

A¹ndamis

Revista del Postgrau Interuniversitari de Psicologia de l'Educació



Editorial

[El primer número d'Andamis, una revista de formació](#), per Jesús Ribosa i Adrià Pons

Resums de treballs d'investigació i d'intervenció educativa

[Prácticas de capacitación y aprendizaje adulto: Análisis de la práctica profesional y sus beneficios en el CDIAT L'Alquería](#), per Anthoula-Styliani Delimarou

[Learning to dialogue professionally: Training academic advisors through virtual reality](#), per Marina García-Morante

[Cada problema tiene sus soluciones: Un estudio piloto sobre la resolución cooperativa de problemas, el discurso y el autoconcepto matemático en el programa Razonar en pareja](#), per Clara Bastart-Jané

[Los intereses como fuente de un aprendizaje escolar con sentido y valor personal para el alumnado: Análisis de una práctica educativa](#), per Camila Cáceres

[Desarrollo de la creatividad en la escuela: Análisis y propuesta de mejora de un proyecto escolar](#), per Marianne Hahn

Articles de posició

[Aprenentatge Servei: Reduir el fracàs escolar a través de la participació comunitària](#), per Judit Alcalde i Marina Gaju

[Géneros discursivos y su desarrollo en la educación secundaria: Una deuda por cumplir desde un enfoque sociocultural](#), per Salvador Angulo, Mónica Guerrero, Carmen Segura i Emma Cortadella

[Experiencia con la plataforma Seesaw en el nivel infantil: Un aliado para desarrollar la educación a distancia en tiempos de pandemia](#), per Mónica Guerrero

[¿Por qué es importante la colaboración familia-escuela en la etapa de educación infantil?](#), per Olga Albets

[La importancia de la educación emocional del alumnado como prevención del acoso escolar](#), per Aitana Teijeiro

El qüestionari

[Amb Carles Monereo Font](#)

Editorial

El primer número d'Andamis, una revista de formacióJesús Ribosa^{a*} & Adrià Pons^b

^a Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, exestudiant del Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

^b Universitat Oberta de Catalunya, exestudiant del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

Publicar o morir —*publish or perish*. És un dels aforismes més populars a la comunitat acadèmica. Fa referència a la pressió de publicar que pateixen aquells qui volen dedicar-se a la carrera acadèmica (Moosa, 2018). Actualment, els sistemes d'avaluació i promoció dels investigadors es basen principalment en el nombre d'articles publicats a revistes considerades d'alt impacte (De Rond & Miller, 2005). L'exigència és tan elevada —sobretot en aquelles àrees científiques que es veuen especialment penalitzades per aquests sistemes d'avaluació—, que alguns autors proposen un canvi de conjunció: 'publicar i morir' (e. g., Colpaert, 2012; Hynes, 1998). Cal tenir en compte que la gran majoria de revistes d'alt impacte es troba en mans d'un nombre reduït de grans grups editorials, que es beneficien de la recepció sense cost dels manuscrits dels investigadors, de la seva participació no remunerada com a revisors i de les quantitats desmesurades de diners que les universitats paguen per a tenir accés a aquests articles, escrits pels seus investigadors —un negoci rodó— (Larivière et al., 2015; McGuigan & Russell, 2008).

Aquest context genera reptes importants per als membres de la comunitat acadèmica, especialment per als investigadors en formació i els investigadors novells. L'escriptura acadèmica és una activitat complexa per als escriptors novells, no només per l'exigència cognitiva d'aquesta mena de tasques, sinó també perquè els autors comencen a construir la pròpia identitat com a membres de la comunitat (Castelló et al., 2013; Castelló & Sala-Bubaré, 2023; Inouye & McAlpine, 2019). A més de publicar, els investigadors novells han d'aprendre a revisar articles científics (Castelló et al., 2017). La majoria d'investigadors novells valora positivament l'experiència de fer de revisors (Rodríguez-Bravo et al., 2017) i voldria rebre formació sobre els processos de revisió (Warne, 2016). Tal com mostra la literatura sobre avaluació entre iguals, no només pot aprendre qui rep la retroalimentació, sinó també —i potser especialment— qui l'ofereix (e. g., Lundstrom & Baker, 2009; Yu & Schunn, 2023). Elaborar comentaris de retroalimentació com a revisor podria estimular processos metacognitius, i ajudaria així a internalitzar els criteris d'escriptura acadèmica i a transferir-los posteriorment a les tasques d'escriptura com a autor (Lundstrom & Baker, 2009; Van den Berg et al., 2006). En altres paraules, es pot considerar que, en fer de revisors, els investigadors poden aprendre ensenyant (Duran, 2016, 2017).

* Autor de correspondència

Correu electrònic: jesus.ribosa@uab.cat

Una de les formes d'ajudar els investigadors novells per tal que s'incorporin progressivament a aquestes pràctiques de la comunitat és la creació de revistes acadèmiques gestionades —totalment o parcial— per estudiants, amb el suport del professorat. En trobem exemples arreu del món (e. g., Alamri, 2016) i en àrees diverses —incloent-hi la recerca educativa (e. g., Andress & Armonda, 2023). Tot i que la investigació sobre els beneficis d'aquesta mena d'iniciatives es troba en una fase inicial, els professors i els propis estudiants en ressalten el potencial d'aprenentatge com a autors (e. g., Walkington, 2012; Weiner & Watkinson, 2014) i com a revisors (e. g., Leekley et al., 2013; Nedzesky et al., 2022). A més, la participació com a membres de l'equip editorial de la revista també aporta beneficis d'aprenentatge (e. g., Hopwood, 2010; Ugín et al., 2015), i contribueix així al desenvolupament de la identitat acadèmica (Lujano et al., 2023).

La revista *Andamis* neix amb l'objectiu d'oferir als estudiants del Postgrau Interuniversitari de Psicologia de l'Educació un espai formatiu —una comunitat de pràctica (Lave & Wenger, 2001)— que els permeti conèixer l'àmbit de les publicacions acadèmiques. Els estudiants s'hi poden implicar amb diferents rols —lectors, autors, revisors o editors. El nom de la revista, *Andamis*, és un joc de paraules entre aquesta paraula catalana, que fa referència a la manera de caminar d'una persona, i el mot castellà *andamio* —en català, *bastida*—, concepte rellevant en la psicologia de l'educació des d'un enfocament sòcio-constructivista, que fa referència als suports temporals que s'ofereixen als aprenents i que es retiren gradualment a mesura que progressen en l'aprenentatge (Wood et al., 1976). Aquest joc de paraules és alhora una metàfora del propòsit de la revista: oferir un espai de divulgació i de formació per als estudiants del Postgrau Interuniversitari de Psicologia de l'Educació, en els primers passos de la seva carrera professional. Aquest primer número de la revista té tres seccions: 'Resums de treballs d'investigació i d'intervenció educativa', 'Articles de posició' i 'El qüestionari'.

A la secció 'Resums de treballs d'investigació i d'intervenció educativa', s'hi publiquen manuscrits que provenen dels Treballs de Fi de Màster (TFMs) del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (MIPE), signats per l'estudiant i el director. A la secció 'Articles de posició', s'hi publiquen manuscrits que provenen de les diferents assignatures del MIPE que requereixen l'elaboració d'aquest gènere discursiu com a treball final de l'assignatura. A la secció 'El qüestionari', s'hi publica una entrevista —en format d'enunciat i resposta curta— a un investigador de l'àrea de Psicologia de l'Educació.

La publicació d'aquest primer número és la culminació de la prova pilot del projecte, amb la intenció d'assentar les bases del funcionament de la revista com a espai de formació. Andress i Armonda (2023) formulen quatre recomanacions per a la sostenibilitat de les revistes gestionades per estudiants: formar estructures editorials estables, establir pautes consistents de publicació, cercar autors intencionadament i continuar promovent pràctiques que desafiiïn l'*statu quo* de la producció de coneixement científic. Esperem que la revista *Andamis* sigui capaç de fer-ho.

Voldríem agrair la participació i el suport de totes les persones que han recolzat el projecte, especialment aquelles qui han participat activament en l'elaboració d'aquest primer número:

- Als autors que signen els manuscrits de les seccions ‘Resums de treballs d’investigació i d’intervenció educativa’ i ‘Articles de posició’.
- A l’autor convidat de la secció ‘El qüestionari’, Dr. Carles Monereo Font.
- Als revisors: Francesc Almagro Corral, Paula Boned Ribas, Miriela Maria Cardenas, Pamela Castillo Mardones, Tabata Contreras, Laura Díaz-Villalba, Jaime Fauré, Diego Fernando Avila Clavijo, Yeny Milena Gallego Cadavid, Marina García-Morante, Irene González, Karen Jaramillo Solar, Clara Madrid Alejos, Mery Pereda Sobarzo, Alicia Pérez Lorca, Clara Porrúa García, Félix Quiñones Ramírez, Antonia Sierralta, Natalia Silva Pastén, Jaime Iván Ullauri Ullauri.
- Als professors del postgrau que han proposat manuscrits provinents de les assignatures que imparteixen: Dra. Montserrat Castelló, Dra. Mariona Corcelles-Seuba, Dr. Moisès Esteban-Guitart, Dra. Anna Engel, Dra. Anna Sala-Bubaré.
- Als professors col·laboradors: Dr. Antonio Membrive, col·laborador de la secció ‘El qüestionari’, Dra. Crista Weise, assessora editorial i formativa.

REFERÈNCIES

- Alamri, Y. (2016). How do medical student journals fare? A global survey of journals run by medical students. *Education for Health*, 29(2), 136. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.188756>
- Andress, T. T., & Armonda, A. J. (2023). Trends and issues in student-run peer-reviewed journals of education. *Current Issues in Education*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.14507/cie.vol24iss2.2180>
- Castelló, M., Iñesta, A., & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students’ transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442–477. <https://doi.org/10.58680/rte201323634>
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1108–1122. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412>
- Castelló, M., & Sala-Bubaré, A. (2023). Research writing as a tool for doctoral students and early career researchers’ development. A R. Horowitz (2023), *The Routledge international handbook of research on writing* (2a ed.). Routledge.
- Colpaert, J. (2012). The “publish and perish” syndrome. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 383–391. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.735101>
- De Rond, M., & Miller, A. N. (2005). Publish or perish: Bane or boon of academic life? *Journal of Management Inquiry*, 14(4), 321–329. <https://doi.org/10.1177/1056492605276850>
- Duran, D. (2016). *Aprensenyar: Evidències i implicacions educatives d’aprendre ensenyant*. Horsori.
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476–484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Hopwood, N. (2010). Doctoral students as journal editors: Non-formal learning through academic work. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 319–331. <https://doi.org/10.1080/07294360903532032>
- Hynes, J. (2010). *Publish and perish: Three tales of tenure and terror*. Picador.
- Inouye, K., & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1–31. <https://doi.org/10.28945/4168>

- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PloS One*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leekley, R. M., Davis-Kahl, S., & Seeborg, M. C. (2013). Undergraduate economics journals: Learning by doing. *Journal of College Teaching & Learning*, 10(2), 2. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i2.7750>
- Lujano, I., Thurber, D., & Romkey, M. (2023). *Exploring the role of student-run journals in shaping academic identity*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/8h54t>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- McGuigan, G. S., & Russell, R. D. (2008). The business of academic publishing: A strategic analysis of the academic journal publishing industry and its impact on the future of scholarly publishing. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*, 9(3).
- Moosa, I. A. (2018). *Publish or perish*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786434937.00007>
- Nedzesky, J., Bennett, M., & Klucsevsek, K. (2022). Analysis of peer review in a student-run scientific journal. *Double Helix: A Journal of Critical Thinking and Writing*, 10(1), 1–22. <https://doi.org/10.37514/DBH-I.2022.10.1.04>
- Rodríguez-Bravo, B., Nicholas, D., Herman, E., Boukacem-Zeghmouri, C., Watkinson, A., Xu, J., Abrizah, A., & Świgoń, M. (2017). Peer review: The experience and views of early career researchers. *Learned Publishing*, 30(4), 269–277. <https://doi.org/10.1002/leap.1111>
- Uigín, D. N., Higgins, N., & McHale, B. (2015). The benefits of student-led, peer-reviewed journals in enhancing students' engagement with the academy. *Research in Education*, 93(1), 60–65. <https://doi.org/10.7227/RIE.0010>
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/03075070600680836>
- Walkington, H. (2012). Developing dialogic learning space: The case of online undergraduate research journals. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(4), 547–562. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.692072>
- Warne, V. (2016). Rewarding reviewers — sense or sensibility? A Wiley study explained. *Learned Publishing*, 29(1), 41–50. <https://doi.org/10.1002/leap.1002>
- Weiner, S. A., & Watkinson, C. (2014). What do students learn from participation in an undergraduate research journal? Results of an assessment. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 2(2), 2. <https://doi.org/10.7710/2162-3309.1125>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yu, Q., & Schunn, C. D. (2023). Understanding the what and when of peer feedback benefits for performance and transfer. *Computers in Human Behavior*, 147, 107857. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107857>

Resum de treball d'investigació i d'intervenció educativa

Prácticas de capacitación y aprendizaje adulto: Análisis de la práctica profesional y sus beneficios en el CDIAT L'Alquería

Anthoula-Styliani Delimarou*

RESUM

Aquest treball és el producte de l'anàlisi de la pràctica professional realitzada en el Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) de L'Alqueria. L'objectiu principal era entendre -en profunditat- com treballen els professionals de L'Alqueria per a capacitar a les famílies i conèixer quin és l'impacte d'aquesta manera de treballar per a l'infant, els pares i la família. Per a aconseguir aquest objectiu es van observar diferents sessions de treball amb les famílies i es van realitzar entrevistes als professionals i a les famílies del centre. Es van analitzar les dades a través de la codificació de la informació (anàlisi de contingut). El treball va evidenciar que els professionals de L'Alqueria utilitzen de manera regular diferents estratègies de capacitat organitzades sobre la base de les quatre fases de l'aprenentatge adult. Respecte als beneficis per a l'infant, als pares i a la família es va identificar un impacte positiu en els tres grups, sent major en l'infant i en els pares. Famílies i professionals van coincidir en les seves valoracions.

Paraules clau: atenció precoç, pràctiques de capacitat, aprenentatge adult, beneficis per a l'infant, pares i família.

RESUMEN

El presente trabajo es el producto del análisis de la práctica profesional realizada en el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) L'Alquería. Su objetivo principal era entender -en profundidad- cómo trabajan los profesionales de L'Alquería para capacitar a las familias y cuál es el impacto de este tipo de trabajo para el infante, los padres y la familia. Para alcanzar este objetivo se observaron diferentes sesiones de trabajo con las familias y se realizaron entrevistas a los profesionales y las familias del centro. Se analizaron los datos a través de la codificación de la información (análisis de contenido). El trabajo evidenció que los profesionales de L'Alquería utilizan de manera regular diferentes estrategias de capacitación organizadas en base a las cuatro fases del aprendizaje adulto. Con respecto a los beneficios para el infante, los padres y la familia, se identificó un impacto positivo en los tres grupos, siendo mayor en el infante y en los padres. Familias y profesionales coincidieron en sus valoraciones.

Palabras clave: atención temprana, prácticas de capacitación, aprendizaje adulto, beneficios para el infante, padres y la familia.

* Autor de correspondència

Correu electrònic: d.anthoula@hotmail.com

Aquest article és fruit del Treball Final de Màster (TFM) de l'autora, dirigit per la Dra. Joana Maria Mas. El TFM complet pot consultar-se a <https://comunidad.psyed.edu.es/file/owner/admin#8133>.

ABSTRACT

The following document is the result of the analysis of professional practice carried out in the Center for Child Development and Early Intervention (CDIAT) L'Alquería. Its main objective was to profoundly understand the practices that professionals use, in order to capacitate families and their impact for the child, the parents and the family. To achieve this objective, different sessions with the families were observed and interviews were carried out with professionals and families of the center. The data were analyzed through the coding of the information (content analysis). The results demonstrated that L'Alquería professionals regularly use different capacity-building strategies based on the four phases of adult learning. Regarding the benefits for the child, the parents and the family, a positive impact was identified in all three groups, being greater in the infant and in the parents. Families and professionals agreed in their assessments.

Keywords: early childhood intervention, capacity-building practices, adult learning, child, parent and family child outcomes.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de los últimos años la atención temprana (AT) se ha ido consolidando, gradualmente, como un recurso importante para atender a las necesidades de intervención en la primera infancia y apoyo a la familia y su entorno. En las últimas décadas, el reconocimiento de la naturaleza social del desarrollo y las variables interdependientes a nivel de apoyos, recursos y personas significativas en los diferentes entornos del infante nos lleva a entender la práctica profesional en AT desde una perspectiva mucho más rica y compleja (Giné et al., 2009; Grupo de Atención Temprana [GAT], 2000).

El nuevo paradigma en AT, caracterizado por el énfasis en la capacitación de las personas, subraya la necesidad de atender a la familia como agente activo en el desarrollo de su hijo o hija (Dempsey y Keen, 2008; Dunst et al., 1989). Se traduce en la práctica profesional a través de las prácticas centradas en la familia (PCF) (Dunst y Espe-Sherwindt, 2016) que se concretan en dos tipos: prácticas de relación y prácticas de participación. Las prácticas de participación buscan aumentar las creencias de autoeficacia de las personas, mejorar los patrones familiares, empoderar a las familias y potenciar competencias (Dunst et al., 2009). Un concepto clave para la construcción de capacidades en las familias es el aprendizaje adulto. Dunst et al. (2009) proponen una estrategia de aprendizaje adulto basada en la implicación y la participación activa, conocida como Participatory Adult Learning Strategy (PALS) que describe un proceso de cuatro fases.

Varios estudios han evidenciado una relación entre la manera en que se llevan a cabo las PCF y una serie de resultados positivos para los padres, las familias y sus hijos e hijas (Dempsey y Keen, 2008; Trivette, et al., 2010;). Por lo tanto, los centros de AT son cada vez más conscientes de la importancia de trabajar desde un enfoque centrado en la familia (Mas et al., 2019). Al mostrar la importancia de este tipo de trabajo desde la comprensión de la práctica profesional innovadora del CDIAT L' Alquería, este estudio busca realizar un aporte a un terreno escasamente explorado a nivel nacional.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El presente trabajo se centró en comprender cuáles son las estrategias de capacitación que usan los profesionales del CDIAT L'Alquería cuando trabajan con las familias y cuál es la valoración de este tipo de trabajo a nivel de beneficios para el infante, los padres y la familia.

