepciones de los propios participantes, así como de sus familias y tutores. A través de una metodología cualitativa, se han recogido datos mediante entrevistas semiestructuradas a padres y tutores, y grupos de discusión con los integrantes del coro, con el objetivo de comprender los efectos del proyecto en términos de bienestar, inclusión social y desarrollo personal. Los resultados preliminares evidencian que la participación en el coro se percibe como una experiencia altamente significativa tanto a nivel individual como colectivo. En consonancia con investigaciones recientes, la práctica coral inclusiva genera mejoras en el bienestar emocional, incluyendo incremento de la autoestima, sensación de pertenencia y reducción de la ansiedad. En los discursos de los participantes, el coro aparece como un espacio seguro donde pueden expresarse sin juicio, favoreciendo la comunicación y la interacción social. En los grupos de discusión, los integrantes del coro destacan especialmente el valor de la actividad musical como medio de relación. La música actúa como mediadora, facilitando procesos de interacción que, en otros contextos, pueden resultar complejos. Este hallazgo coincide con estudios que señalan que los coros comunitarios para personas neurodiversas favorecen el compromiso social y la creación de vínculos significativos. Por su parte, las entrevistas a familias y tutores refuerzan esta percepción positiva. Los padres identifican mejoras en la autonomía, la motivación y la participación social de los integrantes, así como un impacto indirecto en la dinámica familiar. Asimismo, destacan el coro como un espacio de normalización, donde la diversidad funcional se integra de manera natural, lo que contribuye a una percepción más inclusiva de la sociedad. Este aspecto se relaciona con investigaciones que subrayan la importancia de los contextos inclusivos en la construcción de identidad y sentido de pertenencia. Otro de los elementos relevantes que emerge del análisis es el papel del coro como comunidad de apoyo. Tanto participantes como familias valoran el sentimiento de red social que se genera, así como la posibilidad de compartir experiencias con otras personas en situaciones similares. Este componente comunitario se vincula con mejoras en la calidad de vida y el bienestar percibido, tal como se ha documentado en estudios de musicoterapia grupal en contextos de discapacidad. En conjunto, los resultados apuntan a que el coro inclusivo no solo actúa como actividad artística, sino como un entorno educativo, social y terapéutico. La combinación de práctica musical, interacción social y enfoque inclusivo convierte este tipo de iniciativas en herramientas valiosas para la promoción del bienestar y la participación activa de personas con diversidad funcional. Estos avances refuerzan la necesidad de seguir investigando en este ámbito, especialmente desde enfoques cualitativos que permitan dar voz a los propios participantes y a sus entornos cercanos, contribuyendo así al desarrollo de prácticas más inclusivas en el ámbito musical y educativo.

Referencias

- Juan-Morera, B., Nadal-García, I., López-Casanova, B., y Estella-Escobar, L. (2024). Exploratory study on the impact on emotional health derived from participation in an inclusive choir. *Healthcare*, 12(13), 1355. Juan-Morera, B., Nadal-García, I., López-Casanova, B., y Vicente, E. (2023). Self-perception of inclusion in an inclusive choir. *Behavioral Sciences*, 13(5), 404. Clift, S., y Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Arts & Health*, 2(1), 79–96. Welch, G. F., Saunders, J., Hobsbaum, A., y Himonides, E. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803. Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J., y Baker, F. A. (2013). "To be heard": The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, 41(4), 405–421. Fancourt, D., y Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Oficina Regional para Europa de la OMS. MacDonald, R., Kreutz, G., y Mitchell, L. (Eds.). (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford University Press. Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Institute of Education, University College London. Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., y Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6), CD004381. Bunt, L., y Stige, B. (2014). *Music therapy: An art beyond words* (2.ª ed.). Routledge. DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.



**XI JORNADAS DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN
#DOCEDU2026**

UAM



Escuela
de Doctorado