MÉTODO

El estudio se propuso indagar en la comprensión de las percepciones de los profesionales y las familias, recurriendo a una metodología cualitativa exploratoria e interpretativa. Participaron cinco profesionales de diferentes disciplinas y doce familias que reciben servicios de AT en el CDIAT L'Alquería. Se utilizaron instrumentos basados en la recopilación de datos a través de observación directa de las sesiones de trabajo conjunto con las familias y la profesional de referencia y entrevistas semi-estructuradas. Una vez recogida toda la información se llevó a cabo el análisis del contenido. En relación con las estrategias de capacitación basadas en las fases del aprendizaje adulto se analizaron los datos recogidos mediante la observación y las entrevistas. En lo que atañe al impacto del trabajo, los beneficios se agruparon en categorías en función de los datos extraídos por las entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelan que las profesionales de L'Alquería utilizan en su práctica profesional las estrategias de capacitación organizadas en base a las fases del aprendizaje adulto. Aquellas estrategias fueron observadas en las sesiones de trabajo, pero también mencionadas por las profesionales y las familias en las entrevistas. Cabe destacar que, en gran parte, las respuestas de los participantes coinciden entre ellas en lo que se refiere a las estrategias percibidas y las fases del aprendizaje adulto como procesos interrelacionados. Estos resultados sugieren que las profesionales y las familias tienen una visión compartida sobre el trabajo que se lleva a cabo en L'Alquería. En el caso de las profesionales se puede interpretar como el resultado de una formación buena en las PCF, lo que a su vez ayudó a las familias a construir una idea clara y precisa sobre lo que realmente significa trabajar con la familia para empoderarla.

El nivel de coincidencia en la visión de los participantes apareció también en la percepción de los beneficios para el infante, las familias y los padres. Tanto las familias como las profesionales valoraron de manera positiva el impacto de las estrategias de capacitación familiar. Entre otros factores, destacaron el avance en diferentes dimensiones del desarrollo funcional del infante, el empoderamiento y la promoción de la competencia parental y la mejora en la calidad de vida familiar, siendo estas las aportaciones más mencionadas y representativas de todo el proceso que concuerdan con otros estudios.

REFERENCIAS

Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42–52.

<https://doi.org/10.1177/0271121408316699>

- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1989). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12, 119–143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. En B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer International.
- Grupo de Atención Temprana [GAT] (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad.
- Giné, C., Gracia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65, 95–113.
- Mas, J. M., Dunst, C. J., Balcells-Balcells, A., García-Ventura, S., Giné, C., & Cañadas, M. (2019). Family-centered practices and the parental well-being of young children with disabilities and developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 94, 103495. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103495>
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0271121410364250>

Resum de treball d'investigació i d'intervenció educativa

Learning to dialogue professionally: Training academic advisors through virtual reality

Marina García Morante*

RESUM

La realitat virtual (RV) és una eina eficaç i sostenible per a la formació de professionals. Ofereix possibilitats d'encarnar i acumular experiències formatives aparentment reals en entorns simulats, ja sigui amb el suport d'una persona formadora, d'una col·lega, o d'un programari d'intel·ligència artificial. Malgrat el seu potencial, encara són poques les experiències formatives de professionals de l'educació que incorporen la RV, i les que ho fan sovint resten lluny de les perspectives teòric-metodològiques que ens semblen més explicatives: les teories socioconstructivistes i dialògiques, i els enfocaments d'assessoria educatiu-constructius. La nostra recerca pretén analitzar en quina mesura la RV és una eina eficaç per formar assessores acadèmiques —considerades professionals que basen el seu treball en el diàleg, la negociació, el convenciment i l'orientació dels docents— per promoure canvis substancials i permanents en la seva identitat professionals. Per això, proposem investigar l'impacte d'un programa de RV en l'ús estratègic del diàleg assessor d'almenys 25 alumnes de postgrau. Aquest programa inclou una entrevista simulada amb un docent i pretén apropar posicions i arribar a acords en vista a una intervenció eficaç mitjançant el diàleg. Realitzarem la investigació utilitzant un disseny mixt i adoptant els supòsits teòric-metodològics de la Dialogical Self Theory. Els resultats serviran per extreure conclusions que suportin el disseny d'un curs de formació basat en l'evidència per a professionals de l'àmbit de la psicologia de l'educació.

Paraules clau: assessorament docent, realitat virtual, formació, educació superior, identitat professional.

RESUMEN

La realidad virtual (RV) es una herramienta eficaz y sostenible para la formación de profesionales. Permite encarnar y acumular experiencias formativas aparentemente reales en contextos simulados, ya sea con el apoyo de una persona formadora, colega o un programa de inteligencia artificial. A pesar de su potencial, todavía son escasas las experiencias formativas de profesionales de la educación que incorporan la RV, y aquellas que lo hacen suelen estar alejadas de aquellos enfoques teórico-prácticos más explicativos: las teorías socio-constructivistas y dialógicas, y los enfoques de asesoría educacional-constructivos. Nuestra investigación pretende analizar en qué medida la RV es una herramienta eficaz para formar asesoras docentes —consideradas profesionales que basan su trabajo en el diálogo, la negociación, el convencimiento y la orientación de los docentes— para promover cambios sustanciales y permanentes en su identidad profesional. Para ello, proponemos investigar el impacto de un programa de RV en el uso estratégico del diálogo asesor de al menos 25 estudiantes de postgrado. Este programa incluye una entrevista simulada

* Autor de correspondència

Correu electrònic: marinagm6@blanquerna.url.edu

Aquest article és fruit del Treball Final de Màster (TFM) de l'autora, dirigit pel Dr. Carles Monereo. El TFM complet pot consultar-se a <https://comunidad.psyed.edu.es/file/owner/admin#8133>.

con un docente y pretende acercar posiciones y llegar a acuerdos en vistas a una intervención eficaz mediante el diálogo. Realizaremos la investigación utilizando un diseño mixto y adoptando los supuestos teórico-metodológicos de la Dialogical Self Theory. Los resultados servirán para extraer conclusiones que apoyen el diseño de un curso de formación basado en la evidencia para profesionales del ámbito de la psicología de la educación.

Palabras clave: asesoramiento docente, realidad virtual, formación, educación superior, identidad profesional.

ABSTRACT

Virtual reality (VR) is an effective and sustainable tool to train professionals. It possibilities to embody and accumulate apparently real training experiences in simulated contexts with the support of a trainer, a colleague or artificial intelligence software. Despite its potential, there are still few training experiences of education professionals that incorporate VR, and if they do, they are generally far from those theoretical-practical approaches that are more explanatory: socio-constructivism and dialogical theories, and educational-constructivism advisory approaches. Our research aims to analyse the extent to which VR is an effective tool for training academic advisors —considered professionals who base their work on dialogue, negotiating, convincing and guiding teachers— to promote substantial and permanent changes in their professional identity. Hence, we propose investigating the impact of virtual reality-based training on the strategic use of advisory dialogue by at least 25 postgraduate students. This programme includes a simulated interview with a teacher and aims to bring positions closer together and reach agreements in view of an effective intervention through dialogue. We will conduct the research using a mixed design and adopting the theoretical and methodological assumptions of Dialogical self-theory. Results will draw conclusions to support the design of an evidence-based training course for professionals in the field of educational psychology.

Keywords: academic advising, virtual reality, training, higher education, professional identity.

THEORETICAL FRAMEWORK

There are different approaches to academic advising, from the traditional clinical model to the socio-community model (Monereo et al., 2022). We advocate for an identity of academic advisors based on collaborative mediation, i.e., for a dialogic model.

Dialogic academic advisors motivate changes in teachers and overcome obstacles in their professional practice through the strategic use of dialogue. They adopt multiple positions and dialogues depending on the specific professional situation. Hermans (2018), the creator of Dialogical Self Theory, has distinguished five types of dialogues manifested both with others and in the intrapsychological space. These are the normative, persuasive, argumentative, negotiated, and generative dialogues.

Training should promote changes in professional identity to ensure sustainable, deep, and lasting adjustments in professional practice. Therefore, training activities must introduce authentic and situated professional challenges. They must be relevant, have an emotional impact on trainees and help them to recognize their own conceptions, values, and strategies (Monereo, 2010).

Virtual reality (VR) is aligned with the above-mentioned due to its principles of interaction, immersion, and imagination (Sheridan, 2000). It constitutes a suitable tool for offering

meaningful and sensory learning opportunities and answering the challenges of the new learning ecology (Coll, 2013). It enables the diversification of learning parameters -what, where, when, for what, how, with whom and from whom we learn-, and involves users in active doing, experiencing knowledge, and positioning themselves in simulated scenarios, i.e. feeling and being. It enables to be embodied in a way that fosters intense and real emotional feelings (Stavroulia et al., 2019). Moreover, its combination with artificial intelligence (AI) can provide efficiency, personalization, and tailored support (Opara et al., 2023).

RESEARCH OBJECTIVES

Health sciences and clinical psychology disciplines have pioneered studies on training professionals with immersive technologies. However, specific immersive initiatives are still scarce in training programs for education professionals.

This research project aims to explore the potential of VR in training academic advisors who dialogue, negotiate, and guide the educational community towards innovative and adjusted positions. The purpose is to design an evidence-based training course for educational psychology professionals.

METHOD

The research will be carried out in a four-session course for graduate students of educational psychology. The minimum number of participants will be 25. All of them will be previously informed of the research conditions and ethical commitments. The research plan follows a mixed model design.

The first session aims to identify prior conceptions. Students will analyze the use of different types of dialogue in a video case of an interview between a teacher and an academic advisor. Subsequently, they will role-play an interview as academic advisors. Before finishing, they will answer a questionnaire on conceptions and expectations of virtual reality.

In the second session, students will use virtual reality media. The content of the software is based on an institutional crisis in which a literature teacher experiences a confrontation with students. In the virtual situation, the participant must apply the most appropriate dialogue with the teacher as an academic advisor. The development of the interview depends on the dialogue used by the participant.

In the third session, trainees will check the recorded video of their intervention and develop a Journey Plot (Shaw et al., 2008). They will collectively reflect on key learnings and when they experienced the highest emotional impact. In the last session, they will repeat the analysis of a video case and role-play a new professional dialogic situation.

For the qualitative analysis, we will apply the multivoicedness method of Aveling et al. (2015), which combines aspects of content and discourse analysis, using Atlas.ti software. We will conduct a descriptive analysis based on an evaluation rubric for the quantitative analysis. It will be used to assess participants' learning. The socio-personal data and the previous perceptions of

VR will be used to establish statistical correlations with the results obtained.

RESEARCH RELEVANCE

This research contributes to digital transformation in the training of professionals, specifically in the field of educational psychology. It is a pioneering design of an evidence-based training course mediated by virtual reality but also by collective action and social activity. The Pandemic 2020 crisis has highlighted the gap and the relevance of ICT in Higher Education, and the emergence of VR and AI has challenged us to generate democratic and strategic behaviors rather than passive consumption ones among students (Berendt et al., 2020).

Furthermore, this research contributes theoretically and methodologically to Dialogical Self Theory, an emerging multidisciplinary approach based on identity development. Despite being a suitable medium, immersive technologies remain unexplored from a DST approach.

However, it has some limitations. Human and material resources are needed to carry out the research plan, so its viability will depend on receiving funds from public institutions or establishing agreements with technological innovation companies.

REFERENCES

- Aveling, E. L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670–687. <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>
- Berendt, B., Littlejohn, A., & Blakemore, M. (2020) AI in education: Learner choice and fundamental rights. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 312–324. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. In J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona.
- Hermans, H. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C., Suñé, N., & Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: Towards a new framework of dialogical advice. In C. Monereo (Ed.), *The identity of education professionals: Positioning, training & innovation* (pp. 213–234). Information Age Publishing.
- Opara, E., Theresa, A., & Tolorunleke, C. (2023). ChatGPT for teaching, learning and research: Prospects and challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 33–40. <https://doi.org/10.36348/gajhss.2023.v05i02.001>
- Shaw, K., Holbrook, A., Scevak, J., & Bourke, S. (2008). The response of pre-service teachers to a compulsory research project. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 89–109. <https://doi.org/10.1007/bf03246291>
- Sheridan, T. B. (2000). Interaction, imagination, and immersion some research needs. In *Proceedings of the ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology* (pp. 1–7). ACM. <https://doi.org/10.1145/502390.502392>
- Stavroulia, K. E., Christofi, M., Baka, E., Michael-Grigoriou, D., Magnenat-Thalmann, N., & Lanitis, A. (2019). Assessing the emotional impact of virtual reality-based teacher training. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 192–217. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0127>

Resum de treball d'investigació i d'intervenció educativa

Cada problema tiene sus soluciones: Un estudio piloto sobre la resolución cooperativa de problemas, el discurso y el autoconcepto matemático en el programa *Razonar en pareja*

Clara Bastart Jané*

RESUM

La finalitat de l'estudi pilot va ser buscar evidències de la potencialitat del programa (En)Raonem en parella, que proposa la tutoria entre iguals per al desenvolupament de la competència en resolució de problemes matemàtics. Els dos principals objectius de l'estudi eren: d'una banda, conèixer si es produïen canvis en la resolució de problemes matemàtics (de l'inici al final del programa) i identificar els factors del discurs matemàtic que podien haver contribuït a aquests canvis; i, de l'altra, conèixer si hi havia canvis en l'autoconcepte matemàtic i, també, els factors que podien explicar-los. La recerca, basada en un disseny mixt seqüencial explicatiu, es va realitzar amb 81 alumnes, pertanyents a quatre classes de quatre centres educatius de Catalunya que durant el curs 2018-2019 van desenvolupar el programa -dels quals es van obtenir les dades de l'estudi quasi-experimental (amb un pretest i un posttest); i una submostra de quatre parelles (una de cada classe) i el docent de cadascuna d'elles -per a l'anàlisi del procés. Els resultats de l'estudi quasi-experimental van evidenciar millores estadísticament significatives en la resolució de problemes matemàtics de l'alumnat que es van poder explicar, principalment, per: l'enriquiment de certes estratègies discursives de la parella al llarg de les sessions del programa i l'augment del nivell de fluïdesa en la interacció, entre altres factors. L'estudi quasi-experimental de l'autoconcepte matemàtic no va permetre identificar millores estadísticament significatives, encara que l'anàlisi del procés sí que va mostrar una tendència a la millora en el constructe. Probablement, es requereix una intervenció més prolongada en el temps. Finalment, es van indicar un conjunt de propostes de millora de les sessions del programa per a implementar en pròxims cursos acadèmics.

Paraules clau: tutoria entre iguals, resolució cooperativa de problemes matemàtics, discurs matemàtic, autoconcepte matemàtic.

RESUMEN

La finalidad del estudio piloto fue buscar evidencias de la potencialidad del programa Razonar en pareja, que propone la tutoría entre iguales para el desarrollo de la competencia en resolución de problemas matemáticos. Los dos principales objetivos del estudio eran: por un lado, conocer si se producían cambios en la resolución de problemas matemáticos (del inicio al final del programa) e identificar los factores del discurso matemático que podían haber contribuido a dichos cambios; y, por el otro, conocer si había cambios en el autoconcepto matemático y, también, los factores que podían explicarlos. La investigación,

* Autor de correspondència

Correu electrònic: clarabastartjane@gmail.com

Aquest article és fruit del Treball Final de Màster (TFM) de l'autora, dirigit per la Dra. Marta Flores. El TFM complet pot consultar-se a <https://comunidad.psyed.edu.es/file/owner/admin#8133>

basada en un diseño mixto secuencial explicativo, se realizó con 81 alumnos, pertenecientes a cuatro clases de cuatro centros educativos de Catalunya que durante el curso 2018-2019 desarrollaron el programa -de los cuales se obtuvieron los datos del estudio cuasiexperimental (con un pretest y un posttest); y una submuestra de cuatro parejas (una de cada clase) y el docente de cada una de ellas -para el análisis del proceso. Los resultados del estudio cuasiexperimental evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en la resolución de problemas matemáticos del alumnado que se pudieron explicar, principalmente, por: el enriquecimiento de ciertas estrategias discursivas de la pareja a lo largo de las sesiones del programa y el aumento del nivel de fluidez en la interacción, entre otros factores. El estudio cuasiexperimental del autoconcepto matemático no permitió identificar mejoras estadísticamente significativas, aunque el análisis del proceso sí mostró una tendencia a la mejora en el constructo. Probablemente, se requiera una intervención más prolongada en el tiempo. Finalmente, se indicaron un conjunto de propuestas de mejora de las sesiones del programa para implementar en próximos cursos académicos.

Palabras clave: tutoría entre iguales, resolución cooperativa de problemas matemáticos, discurso matemático, autoconcepto matemático.

ABSTRACT

The purpose of the pilot study was to search for evidence of the potential of the Razonar en pareja programme, which proposes a peer tutoring methodology for the development of mathematical problem-solving competence. The two main goals of the study were: on the one hand, to find out if there were changes in the mathematical problem solving (from the beginning to the end of the programme) and to identify the factors of mathematical discourse that could have contributed to these changes. On the other, to find out if there were changes in the mathematical self-concept and, also, the factors that could explain them. The research was based on mixed-methods sequential explanatory design carried out with 81 students, belonging to four classes of four educational centres in Catalonia who developed the programme during the 2018-2019 academic year. From these students, we obtained data of the quasi-experimental study (with a pre-test and a post-test). We also had a subsample of four pairs (one from each class) and the teacher of each of them, for the analysis of the process. The results of the quasi-experimental study showed statistically significant improvements in the mathematical problem solving of the students that could be explained by: the enrichment of certain discursive strategies of the pair throughout the programme sessions and the increase in the fluency levels in the interaction, among other factors. The quasi-experimental study of the mathematical self-concept did not allow us to identify statistically significant improvements, although the analysis of the process did show a tendency towards improvement in the construct. It is likely that another intervention will be required in the future. Finally, a set of proposals for the improvement of the programme sessions was indicated to be implemented in future academic years.

Keywords: peer tutoring, cooperative mathematical problem solving, mathematical discourse, mathematical self-concept.

MARCO TEÓRICO

El programa *Razonar en pareja* (Flores et al., 2016) es una propuesta pedagógica desarrollada por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI, por sus siglas en catalán) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), que, empleando la tutoría entre iguales (TEI), tiene como objetivo principal desarrollar la competencia en resolución cooperativa de problemas matemáticos cotidianos.

Los cuatro pilares conceptuales en los cuales se enmarca el estudio son: la tutoría entre iguales (por ser la metodología usada en las sesiones de desarrollo del programa), la resolución cooperativa de problemas matemáticos (por ser la competencia matemática que el programa pretende mejorar) y el discurso matemático y el autoconcepto matemático (porque empleando la TEI, con una intervención en el discurso matemático, se pretende detectar cambios en la resolución de problemas y el autoconcepto matemático).

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la formación de parejas de estudiantes con una relación asimétrica, uno con el rol de tutor y el otro, de tutorado. La pareja tiene un objetivo común, conocido y compartido que debe alcanzar dentro de un marco de interacción diseñado y organizado por el docente (Duran y Vidal, 2004). Tal como apuntan Mallart y Deulofeu (2017) existe una relación directa entre el uso de métodos cooperativos -como la tutoría entre iguales- y la mejora en el nivel de competencia matemática del alumnado y, más concretamente, en la resolución de problemas matemáticos.

El discurso matemático es entendido como la representación del lenguaje específico usado por los estudiantes en la clase que permite maximizar las oportunidades de aprendizaje de las matemáticas (Chronaki y Planas, 2018), a la vez que representa un potencial para aprender a hacer y a pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de resolución de problemas. Sánchez-Cano y Gràcia (2018) hacen una propuesta de trabajo explícito del discurso matemático resolviendo problemas de manera cooperativa y concluyen que trabajando en equipo se desarrollan competencias comunicativas y es un marco ideal para activar estrategias discursivas (influyendo positivamente en los procesos de resolución de problemas matemáticos).

La mejora del autoconcepto matemático, entendido como las concepciones y creencias que los estudiantes desarrollan hacia las matemáticas (Campit y Garin, 2017) —reforzado a través del desarrollo de competencias asociadas al refuerzo positivo, la escucha activa y la llegada a acuerdos compartidos—, puede generar una influencia positiva en la competencia de resolución de problemas matemáticos.

PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Participaron en la investigación alumnos de 4 centros (2 escuelas y 2 institutos) catalanes que el curso 2018-2019 desarrollaron el programa *Razonar en pareja*. La muestra fue de 81 alumnos (que hicieron el pretest y el posttest). De cada grupo-clase se seleccionó una submuestra de una pareja y un docente para el análisis del proceso.

Los instrumentos de recogida de datos del diseño cuasiexperimental fueron: la prueba de resolución de problemas matemáticos y el cuestionario de autoconcepto matemático en formato pretest y posttest y se analizaron con *t*-student para muestras relacionadas, en SPSS Statistics-26.0. Los instrumentos de recogida de datos del proceso fueron: el registro en audio de 8 sesiones de resolución cooperativa de problemas matemáticos y al final, las entrevistas en profundidad a la submuestra de 4 parejas de alumnos y 4 docentes y se analizaron usando Atlas.ti.

RESULTADOS

Referente a la resolución de problemas matemáticos la prueba t de Student para muestras relacionadas indica diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre pretest y posttest. Por lo que se concluye que existe una mejora en la resolución de problemas del alumnado, que puede ser explicada por la apropiación e interiorización de la estructura del programa y la relación de interdependencia entre alumno tutor y tutorado, generando un enriquecimiento de indicadores asociados al discurso matemático del alumnado, como pedir información o fórmulas de interacción (intervenciones que incluyen ofrecer pistas o formular preguntas).

En cuanto al autoconcepto matemático no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre pretest y posttest. El constructo se mantiene estable del inicio al final del programa. Sin embargo, el análisis del proceso destaca diferentes elementos: cesión del control del alumno tutor al tutorado y aumento de la confianza en la interacción de la pareja; que podrían llegar a generar mejoras en la variable, con intervenciones más duraderas en el tiempo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede concluir que el programa *Razonar en pareja* (Flores et al., 2016) contribuye a mejorar la competencia en resolución de problemas matemáticos del alumnado. A medida que se desarrolla el programa el alumnado se apropia de la estructura de interacción y enriquece su discurso. Aun así, algunos indicadores que la literatura considera importantes —como hacer hipótesis y revisar el proceso seguido (Díaz et al., 2018)— aparecen con frecuencias muy bajas. Para aumentar la presencia de estas estrategias, se propone una instrucción explícita por parte del docente, que modele cómo llevarlas a cabo y el uso de pautas específicas.

Asimismo, en el desarrollo del programa se observa una cesión progresiva del control del tutor hacia el tutorado, llegando a un modelo colaborativo de interacción (Duran y Monereo, 2005), que ofrece más y mejores oportunidades de aprendizaje al alumnado y podría favorecer el autoconcepto matemático. Para contribuir a la mejora de esta variable habría que incrementar las intervenciones asociadas a animar y reconocer el esfuerzo —que inciden directamente en el autoconcepto (Flores, 2013).

REFERENCIAS

- Campit, J. B., & Garin, R. M. (2017). The effect of peer learning on students' attitude toward mathematics. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 4(4), 10–15.
- Chronaki, A., & Planas, N. (2018). Language diversity in mathematics education research: A move from language as representation to politics of representation. *ZDM Mathematics Education*, 50(6), 1101–1111. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0942-4>
- Díaz, Y. B., Fragozo, I. C., González, E. J., & Villanueva R. D. (2018). Reflexión de la práctica docente a partir del texto expositivo como recurso pedagógico para la resolución de situaciones problema en las áreas de lenguaje y matemáticas de la institución educativa Silvestre Francisco Dangond Daza [Trabajo de máster, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35267>
- Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer

- tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179–199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Flores, M. (2013). *Llegim en parella: Influència de la tutoria entre iguals en la comprensió i l'autoconcepte lector* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/114308?ln=ca>
- Flores, M., Duran, D., & Albarracín, L. (2016). *(En)Raonem en parella: Tutoria entre iguals per a la resolució cooperativa de problemes quotidians*. Horsori.
- Mallart, A., & Deulofeu, J. (2017). Estudio de indicadores de creatividad matemática en la resolución de problemas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 20(2), 193–222. <http://doi.org/10.12802/relime.17.2023>
- Sánchez-Cano, M., & Gràcia, M. (2018). Llengua i comunicació a les matemàtiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49(3), 15–30.

Resum de treball d'investigació i d'intervenció educativa

Los intereses como fuente de un aprendizaje escolar con sentido y valor personal para el alumnado: Análisis de una práctica educativa

Camila Cáceres*

RESUM

En els últims anys, com a conseqüència en gran mesura del significatiu avanç de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació (TIC), s'han transformat les pràctiques humanes i per tant les formes a través de les quals les persones aprenen. En aquest nou escenari, l'aprenentatge al llarg i ample de la vida s'ha convertit en un fet. Per a donar resposta a la problemàtica del desdibuixament del sentit, moltes escoles estan implementant pràctiques de personalització dels aprenentatges, amb el propòsit de promoure la realització d'aprenentatges amb sentit. El present treball posa el focus a com es treballen els interessos en una pràctica educativa de personalització de l'aprenentatge escolar. Per a això, es realitza un anàlisi de les estratègies implementades en la pràctica pedagògica de "Preguntes interessants" a la llum de les estratègies que proposen diferents autors per al treball amb els interessos. Els resultats indiquen que gran part de les estratègies implementades en aquesta pràctica convergeixen amb les estratègies plantejades pels diferents autors per al treball amb els interessos. No obstant això, pel que fa a les estratègies relacionades amb la reflexió es recomana situar als interessos com a objecte d'aquesta.

Paraules clau: interessos, personalització, pràctica pedagògica, educació primària.

RESUMEN

En los últimos años, como consecuencia en gran medida del significativo avance de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC), se han transformado las prácticas humanas y por tanto las formas en las que las personas aprenden. En este nuevo escenario, el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida se ha convertido en un hecho. Para dar respuesta a la problemática del desdibujamiento del sentido, muchas escuelas están implementando prácticas de personalización de los aprendizajes, con el propósito de promover la realización de aprendizajes con sentido. El presente trabajo pone el foco sobre cómo se trabajan los intereses en una práctica educativa de personalización del aprendizaje escolar. Para ello, se realiza un análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de "Preguntas interesantes" a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses. Los resultados indican que gran parte de las estrategias implementadas en dicha práctica convergen con las estrategias planteadas por los diferentes autores para el trabajo con los intereses. Sin embargo, en lo que respecta a las estrategias relacionadas con la reflexión se recomienda situar a los intereses como objeto de la misma.

Palabras clave: intereses, personalización, práctica pedagógica, educación primaria.

* Autor de correspondència

Correu electrònic: camilacaceres011@gmail.com

Aquest article és fruit del Treball Final de Màster (TFM) de l'autora, dirigit pel Dr. César Coll. El TFM complet pot consultar-se a <https://comunidad.psyed.edu.es/file/owner/admin#8133>.

© 2024 L'autora. Article e0104. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

ABSTRACT

In recent years, largely as a consequence of the significant advance of digital information and communication technologies (ICT), human practices have been transformed and therefore the ways in which people learn. In this new scenario, lifelong and lifewide learning has become a fact. In order to respond to the problem of blurring of meaning, many schools are implementing practices of personalization of learning, with the purpose of promoting the realization of meaningful learning. The present work focuses on how interests are worked in an educational practice of personalization of school learning. To do this, an analysis of the strategies implemented in the pedagogical practice of "Interesting questions" is carried out in light of the strategies proposed by different authors for working with interests. The results indicate that a large part of the strategies implemented in this practice converge with the strategies proposed by the different authors for working with interests. However, with regard to the strategies related to reflection, it is recommended to place the interests as an object of the same.

Keywords: interests, personalization, pedagogic practice, elementary education

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En respuesta a la problemática del desdibujamiento del sentido que los estudiantes atribuyen a algunos contenidos de aprendizaje escolares (Rajala, 2016) muchas escuelas están implementando prácticas de personalización de los aprendizajes (Coll, 2016). Personalizar los aprendizajes supone ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto a las características, ritmos y necesidades del estudiante, como a sus objetivos, intereses y opciones de aprendizaje, con el propósito de promover la realización de aprendizajes con sentido. Coll (2018) propone diferentes estrategias orientadas a la personalización que favorecen que los estudiantes atribuyan un sentido a sus aprendizajes.

Entre ellas, la estrategia que será desarrollada en este trabajo es la toma en consideración de los intereses en una práctica de personalización del aprendizaje escolar. El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias implementadas en la práctica pedagógica “Preguntas interesantes” de la Escuela Riera de Ribes a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses.

Hidi y Renninger (2006) afirman que un interés es una predisposición relativamente duradera a implicarse de manera comprometida con unos contenidos o unas actividades concretas a través del tiempo. En este sentido, los intereses se construyen y reconstruyen en las intersecciones entre una persona y un objeto o contenido específico. Es decir que dependiendo de sus intereses cada persona puede aprovechar de una u otra manera las oportunidades disponibles y, además, puede buscar nuevos contextos de actividad y participar en ellos.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

La rueda de “Preguntas interesantes” es una práctica que busca favorecer procesos de aprendizaje de todas las áreas desde el interés de cada estudiante. Su objetivo es atender la diversidad de intereses, procesos y ritmos de aprendizaje del alumnado. El análisis de la práctica educativa se realizó mediante una pauta que recoge seis dimensiones para trabajar con y a partir de los intereses. La fundamentación teórica de estas dimensiones parte de una revisión

bibliográfica de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses.

En la Dimensión 1 “Trabajo en torno a interrogantes” se observó que la práctica “Preguntas interesantes” se organiza mediante una metodología por proyectos en los que las preguntas que se buscan resolver tienen su origen en interrogantes propias de los estudiantes. Hidi y Renninger (2006) afirman que el trabajo en torno a interrogantes favorece el desarrollo de los intereses, especialmente cuando los estudiantes generan sus propias preguntas.

Desde la Dimensión 2 “Situaciones novedosas” se identificaron dos actividades que fueron valoradas como novedosas y han generado especial interés en los estudiantes. Renninger y Hidi (2011) sostienen que la realización de actividades que puedan resultar novedosas favorece la generación de intereses situacionales.

En cuanto a la Dimensión 3 “Toma de decisiones”, se observó que en los momentos de “generar y remover” y en la selección de la pregunta los estudiantes tienen la posibilidad de elegir según sus intereses. Asimismo, se identificó que los estudiantes han elegido en numerosos aspectos de las actividades llevadas a cabo. Ofrecer la oportunidad de elegir en las tareas que se han de realizar para trabajar un contenido aumenta los niveles de implicación afectiva y los estudiantes tienden a realizar la elección teniendo en cuenta sus intereses (Flowerday y Schraw, 2003).

Desde la Dimensión 4 “Trabajo colaborativo”, se identificaron numerosas actividades realizadas a través de grupos de trabajo colaborativo. En entrevista con una estudiante, ésta destacó que sus compañeros de grupo la han ayudado a entender mejor el contenido y que ella misma se sintió capaz de brindar ayudas a sus compañeros. Brindar la oportunidad de interactuar con otras personas proporciona apoyo al desarrollo de intereses (Nolen, 2007).

En cuanto a la Dimensión 5 “Reflexión”, se identificó un espacio de reflexión sobre las actividades realizadas y lo aprendido mediante la elaboración de un texto reflexivo. A partir del análisis de textos y de la observación de aula se notó que los alumnos que realizaron una reflexión más en profundidad son también los que han demostrado más interés durante la pregunta. El uso de la reflexión sobre el valor de las tareas que se realizan para aprender favorece la generación del interés hacia un contenido determinado (Hulleman et al., 2008). No obstante, no se identificó un espacio que favorezca la reflexión sobre las formas en las que los intereses se han reconstruido durante la realización de la pregunta.

En la Dimensión 6 “Exploración”, en la pregunta se distinguieron distintos espacios de exploración en los que los docentes brindan a los estudiantes oportunidades y recursos para explorar según sus intereses y generar nuevas interrogantes. El brindar tiempo, flexibilidad, ayudas y recursos; y fomentar sentimientos de competencia promueve una exploración sostenida en torno a los contenidos de interés de los estudiantes (Azevedo, 2006).

CONCLUSIONES

Los resultados indican que gran parte de las estrategias implementadas en la práctica “Preguntas interesantes” convergen con las planteadas por diferentes autores para el trabajo con los intereses. Sin embargo, en lo referente a estrategias relacionadas con la reflexión se recomienda situar a los intereses como objeto de la misma.

REFERENCIAS

- Azevedo, F. (2006). Personal excursions: Investigating the dynamics of student engagement. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11, 57–98. <https://doi.org/10.1007/s10758-006-0007-6>
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar: Un repte indefugible. En J. M. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, 43–104.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*, 3, 14–18.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 207–215. <https://doi.org/10.1080/00220670309598810>
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hulleman, C., Durik, A., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. (2008). Task values, achievement goals, and interest. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- Nolen, S. (2007). Young children's motivation to read and write. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219–270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Rajala, A. (2016). Toward an agency-centered pedagogy [Tesis doctoral, University of Helsinki]. <https://core.ac.uk/download/pdf/43336945.pdf>
- Renninger, K., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>

Resum de treball d'investigació i d'intervenció educativa

Desarrollo de la creatividad en la escuela: Análisis y propuesta de mejora de un proyecto escolar

Marianne Hahn*

RESUM

Considerar la creatividad como una meta educativa clau reflecteix una clara necessitat de la societat del segle XXI, ja que sense creativitat no existeix construcció del coneixement (Clouder, 2012). La creativitat és una capacitat bàsica de la intel·ligència i tota persona pot ser creativa si es donen les condicions adequades. En aquest sentit, l'escola constitueix un espai per excel·lència per a desenvolupar-la. L'objectiu del present treball és, d'una banda, analitzar un projecte escolar d'una xarxa d'escoles que busca ser un espai on els estudiants puguin desenvolupar la seva creativitat. I, d'altra banda, dissenyar una proposta de millora dirigida a introduir canvis en la implementació del projecte en les pròximes edicions. L'anàlisi del projecte s'ha fet mitjançant les percepcions del professorat implicat en el projecte a través d'un qüestionari. Amb les dades recopilades s'han analitzat les percepcions dels docents respecte a: la definició i els objectius del projecte, la connexió amb els interessos dels estudiants, els àmbits que es desenvolupen, l'organització de les sessions, la sostenibilitat humana, les fases del procés creatiu i el procés d'avaluació. A partir dels resultats obtinguts, s'han detectat els principals àmbits de millora que havien de solucionar-se i s'ha desenvolupat una proposta que ha inclòs objectius i accions de millora vinculades al curs acadèmic 2018-19 i per al curs vinent 2019-20, aprofundint especialment en el plantejament de l'avaluació.

Paraules clau: creativitat escolar, competència d'autonomia, iniciativa personal i empenedoria, interessos dels estudiants, avaluació.

RESUMEN

Considerar la creatividad como una meta educativa clave refleja una clara necesidad de la sociedad del siglo XXI, ya que no existe construcción del conocimiento sin ella (Clouder, 2012). La creatividad es una capacidad básica de la inteligencia y toda persona puede ser creativa si se dan las condiciones adecuadas. En este sentido, la escuela constituye un espacio por excelencia para desarrollarla. El objetivo del presente trabajo es, por un lado, analizar un proyecto escolar de una red de escuelas que busca ser un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar su creatividad. Y, por otro lado, diseñar una propuesta de mejora dirigida a introducir cambios en la implementación del proyecto en las próximas ediciones. El análisis del proyecto se ha realizado mediante las percepciones del profesorado implicado en el proyecto a través de un cuestionario. Con los datos recopilados se han analizado las percepciones de los docentes con respecto a: la definición y los objetivos del proyecto, la conexión con los intereses de los estudiantes, los ámbitos que se desarrollan, la organización de las sesiones, la sostenibilidad humana, las fases del proceso creativo y el proceso de evaluación. A partir de los resultados obtenidos, se han detectado los principales ámbitos de mejora que debían solventarse y se ha desarrollado una propuesta que ha incluido objetivos y acciones de

* Autor de correspondència

Correu electrònic: marianne.hahn1@gmail.com

Aquest article és fruit del Treball Final de Màster (TFM) de l'autora, dirigit per la Dra. Eva Liesa. El TFM complet pot consultar-se a <https://comunidad.psyed.edu.es/file/owner/admin#8133>.

© 2024 Els autors. Article e0105. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

mejora vinculadas al curso académico 2018-19 y para el próximo curso 2019-20, profundizando especialmente en el planteamiento evaluativo.

Palabras clave: creatividad escolar, competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento, intereses de los estudiantes, planteamiento evaluativo.

ABSTRACT

Considering creativity as a key educational goal reflects a clear need for 21st century society, since there is no knowledge construction without it (Clouder, 2012). Creativity is a basic capacity of intelligence and every person can be creative if the right conditions exist. In fact, the school is an excellent environment to develop it. The purpose of this study is, on one hand, to analyze a school project of a network of schools which seeks to be a space where students can develop their creativity. And, on the other hand, design an improvement proposal intended to introduce changes in the implementation of the project in future editions. The project analysis has been carried out through the perceptions of the teachers involved in the project through a questionnaire. With the data collected we analyze the perceptions that teachers have regarding: the definition and the objectives of the project, the connection with the interests of the students, the areas that are developed, the organization of the sessions, the human sustainability, the phases of the creative process and the evaluation process. Based on the results, the main areas of improvement were detected and a proposal was developed that includes objectives and improvement actions linked to the academic year 2018-19 and for the next academic year 2019-20, with particular emphasis on the evaluation.

Keywords: school creativity, competence of autonomy, personal initiative and entrepreneurship, students' interests, evaluation.

La rápida transición de una economía industrial a otra basada en el conocimiento y la información ha generado una serie de problemas que han provocado un aumento en las necesidades creativas. La gestión del conocimiento ya no se puede realizar como antes, debido a que no sólo es necesario conservar y reproducir la experiencia anterior, sino que también se debe transformar para generar un nuevo conocimiento. Esta es la principal característica del pensamiento creativo, dado que no hay construcción del conocimiento sin creatividad (Clouder, 2012).

La capacidad de imaginar y crear es la que nos ha permitido evolucionar a lo largo de la historia, impulsándonos a través de los siglos a encontrar soluciones a los retos que se nos presentan diariamente, ayudándonos a mejorar nuestra vida, entorno y sociedad (Marina, 2014; López & González, 2016). En este sentido, Lev Vygotsky fue un visionario al resaltar la importancia de cultivar la creatividad en la etapa escolar, ya que advirtió que precisamente es la actividad creadora humana la que hace al ser humano una criatura orientada hacia el futuro: alterando el presente y creando el futuro (Vygotsky, 1967/2004).

En los últimos 20 años se ha observado un mayor protagonismo de la creatividad en los debates sociales, educativos y políticos. En el 2001 se celebró en Barcelona el Primer Congreso de Creatividad y Sociedad, organizado por la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Ramón Llull y la Asociación para la Creatividad. Además, el 2009 fue declarado el año europeo para la creatividad e innovación y, en el marco estratégico para la cooperación europea, se contempló como un objetivo estratégico el incremento de la creatividad

y la innovación en todos los niveles educativos y formativos (Consejo de la Unión Europea, 2010).

Por todo lo expuesto anteriormente, considerar la creatividad como una meta educativa clave no es cuestión de modas, sino que refleja una clara necesidad de la sociedad del siglo XXI. Tal como lo señala la literatura (Clouder, 2012; Consejo de la Unión Europea, 2010; Gardner, 2005; Marina, 2014; Meijer & Oosterheert, 2018; OECD, 2017), la creatividad es una capacidad básica de la inteligencia que se encuentra latente en el ser humano y todos los niños pueden ser creativos si se dan las condiciones adecuadas; por lo cual, es esencial plantear experiencias educativas que la ejerciten.

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar un proyecto escolar de una red de escuelas, que busca ser un espacio donde los estudiantes, de 5º de primaria a 2º de ESO, puedan desarrollar su creatividad al trabajar en un ámbito de interés que escojan y realizar un proyecto que implique elaborar un producto final consensuado con un equipo de compañeros. Es importante señalar que el análisis del proyecto se ha realizado mediante las percepciones del profesorado implicado en el proyecto a través de un cuestionario creado por la red de escuelas, con preguntas que en su mayoría solicitan el grado de acuerdo de los docentes hacia una afirmación, a través de una escala Likert (valores comprendidos entre 1 y 5). Para recoger algunos elementos de carácter más cualitativo sobre el proyecto, se combinaron las valoraciones con preguntas abiertas. De manera específica, la información recogida buscó analizar las percepciones que tienen los tutores del proyecto con respecto a: la definición y los objetivos del proyecto, la conexión con los intereses de los estudiantes, los ámbitos que desarrollan, la organización de las sesiones, la sostenibilidad humana, las fases del proceso creativo y el proceso de evaluación.

De un total de 77 docentes que participaron del proyecto en el curso 2017–18, 67 contestaron el cuestionario (la respuesta al cuestionario era voluntaria). De los cuales, 39 han sido tutores para 5º o 6º primaria (58,2%), 27 para 1º o 2º de secundaria (40,3%) y 1 docente para ambos niveles educativos.

A partir de los resultados obtenidos, se detectaron cuáles fueron los principales ámbitos de mejora y se propusieron acciones de mejora, profundizando especialmente en el planteamiento evaluativo al modificar la evaluación según el ámbito escogido y el nivel educativo de los estudiantes. A nivel general, uno de los principales resultados del análisis de las respuestas de los docentes, se relaciona con los objetivos fundamentales del proyecto que, recordemos, se basan en la creatividad y en conectar con los intereses del estudiante. Para empezar, sólo el 36% de los docentes tiene en cuenta ambos conceptos a la hora de definir el proyecto escolar, lo que sugiere un problema de apropiación de los objetivos del proyecto por parte de los docentes implicados. A su vez, esta falta de claridad en los objetivos del proyecto también se observa particularmente al no garantizar la conexión con los intereses de los estudiantes, ya que no siempre los estudiantes pueden elegir el tema del proyecto que quieren desarrollar, limitándose la elección que tienen.

Sin embargo, en cuanto al desarrollo de la creatividad, los docentes reportan que los ámbitos del proyecto permiten desarrollarla, que se siguen las fases del proceso creativo y que el producto final es fruto del trabajo cooperativo. Ahora bien, la dificultad se encuentra en la organización de las sesiones del proyecto y, en esta línea, los docentes señalaron que era necesario asignar 2

tutores por ámbito para garantizar el buen funcionamiento del proyecto y que era necesario organizar encuentros entre profesores antes y después del proyecto para programar y evaluar las sesiones.

Finalmente, es importante señalar que la evaluación es un tema central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es uno de los principales factores que determinan cómo aprenden los estudiantes (Coll et al., 2012). Por lo tanto, en cuanto a la evaluación que se realiza de los proyectos, en general los docentes consideran que es una tarea bastante difícil debido a que es un proceso poco objetivo, claro y no tienen tiempo para reflexionar y evaluar todo el proceso. Además, concuerdan que esta dificultad depende bastante del ámbito en el que se evalúa, por lo que proponen diferenciar objetivos y criterios de evaluación específicos según el ámbito y otros criterios a nivel general para todos los ámbitos (Díaz Larenas et al., 2015; Liesa et al., 2018).

REFERENCIAS

- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49–59.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 435–445.
- Clouder, C. (Coord.) (2012). *¡Buenos días creatividad!. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Fundación Botín.
- Díaz Larenas, C., Solar, M. I., Soto Hernández, V., & Conejeros Solar, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1–30.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Paidós.
- Liesa, E., Castelló, M., & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15–29. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201815291>
- López, A. T., & González, L. M. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34(1), 147–183. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.006>
- Marina, J. A. (Coord.) (2014). *Creativitat en l'educació, educació de la creativitat. Claus per fer de la creativitat un hàbit*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Meijer, P. C., & Oosterheert, I. E. (2018). Student teachers' identity development in relation to “teaching for creativity”. En P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 121–130). Springer.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood (M. E. Sharpe, Trad.). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97. (Obra original publicada en 1967).

Article de posició

Aprentatge Servei: Reduir el fracàs escolar a través de la participació comunitària

Judit Alcalde* & Marina Gaju

RESUM

Aquest document defensa la importància de metodologies innovadores com l'Aprentatge Servei, una metodologia que té com a finalitat promocionar la participació ciutadana dels alumnes per incrementar la motivació i prevenir el fracàs escolar. A través de la participació comunitària, els joves tenen la oportunitat d'enriquir el seu procés d'aprenentatge així com el coneixement del seu entorn. Es defensa que aquesta metodologia ofereix el context necessari i connecta els coneixements acadèmics amb el dia a dia dels aprenents, proporcionant la connexió necessària entre la teoria i la pràctica. Al llarg del document es presenta el concepte d'APS, així com els valors educatius que aporta i que faciliten la reducció del fracàs escolar a les aules. Tanmateix, es presenten beneficis i limitacions d'aquesta metodologia en els processos d'aprenentatge dels estudiants. El desenvolupament comú d'un projecte ofereix als estudiants la motivació per implicar-se en el seu propi procés d'aprenentatge, evitant la falta d'interès i amb ella el fracàs escolar.

Paraules clau: adolescents, fracàs escolar, motivació, aprenentatge servei.

RESUMEN

Este documento defiende la importancia de las metodologías innovadoras como el Aprendizaje y Servicio, una metodología que tiene como finalidad promocionar la participación ciudadana de los alumnos para incrementar la motivación y prevenir el fracaso escolar. A través de la participación comunitaria, los jóvenes tienen la oportunidad de enriquecer su proceso de aprendizaje así como el conocimiento de su entorno. Se defiende que esta metodología ofrece el contexto necesario y conecta los conocimientos académicos con el día a día de sus aprendices, proporcionando la conexión necesaria entre la teoría y la práctica. A lo largo del documento se presenta el concepto de APS, así como los valores educativos que aporta y que facilitan la reducción del fracaso escolar en las aulas. Así mismo, se presentan beneficios y limitaciones de esta metodología en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo en común de un proyecto ofrece a los estudiantes la motivación para implicarse en su propio proceso de aprendizaje, evitando la falta de interés y con ella el fracaso escolar.

Palabras clave: adolescentes, fracaso escolar, motivación, aprendizaje servicio.

ABSTRACT

This position paper reflects the advantages of an innovative methodology such as Service Learning, a methodology that aims to promote the participation of students within society to increase motivation

* Autor de correspondència

Correu electrònic: Judith.alcalde@ub.edu

Aquest article és fruit de l'assignatura *Espais i pràctiques professionals de la psicologia de l'educació en la infància, adolescència i joventut* del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

© 2024 Les autores. Article e0106. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

and academic results. Through participation in the community, young learners have the opportunity to enrich their learning process as well as getting to know their own surroundings. It is argued that this methodology gives context and connects school knowledge with the learners day to day life, giving the necessary connection between facts and actions. This document presents the definition of Service-Learning, as well as the educational values which facilitate the reduction of school failure. Moreover, the benefits and limitations that this methodology provides in students' learning processes are discussed. The collaborative development of a project offers students the motivation to engage in their own learning process, avoiding lack of interest and thereby preventing school failure.

Keywords: teenagers, school failure, motivation, service-learning.

INTRODUCCIÓ

L'educació és un dels instruments més importants que influeix en el progrés de les persones i el desenvolupament de la societat, ja que permet l'adquisició de coneixements, sabers i aprenentatges, així com l'adquisició de valors i de l'enriquiment de la cultura.

Malauradament, en els últims anys hi ha hagut una creixent preocupació sobre el fracàs escolar, un problema determinat per múltiples factors com són el context social, la família, el funcionament del sistema educatiu, el treball del professor o la predisposició de l'alumne (Mateo, 2010).

Per tal de donar resposta a aquesta problemàtica, la situació social actual exigeix un canvi de paradigma educatiu que potenciï noves metodologies encaminades a desenvolupar ciutadans més crítics i compromesos amb la societat. És per això que considerem els projectes d'Aprenentatge Servei (ApS) una metodologia que vincula estretament el servei a la comunitat i l'aprenentatge en una sola activitat educativa ben articulada i coherent, posant de manifest la importància de la família i la comunitat com agents educatius (Vila, 2002). Perquè, si bé és cert que actualment es fa més partícips a les famílies i a la comunitat, aquesta es duu a terme de manera aïllada, i poques vegades s'intenta analitzar l'entramat que formen els tres àmbits -escola, família i comunitat-, i com aquests s'interrelacionen per fer possible les finalitats de l'educació a tot l'alumnat. Per això plantegem entendre l'educació escolar, apropant l'escola a les famílies i a la comunitat, i permetent un referent en la vida social de la comunitat.

Dit això, al llarg d'aquest document tractarem el concepte d'APS, així com els seus beneficis i limitacions per a la participació responsable, activa i en col·laboració amb altres ciutadans pel bé del conjunt de la societat.

QUÈ ÉS L'APRENTATGE SERVEI?

Per començar, considerem oportú definir el concepte d'Aprenentatge Servei, entesa com una proposta pedagògica que implica la realització d'una acció solidària protagonitzada per els i les estudiants, destinada a atendre unes necessitats reals d'una comunitat i planificada de forma integrada amb els continguts curriculars d'aprenentatge (Rial, 2010). Dit en altres paraules, l'Aprenentatge Servei (ApS) és una metodologia que té com a finalitat promocionar la participació ciutadana dels aprenents. L'eix central d'aquesta metodologia gira entorn a dos conceptes claus: el servei a la comunitat i l'aprenentatge significatiu de coneixements, habilitats i valors (Puig et

al., 2011). Es tracta de desenvolupar un projecte coherent i ben articulat que integri coneixements curriculars amb una acció o conjunt d'accions dirigides a la millora de la comunitat. D'aquesta manera, a través de l'acció de servei, es dona sentit als aprenentatges fomentant la reflexió, el sentit crític i l'aprenentatge actiu dels alumnes.

Partint d'aquesta idea, la institució educativa referent s'ha de posar d'acord amb la comunitat per proposar un projecte amb l'objectiu de donar resposta a una necessitat real de l'entorn. Per tal de donar sentit a l'APS, el servei a la comunitat no han de ser accions solidàries aïllades sinó que han de ser la culminació de tot un procés de planificació i reflexió. Durant aquest procés cal que, juntament amb l'educador, els joves realitzin un anàlisi del context, una planificació del servei, l'execució de l'acció i l'avaluació dels resultats. Segons Bosch i López (2007) algunes de les principals aportacions de l'APS són:

- Pràctica de valors per a la ciutadania
- Coherència educativa
- Resposta a necessitats reals de la comunitat
- Creació de xarxa i millora de la cohesió social
- Corresponsabilitat d'agents educatius i socials.
- Foment de la cultura de cooperació.

Així doncs, l'APS es fonamenta en una manera d'entendre l'educació en valors transmetent-los a través de la seva posada en pràctica en situacions reals i de la vida quotidiana, dins el concepte de ciutadania global. Una altra concepció fonamental és l'aprenentatge actiu sobre la pràctica més enllà de la simple transmissió del coneixement, cercant formes de cooperació que s'allunyen de l'academicisme per buscar el relleu social d'allò que s'aprèn.

Per últim, el factor clau per a l'èxit d'un programa d'Aprenentatge Servei és l'ús de la reflexió al llarg de les diferents etapes. En paraules de Ballvé (2018), "la reflexió és l'element vertebrador que ens ajuda a aconseguir una forta vinculació i significació dels dinàmiques pedagògics bàsics de l'aprenentatge servei". A través de la reflexió és com s'aconsegueix que els educands donin sentit als aprenentatges, així com a l'experiència i el que aquesta aporta a la comunitat. Així doncs, és imprescindible incorporar un procés reflexiu que permeti als joves ser conscients del procés d'aprenentatge en el que estan immersos, així com establir connexions entre l'acció i els coneixements.

QUINS VALORS EDUCATIUS APORTA L'APRENTATGE-SERVEI?

Dins de les grans finalitats de l'educació, la igualtat i la cohesió social són dos d'elles que tenen com a clau promoure una millora de l'educació. Per aconseguir això, és important implementar mesures per disminuir les diferències entre les classes socials. D'aquesta manera, l'APS es pot entendre com una acció empresa des de la contribució destinada a satisfer les necessitats de les persones o grups socials que no han tingut èxit en la vida econòmica, social o cultura (Puig et al., 2006). És a dir, l'Aprenentatge Servei busca formar ciutadans en la mesura que impulsa la participació informada, responsable, activa i en col·laboració amb altres ciutadans per tal

d'executar projectes que no busquen exclusivament el benefici privat, sinó el bé del conjunt de la societat (Puig et al., 2006). Per tant, es pretén crear un sentiment de pertinença i d'arrelament al territori a través de la connexió entre els diferents microsistemes dels que forma part l'alumne. De manera que, recordant la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner es pugui donar un desenvolupament constant i coherent en els diversos microsistemes (Gifre i Esteban-Guitart, 2012).

Així doncs, aquesta metodologia promou la participació activa de l'alumnat com a ciutadans actius, donant resposta a alguns mals socials i ajudant-los a esdevenir ciutadans crítics i compromesos amb la societat. Tanmateix, busca assolir un servei autèntic que es porti més enllà de les quatre parets de l'aula i faciliti el treball en equip entre les diferents institucions educatives i entitats socials, promovent una major autonomia dels nens i una relació més intensa entre els membres de la comunitat. D'altra banda, a més de facilitar l'adquisició de continguts teòrics, l'APS promou una sèrie de valors com la responsabilitat i la solidaritat, necessaris en la societat actual.

Tot això permet la construcció de la identitat de la pròpia persona, així com l'establiment de vincles en les persones, i que permetin a l'individu formar part de la ciutadania a través de la sensibilització per les diferents temàtiques socials que es duguin a terme (Vila, 2002).

Finalment, la implementació de l'APS promou l'adquisició de valors com la solidaritat, l'empatia o el compromís, fent que l'alumnat es posi al servei dels altres (Puig et al., 2006). És per aquesta raó que podem percebre l'Aprenentatge-Servei com una forma molt potent d'aconseguir ciutadans conscients i capaços d'actuar de forma positiva en la comunitat, augmentant la cohesió social amb els barris i la comunitat, i potenciant la complicitat entre tots els membres que hi formen part.

APRENTATGE SERVEI, FRACÀS ESCOLAR I ADOLESCENTS

Una de les principals aportacions de la metodologia d'Aprenentatge Servei és la interacció que aquesta suposa amb la resta de la comunitat a través de l'acció proposada. Aquesta interacció té una gran rellevància educativa en dues dimensions: el principi de la significació i la intencionalitat compartida. Molt resumidament, el principi de la significació que va proposar Vigotski (1934/1995) fa referència a l'existència d'artefactes culturals que s'han creat al llarg de la història amb la intenció d'adaptar el medi a les necessitats dels éssers humans. Aquests artefactes són signes i símbols el significat dels quals s'ha anat acumulant i passant de generació en generació. D'aquesta manera, per adquirir certs coneixements i processos psicològics superiors és necessària la interacció social, a través de la qual es duen a terme processos d'ensenyança-aprenentatge dels artefactes significatius per un context cultural concret (Esteban-Guitart, 2012). Tornant a l'APS, ens trobem amb una metodologia que requereix un alt nivell de cooperació social i la definició d'objectius compartits, que donen lloc a contextos socioeducatius on construir representacions cognitives compartides. Així doncs, com més interacció social hi hagi durant el procés, més aprenentatges es construïran.

Pel que fa a la intencionalitat compartida, aquesta es podria definir com la capacitat de compartir estats intencionals, objectius i experiències a través d'activitats cooperatives. De manera similar al principi de significació, l'APS posa en pràctica el concepte de la intencionalitat

compartida a conseqüència del plantejament d'un sol projecte compartit. La cooperació és una habilitat clau per dur a terme el projecte de manera que han de posar en comú els seus estats intencionals i els seus objectius.

Segons l'IDESCAT (2020), a Catalunya la taxa d'abandonament escolar prematur (AEP) és d'un 17,4%, dada que es situa gairebé 10 punts per sobre de la taxa d'AEP a la Unió Europea. En vista d'aquests percentatges, cal preguntar-se què és el que no funciona per als joves dins del sistema educatiu. Per donar resposta a aquesta pregunta, cal situar el focus en els centres educatius com a pilars fonamentals en les oportunitats educatives dels joves, d'aquesta manera podrem fer una anàlisi dels fenòmens d'abandonament i fracàs des d'una perspectiva d'exclusió educativa. S'entén per exclusió educativa aquells processos, polítiques i dissenys que priven de continguts, aprenentatges i experiències educatives als quals totes les persones haurien de tenir dret (Tarabini, 2017).

Una de les propostes de superació de les barreres d'exclusió són el disseny i aplicació de metodologies que previnguin l'exclusió educativa i amb ella el fracàs. En moltes ocasions, una de les principals barreres d'exclusió és la participació, la motivació i esforç dels mateixos joves. En aquest sentit cal també apel·lar a la responsabilitat individual que tenen els educands per a esforçar-se, però l'interès i la motivació no esdevenen per si soles sinó que necessiten ser generades (Oller i Vila, 2011). És per això que cal proposar metodologies que evoquin interès pels aprenentatges i generin motivació que atorguin sentit i significat.

Un cop posat en relació la importància de la motivació per reduir les barreres d'exclusió educativa i amb elles el fracàs escolar, cal destacar que la metodologia d'Aprenentatge Servei busca maneres d'augmentar aquesta motivació envers els aprenentatges. Generar un projecte conjunt de corresponsabilització busca augmentar la motivació i la participació activa en la construcció de coneixements. Així com la implicació dels joves en el desenvolupament comunitari de l'entorn més proper.

Tanmateix, parlem d'altres beneficis que pot aportar l'APS en relació amb la construcció d'aprenentatges significatius. Gràcies a l'acció caritativa destinada a satisfer les necessitats de les persones dins un context comunitari real, permet als alumnes construir una experiència significativa que els ajuda a entendre el món en el que viuen a través de problemes reals i propers als seu entorn, millorant l'interès i la motivació. Com a resultat, els permet la construcció de significats a partir d'aportacions positives a la societat, fent de l'educació una eina crítica de transformació social (Broglia et al., 2020).

CONTRAARGUMENTS I LIMITACIONS

Un dels principals arguments que ens trobem en contra de l'ús de l'Aprenentatge Servei en els centres d'educació formal és la falta de formació del professorat respecte a diversos aspectes de la metodologia (Crabtree, 2013). Per començar, es tracta d'una metodologia innovadora que crea resistències en els docents alhora d'implementar-se dins de l'aula. Moltes vegades, el professorat no disposa dels recursos necessaris per dur a terme un projecte d'aquestes característiques, degut a la falta de formació respecte a aquesta metodologia concreta (Sotelino, 2015). Més enllà de la formació sobre la metodologia ens trobem que la majoria de docents no tenen tampoc formació

respecte al desenvolupament de projectes comunitaris i, per tant, desenvolupar un projecte rellevant i alhora educativament coherent és una tasca d'alta complexitat.

Un altre de les principals limitacions que ens trobem a l'hora de promoure aquesta metodologia és la complexitat de l'aplicació de diferents propostes reals fora de les aules en funció del context en què es troben els alumnes, ja que no totes les escoles disposen d'un entorn proper on dur a terme un aprenentatge-servei (Gil i Chiva, 2014). Un bon plantejament dels plans educatius d'entorn (PEE) ajudaria a superar aquestes barreres contextuais, delimitant l'entorn d'actuació i definint els recursos, entitats i serveis que poden treballar en xarxa per una acció educativa integradora i comunitària (Alegre i Collet, 2007). Pel que fa a nivell de logística, Martínez (2008) destaca la importància del compromís en la realització del projecte, així com de la necessitat d'ajustar-se als acords preestablerts amb la institució. Però aquesta pot resultar una tasca difícil de preparar i, posteriorment, de poder aplicar i avaluar dins un marc formatiu adequat. Tanmateix, a l'hora de dur a terme un projecte d'aquestes característiques, es percep la necessitat d'augmentar la duració i intensitat.

Tot i els arguments en contra que es troben respecte de l'ús de l'APS, els beneficis que aquesta metodologia proporciona a l'educació són molt més rellevants. Com diuen Iglesias et al. (2020), és necessària una "educació crítica que permeti comprendre la gramàtica dels llenguatges contemporanis, així com socialment compromesa a partir de la implicació en la recerca de solucions i alternatives a qüestions, problemes i fenòmens transversals".

CONCLUSIONS

Al llarg d'aquest document s'han exposat els diferents beneficis que aporta l'Aprenentatge-Servei. Hem vist com es tracta d'una metodologia que, a través de la participació activa en el procés d'aprenentatge, suposa una millora en la motivació de l'alumnat. És per això que el fracàs escolar, el baix interès i la desconexió amb l'aprenentatge es redueixen gràcies a l'APS. Així doncs, podem concloure que l'APS és una metodologia que promou el desenvolupament de ciutadans crítics i compromesos amb la societat, que permet aconseguir millors resultats acadèmics i el desenvolupament social i personal de l'alumnat.

Si bé és cert que es presenten algunes limitacions en relació a aquesta metodologia, considerem que els beneficis que aporta faciliten el desenvolupament integral dels infants, ajudant a esdevenir ciutadans responsables amb la societat.

D'altra banda, és important recalcar en la importància de la formació de professorat per aconseguir una major participació activa en l'alumnat, promovent una major autonomia i una millora de la relació entre els membres de la comunitat. A través de la seva formació, es podrà aconseguir una millora de la implementació d'aquesta metodologia en les aules, garantint unes bones pràctiques educatives en els infants, que els permeti entendre la importància de posar-se al servei de l'altre per entendre el significat de l'educació en valors, promovent la reflexió sobre la pràctica més enllà de la simple transmissió del coneixement. D'aquesta manera, garantim un aprenentatge significatiu en els infants, fet que ajudarà a reduir l'alt percentatge de fracàs escolar.

REFERÈNCIES

- Alegre, M. À., & Collet, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: Debats, balanç i reptes*. Fundació Jaume Bofill.
- Ballvé, M. (2018). *La reflexió: Eix clau de l'Aprenentatge Servei*. Fundació Jaume Bofill.
- Bosch, C., & López, M. (2007). *Guia metodològica de l'Aprenentatge Servei*. Diputació de Barcelona.
- Broglia, E. (Coord.), de la Cerda, M., Perelló, J., Escartín, S., Bartumeus, F., Agell, G., & Ladrera (2020). *Ciència ciutadana i aprenentatge servei*. Associació Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.
- Crabtree, R. D. (2013) The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43–66.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Del Homo intellectualis al Homo educandus: La hipótesis de la inteligencia cultural y la intencionalidad compartida. *Boletín de Psicología*, 105, 23–42.
- Gifre, M., & Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181–198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura “Bases anatómicas i fisiológicas del movimiento” del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122–127. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34413>
- Institut d'Estadística de Catalunya [IDESCAT] (2020). *Abandono prematuro de los estudios*. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101&lang=es&t=202000>
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Mateo, L. (2010). El fracaso escolar en educación primaria. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8(51), 1–12.
- Oller, J., & Vila, I. (2011). Teixint Cultures: Un programa comunitari que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia. Dins F. J. García-Castaño & N. Kressova-Iordanishvili (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1575–1584). Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 45–67.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch C., & Palos J. (2006). *Aprenentatge Servei: Educar per a la ciutadania*. Octaedro.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56–75. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.4>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Vila, I. (2002). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, Trad.). Fausto. (Obra original publicada el 1934)

Article de posició

Géneros discursivos y su desarrollo en la educación secundaria: Una deuda por cumplir desde un enfoque sociocultural

Salvador Angulo*, Mónica Guerrero, Carmen Segura, & Emma Cortadella

RESUM

Dins de l'Educació Secundària Obligatoria, els gèneres discursius continuen sent abordats únicament com a part de l'assignatura de Llengua i Literatura, centrant-se en l'elaboració d'un producte final, les tipologies textuais, categories lingüístiques i l'examen d'accés a la universitat. Això resulta insuficient tant en els estudis d'ensenyament superior com en la vida professional. El present article, des d'una mirada sociocultural, suggereix focalitzar l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura en l'ús funcional i significatiu dels gèneres discursius, la qual cosa facilitaria la promoció i la fomentació del pensament crític i la comprensió de les diferents matèries. Per aquest motiu, es proposa un ús flexible i funcional dels gèneres discursius, on l'ensenyament de l'escriptura permeti explorar en profunditat i de manera transversal els gèneres discursius que ajudin l'alumnat a consolidar les habilitats i competències claus que s'espera d'ells i, d'altra banda, fomentar una pràctica docent adequada que s'emmarqui en un enfocament sociocultural de l'ensenyament i l'aprenentatge. Aquest canvi de perspectiva contribuirà al fet que les estudiants desenvolupin habilitats que siguin útils dins i fora de l'aula, així com la competència d'aprendre a aprendre, permetent que donin un valor personal i amb sentit als aprenentatges que construeixin.

Paraules clau: gèneres discursius, educació secundària, enfocament sociocultural, escriptura, processos d'ensenyança-aprenentatge.

RESUMEN

Dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, los géneros discursivos continuaban siendo abordados únicamente como parte de la asignatura de Lengua y Literatura, centrándose en la elaboración de un producto final, las tipologías textuales, categorías lingüísticas y el examen de acceso a la universidad. Esto resulta insuficiente tanto en los estudios de enseñanza superior como en la vida profesional. El presente artículo, desde un enfoque sociocultural, sugiere una mayor focalización sobre el uso funcional y significativo de los géneros discursivos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, lo que facilitaría la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de las distintas materias. Para esto, se propone un uso flexible y funcional de los géneros discursivos, en donde la enseñanza de la escritura permita explorar en profundidad y de manera transversal los géneros discursivos que ayuden al alumnado a consolidar las habilidades y competencias claves que se espera de ellos y, por otra parte, fomentar una práctica docente adecuada que se enmarque en un enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje. Este cambio de perspectiva contribuirá a que las estudiantes desarrollen habilidades que sean útiles dentro y fuera del aula, así como la competencia de aprender a aprender, permitiendo que den un valor personal

* Autor de correspondència

Correu electrònic: salvadorangulo.ps@gmail.com

Aquest article és fruit de l'assignatura *Estratègies de composició escrita i d'escriptura acadèmica* del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

© 2024 Els autors. Article e0107. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

y con sentido a los aprendizajes que construyan.

Palabras clave: géneros discursivos, educación secundaria, enfoque sociocultural, escritura, procesos de enseñanza–aprendizaje.

ABSTRACT

Within Compulsory Secondary Education, discursive genres continue to be addressed only as part of the subject of Language and Literature, focusing on the elaboration of a final product, textual typologies, linguistic categories and the university entrance exam. This is insufficient in both higher education studies and the professional life. This article, from a sociocultural perspective, suggests a greater focus on the functional and meaningful use of discursive genres in the teaching and learning of writing, which would facilitate the promotion and development of critical thinking and comprehension of different subjects. To this end, a flexible and functional use of discursive genres is proposed, where the teaching of writings allows for an in-depth and transversal exploration of the discursive genres that help students to consolidate the key skills and competences expected of them and, on the other hand, to promote an appropriate teaching practice that is framed within a sociocultural approach to teaching and learning. This change of approach will help students to develop skills that are useful inside and outside the classroom, as well as the competence of learning to learn, allowing them to bring a personal and meaningful value to their learning.

Keywords: discursive genres, secondary education, sociocultural perspective, writing, teaching and learning processes.

La enseñanza y aprendizaje de la escritura desde el siglo XX a la actualidad ha sido estudiada desde diversos enfoques entre los cuales se distinguen desde paradigmas cognitivos, dirigidos a la eficacia y eficiencia de procesos individuales de desarrollo gramatical, síntesis y extracción de ideas principales, hasta modelos más avanzados que involucran una perspectiva sociocultural del aprendizaje de la escritura e implican una regulación con otros aprendices sobre los propios procesos de escritura, más centrados en el proceso colaborativo y funcionales a las demandas del mundo actual (Bazerman et al., 2005, 2009; Castelló et al., 2010; Pozo et al., 2001). Si bien la Educación Obligatoria Secundaria (ESO) en España ha tenido cambios en el último año, estos no parecen dirigirse hacia enfoques más avanzados y se sigue priorizando la planificación, textualización, revisión y edición del texto final (Real Decreto 217, 2022).

En este sentido, uno de los puntos claves que consideramos ha dificultado el avance hacia enfoques más socioculturales del aprendizaje y el uso funcional de la escritura es el abordaje limitado que tienen los géneros discursivos en el currículum de la ESO, donde la versatilidad de los géneros y su uso se focaliza principalmente en Lengua y Literatura (Real Decreto 217, 2022) y en cierto tipo de géneros discursivos. Frente a ello, el objetivo de este texto es sugerir una propuesta de mejora desde el enfoque sociocultural, donde se pueda aprovechar de mejor manera la diversidad de géneros discursivos en los cursos de la ESO. Con esto, proponemos elementos que permitan repensar la manera en que se desarrollan los géneros en la Educación Secundaria Obligatoria, de cara a las demandas y exigencias actuales de la vida de las estudiantes. Para ello, primero nos centraremos en señalar qué entendemos por géneros discursivos, para luego profundizar en la situación actual del abordaje de los mismos en la educación secundaria, explicando las razones por las que consideramos que esta mirada resulta insuficiente. Basándonos en ello, presentaremos y justificaremos nuestra propuesta.

GÉNEROS DISCURSIVOS Y SU PAPEL ACTUAL EN LAS AULAS DE LA ESO

En las últimas décadas, los géneros discursivos han sido definidos de múltiples formas por diversos autores. Según Castelló y Camps (2013), los géneros discursivos son formas de desarrollo del lenguaje que derivan de las distintas actividades y prácticas verbales recurrentes, por lo que son construcciones sociales dinámicas y cambiantes en la medida en que la actividad cambia y evoluciona. Por consiguiente, existen tantos géneros discursivos como actividades verbales. En consecuencia, para entender y conocer los diferentes géneros discursivos, es necesario participar en distintas actividades discursivas de la vida cotidiana (Camps, 2008).

Cuando hablamos de géneros discursivos focalizados en textos (académicos o no) nos referimos a ellos como géneros textuales. Gardner y Nesi (2013) agrupan los géneros textuales escolares en función de sus características y funciones, dando lugar a las familias de género, identificando 97 géneros, agrupados en 13 familias de géneros discursivos. Sin embargo, en la actualidad, las clases de la ESO están centradas en tipologías textuales y categorías lingüísticas, lo que lleva a dejar de lado la enseñanza de los géneros discursivos y, por lo tanto, apenas se enseñan cinco de esos géneros y el tipo de texto que se aprende y se practica es siempre el mismo. Por ejemplo, dentro de la familia *empathy writing*, los géneros más utilizados son la carta y el artículo de periódico. En *narrative recount*, los textos que se practican se centran en la sinopsis, dejando de lado el resto de los géneros. Todo esto resulta insuficiente tanto en el marco académico, cuando se accede a cursos de enseñanza superiores, como en la vida profesional.

Actualmente, la enseñanza de los diferentes géneros discursivos está focalizada principalmente en el uso correcto de la gramática y en la sobre utilización de los géneros narrativos y descriptivos. Las diversas instituciones educativas han desarrollado actividades que se distancian de lo que sucede en la vida cotidiana, ya que no tienen en cuenta que fuera de ella las estudiantes siguen aprendiendo (Bazerman et al., 2005). Por ejemplo, a lo largo de la ESO, en las asignaturas de lengua se repiten las unidades didácticas. Esto dificulta que los procesos de escritura sean significativos, puesto que no se toman en cuenta otras actividades de las estudiantes donde escribir también es relevante, lo que podría repercutir en la motivación y la reflexión del alumnado. Así, los diferentes géneros se terminan centrando exclusivamente en las diferentes asignaturas de lengua, dificultando un hilo conductor entre las distintas materias y cursos.

Otro aspecto importante para remarcar es el hecho de que, principalmente, la enseñanza de la escritura en la ESO se centra en preparar al alumnado para realizar el examen de acceso a la universidad y en familiarizarse con las pruebas. Por ejemplo, en inglés los exámenes mantienen siempre una misma estructura: en el apartado de escritura o *writing* se distinguen cuatro o cinco tipos de textos que pueden preguntar, cada uno con una estructura a seguir y con un mínimo y máximo de palabras. En ese sentido, el alumnado aprende a escribir únicamente estos tipos de textos y no a saber utilizar las diferentes familias de género u otros formatos desenvolverse en su vida cotidiana. El desarrollo de la escritura en secundaria debería apuntar a que cualquier persona pueda utilizarla de una manera más funcional y significativa, donde su enseñanza se desarrolle como una herramienta para el aprendizaje y el pensamiento (Bazerman, 2009). Si se consigue ese compromiso con la escritura, se lograría una comprensión conceptual de diversas

materias que puedan ser transferidas a otras áreas disciplinarias. Sumado a ello, sería fundamental que las docentes incorporasen enfoques más colaborativos para enseñar la escritura, centrados no solo en el resultado, sino también en el proceso (Camps, 2005), fomentando la interacción entre estudiantes y la reflexión en torno a los textos más allá de solo concentrarse en la edición de los escritos.

Lo señalado anteriormente permite afirmar que la experiencia de la educación secundaria aún prioriza el desarrollo de la escritura en géneros que permiten reordenar, sintetizar, elaborar y crear nuevos textos. Estos procesos resultan insuficientes para entrelazarse eficazmente con las diversas áreas del conocimiento o disciplinas que enfrentarán las estudiantes en el futuro (Bazerman et al., 2005; 2009). El desarrollo repetitivo de ciertos géneros discursivos ha generado que la autorregulación de la escritura ocurra principalmente desde un enfoque cognitivo, desarrollando la escritura desde procesos individuales de aprendizaje y haciendo que se olvide el carácter sociocultural que tiene la lectura y la escritura (Camps, 2005; Castelló et al., 2010; Pozo et al., 2001), desaprovechando el potencial de la idea de que escribimos y dialogamos con otras voces dentro y fuera del aula (Dysthe, 2012a; 2012b). Esto se vincula directamente con cómo escriben las estudiantes, dirigidas a lo que las profesoras esperan y no en sus deseos y/o proyectos propios, lo que alejaría la funcionalidad de las tareas de escritura hacia otros contextos. (Bazerman, 2005; Gardner y Nesi, 2013).

En línea con lo mencionado, el limitar el desarrollo de los procesos de escritura desde enfoques cognitivos centrados en el individuo y el uso poco funcional de los géneros discursivos en la educación secundaria ha potenciado negativamente la forma en que se vinculan y revisan los textos de las estudiantes de secundaria, centrándose en el producto final y en la calificación que se obtenga. La escuela no ha logrado desarrollar de manera eficaz géneros discursivos que permitan reflexionar y trabajar en aula sobre el proceso de escritura (Camps, 2008). Ejemplo de ello es el desarrollo de géneros discursivos centrados en aspectos informativos, expresivos o narrativos (Gardner y Nesi, 2013), que no se adecuarían con procesos de revisión de principio a fin. Consideramos que es crucial desarrollar un empleo flexible y funcional de diversos géneros discursivos, con el fin de situar a la escritura como una herramienta dotada de sentido en las diversas actividades socioculturales que cambian a lo largo del tiempo (Camps, 2008; Camps y Castelló, 2013). Con ello, todas las estudiantes, a partir de los aprendizajes obtenidos en secundaria, podrán utilizar la escritura de manera más funcional en sus futuros contextos (académicos o no) y que continúe siendo una herramienta actualizada y una vía para seguir desarrollando el pensamiento.

PROPUESTA SOCIOCULTURAL PARA EL USO DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN LA ESO

Sobre la base de lo anterior, consideramos pertinente plantear una propuesta sobre el desarrollo de los géneros discursivos en la secundaria. A nuestro juicio, esta propuesta debe contemplar, por un lado, la selección y definición de géneros relevantes y, por otro, la necesidad de repensar el rol y la práctica docente para una adecuada implementación y desarrollo de dichos géneros en las aulas desde un enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto al primer punto, consideramos fundamental que la elección de géneros discursivos

responda y se alinee directamente con las competencias clave que se espera que las estudiantes consoliden. Se confía en que la escuela pueda ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de aprender a aprender (Castelló, 2001; Pozo y Monereo, 1999), lo que involucra necesariamente que las aprendices sean capaces de desenvolverse y manejarse en diferentes contextos (Marchesi y Martín, 2014) y, sobre todo, puedan gestionar estratégicamente el conocimiento (Pozo et al., 2001). Gestionar el conocimiento remite a que las estudiantes aprendan a tomar decisiones intencionales y contextualizadas, reflexionen sobre los conocimientos y estrategias que despliegan, así como ser conscientes de sus propias fortalezas y dificultades (Monereo, 2001).

Por lo tanto, la selección y determinación de los géneros discursivos debe apuntar indiscutiblemente a impulsar esta capacidad. Asimismo, y en línea con lo que connota el aprender a aprender y con las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI (Pozo y Monereo, 1999), consideramos que una definición apropiada de los géneros debe vincularse con la promoción de habilidades de autonomía, de investigación y de pensamiento crítico. Sumado a ello, será necesario que los géneros sean funcionales para la futura vida académica, laboral y personal del alumnado (Bazerman et al., 2005; Castelló y Camps, 2013), y que se encuentren alineados a las preferencias, intereses y expectativas de las estudiantes (Bazerman et al., 2005). Todo ello cobra relevancia desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje que subraya la importancia de dotar de valor personal y atribuir sentido a lo que se aprende en las aulas (Coll, 2001).

Ahora bien, la selección y definición de géneros no es suficiente ni es sinónimo de un adecuado desarrollo e implementación de los mismos. Se debe prestar atención a cómo estos se abordan durante las sesiones de enseñanza y aprendizaje, lo que nos remite al segundo punto clave de la propuesta. Bazerman et al. (2005) señalan la importancia de adoptar la interdisciplinariedad como foco, debido a los beneficios demostrados que tiene el uso de la escritura y los géneros discursivos en diferentes materias por parte de las distintas docentes y sus asignaturas. Con ello, se relega a un segundo plano la obsoleta creencia de que solo se escribe en cursos propiamente de Lengua y Literatura y otras materias afines. Así, creemos elemental que el equipo docente incorpore esta mirada al desarrollar la escritura y los géneros discursivos. A su vez, conviene añadir la necesidad de que las docentes puedan siempre centrarse en enseñar el proceso y, por ende, puedan intervenir en él, brindando las ayudas que sean requeridas.

Por otra parte, consideramos fundamental que las docentes puedan prestar especial atención a los mensajes ocultos relativos a la escritura que pueden transmitir diariamente en clase, sin percatarse de ello. Como mencionan Bazerman et al. (2005), muchas veces se fomenta que la estudiante intente seguir lo que la docente desea que se escriba porque se sostiene la idea de que así obtendrá una mejor evaluación en la asignatura. Por tanto, lo que produce una estudiante en términos de escritura puede variar de acuerdo a la docente y al curso. Otro ejemplo se relaciona con la práctica educativa de las docentes y los mensajes que se envían con respecto a la importancia de priorizar y valorar ciertos géneros discursivos sobre otros. Al respecto, cobra especial interés que el profesorado pueda reflexionar sobre sus propias creencias y concepciones sobre la escritura y cómo promoverla y desarrollarla efectivamente con sus estudiantes.

Por último, consideramos prioritario que el equipo docente contemple de manera sistemática los principios de un enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje y de los procesos de

composición escrita y escritura académica (Castelló et al., 2010). Ello implica asegurar no solo que las actividades propuestas se encuentren siempre vinculadas a la realidad e intereses del alumnado, sino también que la realización de estas tareas de escritura involucre poder establecer conexiones con lo aprendido en diferentes contextos. Del mismo modo, se debe resaltar la importancia del papel mediador que desempeña la docente y, sobre todo, el rol que juega en la interacción entre pares y en la escritura colaborativa.

A continuación, sugerimos algunas familias de géneros discursivos y ejemplos de las mismas que podrían considerarse en la educación secundaria, a partir de la clasificación de familias de género de Gardner y Nesi (2013). Recomendamos el uso más frecuente de actividades de escritura que se centren en promover que las estudiantes diseñen diferentes productos o procedimientos (ej. diseñar *websites*, juegos, bases de datos). En la medida en la que ello supone que el alumnado se plantee un propósito y elabore una propuesta concreta, así como que evalúe las previsiones necesarias para probar el producto o procedimiento en cuestión, consideramos que se incentiva la agencia de los aprendices, su implicación con la tarea y el desarrollo de habilidades ligadas a la investigación. Del mismo modo, se favorece la oportunidad de que las estudiantes vinculen estas tareas de diseño con ámbitos profesionales de interés y que se basen en sus conocimientos sobre las TIC y las competencias asociadas a su utilización. También proponemos la familia de género vinculada con la realización de ensayos. De manera particular, destacamos la importancia de que el alumnado pueda llevar a cabo tareas de escritura como preparar comentarios, exposiciones y discusiones, logrando seguir una estructura clara de argumentación. Con ello no solo se impulsa que las estudiantes desarrollen la capacidad de adoptar una postura y que puedan fundamentarla apropiadamente, sino también se favorece que pongan en práctica sus habilidades de pensamiento crítico.

En este mismo sentido, recomendamos realizar actividades de escritura vinculadas a las familias del género de las propuestas que involucren, por ejemplo, la preparación de propuestas de planes de negocio o de investigación, de políticas o ideas de reforma, etc. El uso de este género puede ser relevante para que los aprendices desarrollen la habilidad de elaborar casos o planes de acción detallados, ligados a áreas de su preferencia, así como asociados a sus metas personales. Tal como sucede con los ensayos, la construcción de propuestas también supone que el alumnado plantee argumentos sólidos y coherentes. Finalmente, un género que consideramos clave y transversal a los mencionados se encuentra vinculado con actividades que impliquen la revisión de la literatura. Resulta esencial que puedan familiarizarse con el proceso de buscar, seleccionar y analizar fuentes bibliográficas pertinentes y elaborar informes de acuerdo con los objetivos detrás de los proyectos que se planteen.

En conclusión, consideramos que es necesario cambiar la forma en la que se enseña a los jóvenes de la ESO a escribir y pasar de una educación basada en el correcto uso de las normas gramaticales y las tipologías textuales (que conlleva la asociación de la escritura a una asignatura específica) a una centrada en el uso y aprendizaje de distintos géneros discursivos. Este cambio de perspectiva, basada en el enfoque sociocultural de la enseñanza y centrada más en el proceso que en el producto, permitirá que las estudiantes desarrollen la competencia de aprender a aprender y también puedan profundizar habilidades que sean útiles más allá de la escuela. Para conseguirlo, estimamos necesario no solo que el equipo docente reflexione sobre sus creencias

con respecto a la escritura, los géneros y la manera en la que se enseñan, sino también que se utilicen los diversos géneros discursivos de manera más flexible y útil en diversos contextos. Si se aprovecha la versatilidad y funcionalidad que pueden tener los géneros discursivos, podremos avanzar en saldar la deuda pendiente que tenemos en nuestra educación secundaria y el desarrollo de la escritura.

REFERENCIAS

- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. En C. Bazerman, A. Bonini, Adair, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world*. Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). Reference guide to writing across the curriculum. Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Camps, A. (2008). Escribir y aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 10–14.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Castelló, M. (2001). La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria. En C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica* (pp. 11–26). Graó.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253–1282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157–186). Alianza Editorial.
- Dysthe, O. (2012a). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. En M. Castelló, C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Studies in Writing, Volume 24) (pp. 201–216). Emerald Group Publishing.
- Dysthe, O. (2012b). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. En E. Jayne & M. A. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 69–88). Peter Lang.
- Gardner, S., & Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: Enseñar para la autonomía. En C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 11–26). Graó.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender: Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 11–25). Santillana.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 211–229). Alianza Editorial.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Article de posició

Experiencia con la plataforma Seesaw en el nivel infantil: Un aliado para desarrollar la educación a distancia en tiempos de pandemia

Mónica Guerrero*

RESUM

Els reptes i les dificultats que va portar el període de pandèmia van posar en evidència la necessitat improrrogable de repensar els processos d'ensenyament i aprenentatge a partir de considerar les potencialitats de les tecnologies digitals de la informació i comunicació (TIC). En el context de l'impacte de la COVID-19, docents i comunitats educatives en l'àmbit internacional van encaminar innumbrables esforços per a respondre i fer front a les exigències que planteja una educació a distància. En aquest marc, el present assaig es proposa exposar i analitzar l'ús de la plataforma interactiva Seesaw en el nivell infantil d'un centre educatiu privat de Lima-Perú en temps de pandèmia. Es discuteix l'aportació d'aquesta eina per a fomentar un aprenentatge sense costures; per donar suport a la promoció de la personalització de l'aprenentatge escolar després de possibilitar un sistema de seguiment pròxim a l'alumnat i enfortir la comunicació entre l'escola i la llar; i per a transformar i potenciar els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Paraules clau: Seesaw, aprenentatge sense costures, personalització de l'aprenentatge, TIC, educació a distància.

RESUMEN

Los retos y las dificultades que trajo consigo el periodo de pandemia pusieron en evidencia la necesidad imposterizable de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de considerar las potencialidades de las tecnologías digitales de la información y comunicación (TIC). En el contexto del impacto del COVID-19, docentes y comunidades educativas a nivel internacional encaminaron innumerables esfuerzos para responder y hacer frente a las exigencias que plantea una educación a distancia. En este marco, el presente ensayo se propone exponer y analizar el uso de la plataforma interactiva Seesaw en el nivel infantil de un centro educativo privado de Lima-Perú en tiempos de pandemia. Se discute el aporte de esta herramienta para fomentar un aprendizaje sin costuras; para apoyar la promoción de la personalización del aprendizaje escolar tras posibilitar un sistema de seguimiento cercano al alumnado y fortalecer la comunicación entre la escuela y el hogar; y para transformar y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Seesaw, aprendizaje sin costuras, personalización del aprendizaje, TIC, educación a distancia.

* Autor de correspondència

Correu electrònic: monica.guerrero@ub.edu

Aquest article és fruit de l'assignatura *Entorns, instruments i pràctiques d'aprenentatge virtual* del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

© 2024 L'autora. Article e0108. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

ABSTRACT

The challenges and difficulties that pandemic period brought along with it highlighted the urgent need to rethink teaching and learning processes based on considering the potential of digital information and communication technologies (ICT). In the context of the impact of COVID-19, teachers and educational communities around the world directed countless efforts to respond and cope with the demands posed by distance education. Within this framework, the present essay proposes to expose and analyze the use of the interactive platform Seesaw in early childhood education level in a private school in Lima-Peru in times of pandemic. Therefore, this text discusses the contribution of Seesaw as a tool that could foster seamless learning; support the promotion of learning personalization by enabling a close supervision system for students and strengthening communication between school and home; and transform and enhance teaching and learning processes.

Keywords: Seesaw, seamless learning, learning personalization, ICT, distance education.

La crisis sanitaria provocada por el avance acelerado del COVID-19 durante el año 2020, supuso una serie de desafíos importantes para las escuelas y sistemas educativos alrededor del mundo (BID, 2020; CEPAL, 2020a). Como parte de las acciones desplegadas para contener la propagación del virus, muchos países se vieron en la obligación de declarar el cierre temporal de los centros educativos y, con ello, suspender las clases y actividades escolares de manera presencial (BID, 2020; CEPAL, 2020b; Reimers, 2021). En consecuencia, distintas iniciativas de enseñanza remota de emergencia o modelos de educación a distancia se desarrollaron como respuesta a las demandas y a los cambios inesperados que trajo consigo la pandemia (BID, 2020; CEPAL, 2020a). El Perú no fue la excepción. El Estado peruano, a través del Decreto Legislativo N° 1465, señaló la urgencia de garantizar la provisión del servicio educativo no presencial o remoto en las instituciones educativas de todos los niveles a nivel nacional.

Bajo este panorama, miles de docentes se vieron en la necesidad de innovar sus prácticas para que la educación no se detenga (Reimers, 2021). Sin duda alguna, las y los docentes tuvieron que reinventarse sobre la marcha para afrontar los retos de esta “crisis educativa sin precedentes”. Y, precisamente, en este periodo, las tecnologías digitales fueron herramientas esenciales (CEPAL, 2020b) que —bajo las condiciones apropiadas y en correspondencia con un diseño pedagógico y tecnológico pertinente— permitieron continuar apoyando el aprendizaje de las y los estudiantes. En este contexto, tuve la oportunidad de ser testigo del valor añadido y el cambio significativo que involucró incorporar la plataforma Seesaw para el trabajo con estudiantes de nivel infantil en un centro privado de Lima. Los comentarios durante la etapa de familiarización con la herramienta, así como las opiniones al final del año escolar por parte del equipo docente, directivos, madres, padres, cuidadores y, sobre todo, de las y los estudiantes, coincidían en resaltar el potencial de la plataforma para favorecer las actividades de aprendizaje y enseñanza, así como para acompañar de cerca el desarrollo y progreso de cada alumno/a.

En esta línea, el presente ensayo tiene como finalidad exponer y fundamentar algunos motivos por los cuales, desde mi perspectiva, se puede considerar que el uso de Seesaw permitió transformar la práctica educativa de la escuela antes señalada. De esta manera, tomando como referencia elementos de mi experiencia con la plataforma en el centro, se discutirán y analizarán sus aportes a la luz de los temas trabajados en la asignatura Entornos, Herramientas y Prácticas

de Aprendizaje Virtual del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación coordinado por la Universidad de Barcelona. Así, primero se desarrollará en qué medida la herramienta contribuyó a promover un aprendizaje sin costuras; luego, se abordarán sus implicancias para apoyar la personalización del aprendizaje, específicamente en cuanto a refiere a impulsar la comunicación entre el centro y las familias, y realizar un seguimiento oportuno a las y los estudiantes; y, por último, se discutirá en qué sentido el uso de Seesaw —condicionado por las actividades diseñadas por las docentes— supuso una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

En primer lugar, con respecto a la promoción de un aprendizaje sin costuras, el empleo de Seesaw permitió advertir sus potencialidades para que las y los estudiantes logren integrar sus experiencias de aprendizaje en diferentes ámbitos, evidenciándose así una difuminación de las fronteras entre contextos. Esto se pudo ver reflejado en distintos momentos del ciclo de indagación que llevaron a cabo las niñas y niños de infantil como parte de los temas transversales (o Unidades de Indagación) que se trabajaron en el año. Por ejemplo, abordar junto con el alumnado el tema “Compartimos el planeta” y la idea central “el agua es un recurso natural y compartido que puede usarse para diferentes fines y posibilita la vida”, implicó que las y los estudiantes pudiesen publicar vía Seesaw videos y fotos de sus experiencias vinculadas a los conceptos que se venían desarrollando. De esta forma, más allá del tiempo destinado en las clases virtuales para discutir y profundizar en las líneas de indagación, las y los estudiantes mostraban entusiasmo por utilizar la plataforma para compartir las conexiones, preguntas y reflexiones que iban construyendo en torno al tema apoyándose en un recurso de su preferencia. Es así que, frente al cuestionamiento “¿de dónde viene el agua?”, un alumno que durante el periodo de aislamiento social se encontraba cerca de la playa, envió un video explicando las razones por las que consideraba que el agua provenía principalmente del mar. Igualmente, frente al eje abordado sobre los usos responsables del agua, una estudiante publicó una foto que tomó durante su hora de salida al parque en la que se observaban las regaderas encendidas; mientras que otro alumno compartió una imagen en la que figuraba cepillándose los dientes antes de dormir y, mediante la adición de una nota de voz, mencionó la importancia de cerrar el grifo al hacerlo. Frente a ello, las docentes podían responder a las publicaciones con preguntas o comentarios que fomentaban que se siga enriqueciendo la indagación.

Los ejemplos señalados de alguna forma dejan entrever cómo es que el aprendizaje puede extenderse y fluir entre distintos escenarios sin interrupciones; y, al mismo tiempo, cómo es que los dispositivos móviles y el uso de Seesaw facilitan que las y los estudiantes puedan aprender en cualquier momento y en cualquier lugar guiados por su curiosidad (Wong y Looi, 2011). De esta manera y mediante la guía de las docentes en el proceso de investigación, se logra advertir una articulación y coherencia entre los aprendizajes que tienen lugar tanto en la escuela -en este caso, asociada y representada por las sesiones de clase en línea- y en casa (Buchholz y Riley, 2020), así como fuera de estos espacios. Por lo tanto, las y los estudiantes pueden empezar a ser conscientes de cómo lo que aprenden tiene sentido y se conecta con sus experiencias cotidianas en todos los ámbitos. Tal y como lo explica claramente Coll (2013): “las costuras y discontinuidades entre los aprendizajes que tienen lugar en diferentes lugares, momentos y contextos socio-institucionales pueden desdibujarse hasta llegar prácticamente a desaparecer” (p. 7).

En segundo lugar, utilizar Seesaw de manera sistemática permitió estrechar el vínculo entre las familias, las docentes y el equipo psicopedagógico de manera importante. De esta forma, se abrió paso a la oportunidad de fortalecer el proceso de seguimiento al estudiantado. Ello, a mi juicio, se alinearía con el enfoque de personalización del aprendizaje por distintas razones. Por un lado, tomando en consideración que la herramienta permite que las familias puedan acceder a la mayor parte del contenido que se expone y, además, cuentan con la alternativa de comentar las publicaciones en el momento que deseen; las posibilidades para realizar la retroalimentación de las actividades y brindar las ayudas necesarias a cada estudiante incrementaron significativamente. Por ejemplo, frente a ejercicios de motricidad fina, una madre, un padre u otro cuidador podía subir el video del estudiante practicando un trazo y señalar las dificultades que advirtió mediante un comentario. La docente, en respuesta, podía compartir estrategias concretas para que el acompañante continúe apoyando al estudiante en casa o formular preguntas para recabar mayores detalles sobre la experiencia y, en base a ello, realizar las sugerencias pertinentes. Inclusive, a partir de este intercambio de información, las docentes podían inmediatamente añadir nuevas actividades, recursos o videos dirigidos especialmente al alumno/a con el objetivo de seguir ayudándolo/a según sus necesidades y respetando su propio ritmo y proceso. Por lo tanto, Seesaw se convirtió en un espacio para que las familias se sientan permanentemente involucradas (Chaljub, 2019; Moorhouse y Beaumont, 2020); y en un medio para mejorar la comunicación entre el hogar y la escuela (Buchholz y Riley, 2020; Moorhouse, 2018), siendo estos, a mi parecer, requisitos indispensables para acompañar de forma efectiva al alumnado y favorecer su desarrollo, sobre todo en un periodo de educación a distancia.

Así mismo, cabe señalar que mediante el uso de Seesaw tanto las familias como las docentes tuvieron la oportunidad de seguir el progreso de las y los estudiantes en cada una de las asignaturas o áreas trabajadas. Seesaw brindó la posibilidad de documentar el proceso de aprendizaje de cada estudiante de manera sencilla (Buchholz y Riley, 2020) a partir de la creación de portafolios individuales (Trejo González, 2019). Estos portafolios, así como las recomendaciones y comentarios del equipo docente, podrán permanecer registrados en el perfil de cada estudiante para su posterior acceso y consulta. Además, resulta relevante mencionar que la aplicación sirvió de apoyo a las docentes para enviar a las familias anuncios generales sobre la programación semanal, los objetivos por desarrollar, los materiales que se requerirían para las clases, y otros avisos sobre reuniones y talleres. Así pues, las familias contaban con toda la información necesaria disponible en una sola plataforma. Pero, a mi juicio, como se ha mencionado, indudablemente la ventaja principal de Seesaw en lo que respecta a la personalización del aprendizaje, recaería en su potencial para invitar a las familias a adoptar un rol verdaderamente protagónico y participar activamente en la educación de sus hijos/as. Y, en ese sentido, poder realizar un seguimiento más profundo de cada estudiante en coordinación constante (Engel y Coll, 2022). Desde mi experiencia, se logró percibir que los esfuerzos conjuntos se encaminaban en una sola dirección: apoyar el aprendizaje de las niñas y niños, y velar por su disfrute durante todo el proceso.

En tercer lugar, y en relación con lo anteriormente planteado, considero que la incorporación de Seesaw y los usos que las docentes contemplaron para la herramienta de acuerdo con los objetivos y actividades previstas por desarrollar, permiten afirmar que los procesos de

aprendizaje y enseñanza se vieron enriquecidos en muchos sentidos. Por mencionar un ejemplo ilustrativo, las docentes utilizaron la plataforma para compartir un video en el que aparecían todas las profesoras del grado realizando distintos tipos de deportes. Las y los estudiantes debían verlo y comentar en qué creían que consistiría la nueva Unidad de Indagación y la idea central a trabajar (“Las elecciones y los hábitos de las personas influyen en su salud y bienestar”), así como también responder qué sabían al respecto y qué les gustaría aprender. Este video fue empleado para introducir el tema y Seesaw permitió mantener la comunicación e interacción frecuente entre docentes-estudiantes. De esta forma, las docentes recogieron los conocimientos previos y expectativas del alumnado, y pudieron plantear nuevas preguntas y comentarios según las respuestas de cada estudiante. Toda la información recogida sirvió como insumo para diseñar la primera sesión virtual sobre la Unidad de Indagación en cuestión. Esta es solo una experiencia concreta en la que de cierto modo se advierte cómo el uso de la herramienta acompaña apropiadamente las intenciones pedagógicas, notándose así, también, su potencialidad mediadora (Coll et al., 2008). Además, resulta especialmente interesante señalar que la plataforma ofrece a las y los estudiantes formatos variados como fotos, videos, dibujos, notas de voz y textos para que puedan expresarse en distintas modalidades (Buchholz y Riley, 2020; Moorhouse, 2018; Trejo González, 2019). Y, las docentes, por su parte, pueden utilizar Seesaw para retroalimentar el trabajo de las y los estudiantes (Moorhouse y Beaumont, 2020), para evaluar continuamente el proceso (Chaljub, 2019), y publicar diversas actividades de aprendizaje de acuerdo con los objetivos perseguidos, pero también en base a los intereses, preferencias y características del alumnado. En esa línea, fueron múltiples las posibilidades que brindó la plataforma para que las docentes del centro pudiesen plantear experiencias interesantes y auténticas. Todo ello, a mi parecer, indica que en general Seesaw resultó ser una herramienta apropiada para favorecer la práctica educativa desarrollada —cada vez que sus usos se articularon y respondieron a un diseño pedagógico coherente.

Así, en un momento en el que se pensó que la educación a distancia no sería viable ni sostenible, Seesaw se presentó como un aliado importante. Considero que las experiencias y actividades que se llevaron a cabo como parte del programa educativo que desarrolla el centro en el que solía desempeñarme, no hubiesen sido posibles de lograr sin contemplar el uso de la plataforma. Como se ha analizado y discutido, desde mi perspectiva, el empleo de la plataforma no solo ha permitido promover un aprendizaje sin costuras y ayudar a mantener un sistema muy sólido de acompañamiento al alumnado en estrecha coordinación con las familias; sino, sobre todo, su uso ha permitido mejorar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, la pandemia terminó por visibilizar y reafirmar la urgencia y necesidad innegable de colocar la tecnología al servicio de la educación. Y Seesaw, por sus características y los usos que se le puede conferir, se erige como una alternativa potente, interesante y novedosa a considerar.

No obstante lo anterior, para finalizar este ensayo es fundamental señalar algunas limitaciones propias de la reflexión. Por un lado, cabe resaltar que a lo largo del texto se ha analizado una experiencia que se desarrolló en el seno de un centro educativo privado específico y en el nivel infantil, por lo que las prácticas y los ejemplos mencionados se deben comprender tomando en cuenta las particularidades del caso. Del mismo modo, la experiencia antes citada remite al uso de la plataforma Seesaw en una versión de pago sugerida para escuelas y distritos, la cual

contempla un amplio rango de funciones, recursos y alternativas en contraste con la versión básica a la que se puede acceder de manera gratuita y que ofrece un rango de opciones más limitado. Por otro lado, como se indicó al inicio del texto, este ensayo se encuentra basado en temas abordados en el marco de una asignatura, por lo que el énfasis se coloca en conceptos tratados en la materia y en las potencialidades que presenta Seesaw, y no en las barreras y desafíos hallados al utilizar la plataforma. Estos últimos puntos constituirían también objetos de reflexión importantes para siguientes artículos. Finalmente, cabe subrayar que la reflexión desarrollada se comparte únicamente desde una perspectiva individual. Para lograr un análisis más profundo y una mirada más completa de la experiencia con la herramienta, sería indispensable recoger y visibilizar las opiniones y vivencias de otros actores como estudiantes, docentes, familias, coordinadores académicos y directivos del centro.

REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID 19. BID.
- Buchholz, B.A., & Riley, S.A. (2020). Mobile documentation: Making the learning process visible to families. *The Reading Teacher*, 74, 59–69. <https://doi.org/10.1002/trtr.1908>
- CEPAL (2020a). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe Covid-19. CEPAL-UNESCO.
- CEPAL (2020b). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19 (Informe Especial COVID-19 n° 7). CEPAL.
- Chaljub, J. M. (2019). La plataforma digital Seesaw: Su integración en una clase dinámica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 107–123. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.06>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. Rodríguez (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74–103). Morata.
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225–242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Moorhouse, B. L. (2018). Seesaw: <https://web.seesaw.me>. *RELC Journal*, 50(3), 493–496. <https://doi.org/10.1177/0033688218781976>
- Moorhouse, B. L., & Beaumont, A. M. (2020). Involving parents in their children's school-based English language writing using digital learning. *RELC Journal*, 51(2), 259–267. <https://doi.org/10.1177/0033688219859937>
- Trejo González, H. (2019). Recursos digitales para la elaboración de e-portafolios educativos. *Sincronía*, 75, 328–353.
- Reimers, F. (2021). Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. UNESCO.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364–2381. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.007>

Article de posició

¿Por qué es importante la colaboración familia-escuela en la etapa de educación infantil?

Olga Albets*

RESUM

L'entorn escolar i familiar són fonamentals en el desenvolupament personal i acadèmic de les persones (García-Bacete i Rosel-Remírez, 2001; Parody et al., 2019), doncs són insubstituïbles en termes d'educació (Torío, 2004) i, per tant, cap dels dos contextos en pot exercir la seva funció de manera aïllada i diferenciada. No obstant això, la realitat és que hi ha diferents factors que divideixen aquests dos agents (Cagigal, 2010), fent que els índexs de participació familiar des de models democràtics i participatius als centres educatius siguin, lamentablement, molt baixos (Sánchez i García, 2009). Per tot això, l'objectiu d'aquest estudi és analitzar i ressaltar la importància de generar espais de col·laboració i participació entre la família i l'escola d'educació infantil. En primer lloc, s'exposa que la col·laboració i la participació dels dos agents contribueix a entendre l'escola com un suport a l'exercici educatiu de les famílies (Mir et al., 2009; Vila, 1998). En segon lloc, s'argumenta que la participació familiar en els contextos escolars promou el coneixement, per part de les famílies, de la funció educativa de l'escola (Vila, 1998; García-Bacete, 2003; Sánchez i García, 2009) i, finalment, es posa de manifest que fomentar la col·laboració família-escola suposa situar el nen i nena al centre (Esteban, 2015). En definitiva, veiem com la col·laboració entre aquests dos nodes, tot i tenir en compte els obstacles que la dificulten, és de vital importància per, entre moltes raons, el desenvolupament de l'infant.

Paraules clau: Família, escola, col·laboració família-escola, educació infantil.

RESUMEN

El entorno escolar y familiar son fundamentales en el desarrollo personal y académico de las personas (García-Bacete y Rosel-Remírez, 2001; Parody et al., 2019), pues son insustituibles en términos de educación (Torío, 2004) y, por lo tanto, ninguno de los dos contextos puede ejercer su función de forma aislada y diferenciada. No obstante, la realidad es que existen distintos factores que dividen estos dos agentes (Cagigal, 2010), haciendo que los índices de participación familiar desde modelos democráticos y participativos en los centros educativos sean, lamentablemente, muy bajos (Sánchez y García, 2009). Por todo ello, el objetivo del presente estudio es analizar y resaltar la importancia de generar espacios de colaboración y participación entre la familia y la escuela de educación infantil. En primer lugar, se expone que la colaboración y participación de ambos agentes contribuye a entender la escuela como forma de apoyo al ejercicio educativo de las familias (Mir et al., 2009; Vila, 1998). En segundo lugar, se argumenta que la participación familiar en los contextos escolares promueve el conocimiento, por parte de las familias, de la función educativa de la escuela (Vila, 1998; García-Bacete, 2003; Sánchez y García, 2009) y, finalmente, se pone de manifiesto que fomentar la colaboración familia-escuela supone situar el niño y niña en el centro

* Autor de correspondència

Correu electrònic: olgaalbets@gmail.com

Aquest article és fruit de l'assignatura *Procediments, canons i pràctiques de comunicació científica i professional en psicologia de l'educació* del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

© 2024 L'autora. Article e0109. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

(Esteban, 2015). En definitiva, vemos como la colaboración entre estos dos nodos, aun teniendo en cuenta los obstáculos que la dificultan, es de vital importancia para, entre muchas razones, el desarrollo del infante.

Palabras clave: Familia, escuela, colaboración familia-escuela, educación infantil.

ABSTRACT

School and family are fundamental in humans' personal and academic development (García-Bacete & Rosel-Remírez, 2001; Parody et al., 2019). They are irreplaceable in terms of education (Torío, 2004) and, therefore, neither of the two contexts can exercise their function in an isolated and differentiated way. However, the reality is that there are different factors that divide these two agents (Cagigal, 2010), making the rates of family participation from democratic and participatory models in educational centers, unfortunately, very low (Sánchez and García, 2009). For all these reasons, the objective of this study is to analyze and emphasize the importance of creating spaces for collaboration and participation between families and early childhood education school. Firstly, it is exposed that the collaboration and participation of both agents contributes to understand the school as a way of supporting the educational exercise of families (Mir et al., 2009; Vila, 1998). Secondly, it is argued that family participation in school contexts provides families with knowledge about the educational function (Vila, 1998; García-Bacete, 2003; Sánchez and García, 2009) and, finally, it becomes clear that fostering family-school collaboration means placing the child at the center (Esteban, 2015). In short, we see how the collaboration between these two nodes, even taking into account the obstacles that hinder it, is of the utmost importance for the development of the infant.

Keywords: Family, school, family-school collaboration, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la familia es, durante la niñez, el primer y de mayor importancia agente de socialización primaria (Berger y Luckmann, 1968; De León, 2011). Asume un rol imprescindible en el desarrollo de las personas, haciéndose cargo de funciones tales como el cuidado, la educación y la socialización (Bernal, 2016). Con la familia, y durante la infancia, se experimentan los primeros desafíos y se internalizan los primeros instrumentos y conocimientos para el desenvolvimiento en el medio físico y social (Vila, 1998). En este sentido, en dicha institución no solo se perfeccionan los instrumentos semióticos o se integran nuevos conocimientos, sino que también deja huella en la personalidad, las formas de interacción social y la ideología (Vila, 1998; Vallès et al., 2014).

Por otro lado, la escuela es el primer núcleo social externo al contexto familiar organizado, estable y sistematizado que busca promover los intereses y necesidades del niño o niña. La escuela acompaña al niño/a a lo largo de su proceso de crecimiento intelectual y emocional, teniendo en cuenta que este/a ya lleva consigo su manera de relacionarse, de ser... (Miranda, 2015). En definitiva, el rol de la escuela como agente educativo consiste en formar y preparar a las personas con el objetivo de conseguir su formación integral para que puedan desenvolverse en la sociedad que están inmersas (Tocora y García, 2018).

Por consiguiente, tanto el entorno escolar como el entorno familiar son primordiales en el desarrollo personal y académico de las personas (García-Bacete y Rosel-Remírez, 2001; Parody et

al., 2019), pues uno y otro son insustituibles en términos de educación (Torío, 2004). Ambos agentes e instituciones educativas persiguen un mismo objetivo: educar y construir ciudadanos. Por lo tanto, ninguno de los dos contextos puede ejercer su función de forma aislada y diferenciada (De León, 2011).

No obstante, la realidad es que existen factores estructurales, procedimentales o emocionales que dividen estos dos agentes. Muchas veces, no se consigue un equilibrio de poder entre los dos contextos, no hay respeto entre los límites establecidos entre ellos o los fundamentos del diálogo no se basan en la colaboración (Cagigal, 2010). Además, podemos hablar de un distanciamiento entre estos agentes educativos causado por concepciones, estereotipos o diferencias socioculturales. En efecto, las ideas de uno y otro acerca de la educación y el proceso educativo no siempre encajan. Existe la tendencia, por parte de los profesionales de la educación, de pensar que las familias delegan la educación de sus hijos e hijas a la escuela. Por otra parte, hay familias que ven a las personas docentes como profesionales inflexibles; desinteresados en compartir sus perspectivas acerca de la educación y el desarrollo infantil y, especialmente, otorgados en conocimiento educativo que, en ocasiones, no son coincidentes (Vila, 1998).

Lo expuesto supone, sin ninguna duda, una gran problemática. En la revisión de la literatura, existe un común acuerdo acerca de la importancia de establecer conexiones reales entre el contexto escolar y el contexto familiar, lo cual, como vemos, es un gran desafío para la educación del siglo XXI (Parody et al. 2019). Así también los respalda Bronfenbrenner (1987) con la noción de mesosistema, un término fundamental en la comprensión del desarrollo humano, que hace referencia a las interrelaciones existentes entre un mínimo de dos entornos en los que el sujeto en desarrollo participa de forma activa. En este marco entendemos que el desarrollo de la persona no solo precisa de las particularidades internas de los microsistemas, sino que también depende de las relaciones que se fijan entre estos. Sin embargo, los índices de participación familiar en los contextos educativos formales son, lamentablemente, muy bajos, por lo menos desde modelos democráticos y participativos (Sánchez y García, 2009; Blanch, 2017).

Por todo ello, el objetivo del presente estudio es analizar y resaltar la importancia de generar espacios de colaboración y participación entre la familia y la escuela en la etapa de educación infantil.

LA IMPORTANCIA DE GENERAR ESPACIOS DE COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Antes de exponer algunos de los muchos motivos que respaldan contundentemente la importancia de promocionar espacios participativos y colaborativos entre el contexto familiar y escolar, es importante destacar que tanto los discentes, como ambos agentes (las respectivas familias y la institución escolar) se convierten en multi-beneficiados de estas relaciones y del vínculo que se genera a través la participación y la colaboración entre estos dos microsistemas (Sánchez y García, 2009; García-Bacete, 2003).

En primer lugar, observamos que los espacios de colaboración y participación entre estos dos nodos contribuyen a concebir a la escuela como forma de apoyo a la labor educativa del contexto familiar (Vila, 1998; Mir et al., 2009).

Analizando el pretexto de la anterior afirmación, debemos entender que la red de apoyo social con el que contaba la familia (abuelos, vecinos...) para ejercer sus funciones y que, de algún modo, suponía la co-parentalidad de sus hijos e hijas, ha ido disminuyendo a causa diversas transformaciones socioculturales como el aumento de la edad de la maternidad o el cambio en las tipologías familiares (Vila, 1998; Mir et al., 2009).

Dicho desvanecimiento de los distintos apoyos sociales, sumado a la falta de otros nuevos, se traduce en familias desorientadas, angustiadas, dudosas e inseguras acerca de los modelos y las pautas de crianza educativas en las primeras etapas del desarrollo infantil (Vila, 1998; Mir et al., 2009).

Es en este contexto en el que la escuela puede convertirse, en numerosos casos, en el referente claro y estable de las familias para realizar su función educativa; contrastar su modelo de crianza; intercambiar su perspectiva sobre la educación y el desarrollo de la infancia (Vila, 1998); mejorar su autoestima; reconocer sus conocimientos educativos (Vila, 1998; Sánchez y García, 2009) y, en última instancia, hacer que se sientan seguras y sostenidas (Vila, 1998).

En efecto, es evidente que es prácticamente imposible que el contexto escolar tenga la capacidad de incidir en la cultura familiar o que ésta última lo perciba como una forma de apoyo social sin la existencia de espacios de colaboración que propicien relaciones de mutua confianza que permitan la transferencia de conocimientos, la discusión abierta y sincera sobre sus distintas ópticas, etc. (Vila, 1998).

En segundo lugar, la participación familiar en los contextos escolares promueve el conocimiento, por parte de las familias, de la función educativa de la escuela (Vila, 1998; García-Bacete, 2003; Sánchez y García, 2009).

Es habitual que existan desacuerdos entre los objetivos educativos de las familias y de las escuelas infantiles. En ocasiones, las familias tienden a ver el centro educativo como un lugar donde los niños y niñas van a jugar, pero que el aprendizaje que adquieren es escaso. Por esta razón, es fundamental que las familias reconozcan el valor de la acción educativa que se lleva a cabo en la escuela (Vila, 1998).

La participación del contexto familiar al contexto educativo supone aproximar a las familias los valores y principios de la acción educativa de la escuela (Vila, 1998; García-Bacete, 2003). Además, se evita el establecimiento de concepciones y juicios estereotipados tanto acerca de lo que se lleva a cabo o no en la escuela como de lo que hace o no el contexto familiar. Asimismo, que las familias reconozcan la función educativa del centro educativo supone la aceptación de prácticas, ideas y concepciones que, a pesar de pueden estar alejadas de sus concepciones, favorecen el desarrollo de sus habilidades educativas (Vila, 1998).

En definitiva, acercar la familia al contexto escolar supone unir dos agentes distintos para entenderse y fijar líneas comunes de actuación. De esta manera, de los saberes, valores y principios de la escuela se benefician tanto los discentes como las familias de estos (Vila, 1998).

Por último, promover una relación familia-escuela y, por tanto, promocionar espacios de relación, participación y colaboración entre estos dos agentes educativos, supone un beneficio que justifica todos los anteriores: situar en el centro el niño y niña (Esteban, 2015).

Poner en el centro el infante se traduce con un aumento en el rendimiento académico (Esteban, 2015; Sánchez y García, 2009; García-Bacete, 2003) así como también influye en la participación, la actitud, la motivación del discente y, en definitiva, el desarrollo integral del niño (Esteban, 2015).

Dentro de los aspectos que intervienen en el éxito y rendimiento escolar aparece la implicación de las familias con el centro, la participación de éstas en las actividades propuestas en la escuela, las reuniones establecidas con el tutor o tutora... (Martínez-Cerón, 2004). Es más, la participación familiar se convierte en el factor de más relevancia para medir la trayectoria educativa del alumnado (Esteban, 2015) y en un indicador de mejora de la equidad, puesto que el rendimiento puede incrementar cuando la escuela, quien puede ser un apoyo social para la familia, comparte cómo apoyar al niño eficazmente desde casa (López, 2006 citado en Esteban, 2015).

Además, el alumnado que está escolarizado en centros en los que se potencia la colaboración y la participación entre el contexto escolar y el familiar muestra actitudes positivas en relación con el aprendizaje y con aspectos del entorno del centro. Igualmente, la motivación, el interés y la implicación del discente aumenta cuando éste percibe que el contexto escolar deviene importante para su desarrollo y familia (Esteban, 2015).

Trascendiendo de todos estos aspectos más académicos y actitudinales, la participación y la colaboración entre ambos agentes favorece al desarrollo integral y armónico de la persona, puesto que no es posible lograr el desarrollo integral del niño sin una relación familia-escuela favorable con cohesión en las acciones educativas (García-Carmona, 2012; Esteban, 2015).

CONCLUSIONES

Como hemos visto, este *position paper* defiende la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en la etapa de la educación infantil. En este marco, se exponen tres grandes argumentos a favor de dicha relación colaborativa.

Primeramente, observamos como los espacios de colaboración y participación entre los dos agentes favorecen relaciones de mutua confianza, promueven el intercambio de conocimientos (Vila, 1998) y, en consecuencia, propician la concepción, por parte de la familia, del centro educativo como un apoyo a sus prácticas educativas (Mir et al., 2009; Vila, 1998).

Por otra parte, vemos como la participación de la familia en el contexto escolar también promueve una aproximación de las familias a los valores y principios que guían la acción educativa del centro escolar (Vila, 1998; García-Bacete, 2003; Sánchez y García, 2009). Asimismo, esta participación de la familia en la escuela ayuda a la eliminación de estereotipos y prejuicios provenientes de ambos agentes (Vila, 1998).

Finalmente, apostar por la relación colaborativa de los dos nodos implica, de forma directa, situar en el centro el infante y, por ende, velar por el desarrollo integral y armónico de éste, pues no se puede conseguir el desarrollo integral del niño al margen de una relación familia-escuela favorable y con cohesión en las acciones educativas (García-Carmona, 2012; Esteban, 2015). Además, una relación participativa y colaborativa entre estos nodos supone un aumento tanto en la motivación y el interés del discente como en el rendimiento académico de éste (Esteban, 2015).

Viendo todos estos argumentos favorables acerca de la promoción de espacios participativos y colaborativos entre la familia y la escuela de educación infantil, ¿cómo podemos explicar la separación entre estos contextos?

Si bien es cierto que los beneficios de favorecer estos espacios de relación son múltiples y variados, también es verdad que existen algunos obstáculos o limitaciones como el horario de las familias para poder participar en las distintas actividades; el poco tiempo de las familias para destinarlo a la educación de sus niños y niñas en el centro educativo; la creencia por parte de numerosos docentes de que el diseño y la puesta en práctica de estas acciones colaborativas no son su deber; el rechazo de algunos maestros y maestras a la participación de las familias en el centro; la escasez de recursos materiales y personales para materializar estos canales colaborativos; el sentimiento de incompetencia de ciertas familias ante los profesionales educativos (Domínguez, 2010); el choque entre los valores escolares y los familiares; (Garreta, 2007); la inercia y cristalización de ciertos hábitos y maneras de relacionarse que promueven esta pasividad entre los dos agentes (Blanch, 2017).

No obstante, como hemos visto, algunos de los factores que dificultan la creación de estos espacios colaborativos y participativos pueden desaparecer con el simple hecho de llevar a la práctica dichos canales de participación. Sin embargo, aunque esto no fuera así, deberíamos superar estas limitaciones de todas formas, ya que, tal y como hemos expuesto, la escuela y la familia son fundamentales en el desarrollo del infante y los beneficios que surgen de su vínculo o relación no solo tienen repercusiones favorables en los infantes, sino también en la familia y los maestros (Castro-Zubizarreta y García-Ruíz, 2016). Es decir, mientras que las familias, por ejemplo, fortalecen actitudes enmarcadas en la parentalidad positiva, los docentes sienten más compromiso con su profesión y aumentan su satisfacción con el trabajo (García-Bacete, 2003) y los centros educativos se convierten en contextos más participativos y democráticos (Castro-Zubizarreta y García-Ruíz, 2016).

REFERENCIAS

- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: Un reto educativo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 114–128.
- Blanch, S. (2017). *Com redissenyem les reunions amb les famílies? Guia pràctica*. Fundació Jaume Bofill.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cagigal, V. (2010). La colaboración educativa familia-escuela. *Revista Padres y Maestros*, 366, 5–6.
- Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruíz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: Visión de los maestros en formación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193–208.
<http://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as* [Ponencia]. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1–15.
- Esteban, A. (2015). Relación familia-escuela: Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-

- acción en el aula [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16296>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Journal for the Study of Education and Development*, 26(4), 425–437. <http://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Bacete, F. J., & Rosel-Remírez, J. R. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88(2), 533–547. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.533>
- García-Carmona, M. (2012). Trabajando de forma cooperativa en la escuela: Abriendo la puerta a las familias. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 1(8), 59–66.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.21944>
- Garreta, J. (2007). *La relación familia escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Martínez-Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres: Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46–49.
- Mir, M., Batle, M., & Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45–68.
- Miranda, C. (2015). Parlem de l'escola. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, 32(1), 105–122.
- Parody, L. M., Santos, M. J., Alcalá, M. J., & Isequilla, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 19–29.
- Sánchez, C. A., & Garcia, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: Una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2).
- Tocora, S. P., & García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona: Revista Científico Metodológica*, 66.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35–52.
- Vallès, N., Eizaguerre, S., Martínez, X., Elias, M., López, F., & Recasens, J. (2014). *Educació i cultura: Socialització i agents implicats* [Material docent]. <http://hdl.handle.net/2445/57629>
- Vila, I. (1998). Familia y escuela: Dos contextos y un solo niño. En *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27–38). Graó.

Article de posició

La importancia de la educación emocional del alumnado como prevención del acoso escolar

Aitana Teijeiro*

RESUM

L'assetjament escolar o bullying és un problema molt preocupant i de gran gravetat en l'àmbit de l'educació. Aquest tipus de violència té greus conseqüències per a totes les persones implicades, entre elles, depressió, ansietat, fracàs escolar, dificultat en la formació de relacions socials, ideació suïcida o, fins i tot, el suïcidi. Algunes investigacions posen de manifest que tant les víctimes d'assetjament escolar com els agressors tenen un nivell baix d'Intel·ligència Emocional (I.E.). A més, diversos autors afirmen que l'origen del bullying es troba en una mala gestió emocional. L'educació emocional té com a objectiu augmentar el benestar personal i social mitjançant el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions, capacitant així l'individu per afrontar millor els reptes de la vida quotidiana. Mitjançant l'educació emocional de l'alumnat es poden aconseguir majors nivells d'I.E., així com un augment de l'empatia i de l'autocontrol, una millora de les habilitats socials i de la resolució pacífica de conflictes i un clima escolar de convivència positiu. Tots aquests aspectes es relacionen amb la prevenció del bullying. Per aquest motiu, en el present treball es defensa l'educació emocional de l'alumnat com una mesura efectiva per a la disminució del nombre de discents que pateixen assetjament escolar. No obstant això, s'ha de continuar investigant sobre l'assetjament escolar i dissenyant programes d'educació emocional que demostrin la seva efectivitat en la prevenció d'aquesta problemàtica.

Paraules clau: educació emocional, intel·ligència emocional, assetjament escolar.

RESUMEN

El acoso escolar o bullying es un problema muy preocupante y de gran gravedad en el ámbito de la educación. Este tipo de violencia tiene graves consecuencias para todas las personas implicadas, entre ellas, depresión, ansiedad, fracaso escolar, dificultad en la formación de relaciones sociales, ideación suicida o, incluso, el suicidio. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen un nivel bajo de Inteligencia Emocional (I.E.). Además, diversos autores afirman que el origen del bullying se encuentra en una mala gestión emocional. La educación emocional tiene por objetivo aumentar el bienestar personal y social a través del desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, capacitando así al individuo para afrontar mejor los retos de la vida cotidiana. Mediante la educación emocional del alumnado se pueden conseguir mayores niveles de I.E., así como un aumento de la empatía y del autocontrol, una mejora de las habilidades sociales y de la resolución pacífica de conflictos y un clima escolar de convivencia positivo. Todos estos aspectos se relacionan con la prevención del bullying. Por este motivo, en el presente trabajo se defiende la educación emocional del alumnado como una medida efectiva para la disminución del número de discentes que sufren acoso escolar. No obstante, se

* Autor de correspondència

Correu electrònic: teijeiroaitana@gmail.com

Aquest article és fruit de l'assignatura *Procediments, canons i pràctiques de comunicació científica i professional en psicologia de l'educació* del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.

© 2024 L'autora. Article e0110. Aquest és un article d'accés obert distribuït sota una llicència Creative Commons Reconeixement 4.0 (CC BY; <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>).

debe seguir investigando acerca del acoso escolar y diseñando programas de educación emocional que demuestren su efectividad en la prevención de esta problemática.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, acoso escolar.

ABSTRACT

Bullying is a very worrying and serious problem in the field of education. This type of violence has serious consequences for everyone involved, including depression, anxiety, school failure, difficulty in forming social relationships, suicidal ideation, or even suicide. Some studies show that both the victims of bullying and the aggressors have a low level of Emotional Intelligence (E.I.). In addition, several authors state that the origin of bullying is found in poor emotional management. Emotional education aims to increase personal and social well-being through the development of knowledge and skills about emotions, thereby empowering individuals to better cope with the challenges of daily life. Through the emotional education of students, higher levels of E.I. can be achieved, as well as an increase in empathy and self-control, an improvement in social skills and peaceful conflict resolution and a positive school climate of coexistence. All these aspects are related to bullying prevention. For this reason, this paper defends the emotional education of students as an effective measure to reduce the number of students who suffer bullying. However, further research on bullying and the design of emotional education programs that demonstrate their effectiveness in the prevention of this problem should be continued.

Keywords: emotional education, emotional intelligence, bullying.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, es un problema presente en los centros educativos de nuestro país, así como en muchos otros países del mundo. En España, se estima que uno de cada cinco alumnos/as está implicado en este fenómeno (Mollá et al., 2015). Este es un problema actual y de gran relevancia ya que tiene graves consecuencias para todas las personas involucradas en él y, también, para el entorno (Pastor y Blázquez, 2019). Las situaciones de acoso escolar se asocian con un mayor riesgo de padecer problemas psicopatológicos como depresión o ansiedad, fracaso escolar, dificultad en la formación de relaciones sociales, ideación suicida o, incluso en casos graves, el suicidio. (Mollá et al., 2015; Pastor y Blázquez, 2019). Estas consecuencias se dan tanto a corto como a largo plazo y pueden estar presentes en la adolescencia y en la vida adulta de los individuos implicados (Díaz et al., 2019). Por lo tanto, podemos afirmar que el *bullying* afecta negativamente a la salud, la calidad de vida, el bienestar y el adecuado desarrollo del alumnado (Mollá et al., 2015).

Algunos estudios indican que, en los casos de acoso escolar, tanto víctimas como agresores presentan puntuaciones bajas en Inteligencia Emocional (I.E.), sobre todo existe una carencia significativa de empatía (Díaz et al., 2019) y de autocontrol por parte de los agresores (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Además, muchos autores afirman que el origen del *bullying* se encuentra en una mala gestión emocional (Mollá et al., 2015; Muñoz-Prieto, 2017; Pastor y Blázquez, 2019). En este sentido, la educación emocional del alumnado puede convertirse en una variable protectora frente al acoso escolar en las aulas, reduciendo los casos y contribuyendo a una mejora del clima de convivencia de los centros educativos (Carbonell y Cerezo, 2019; Mollá et al., 2015), así como de la comunicación, interacción y gestión de los conflictos por parte de los

estudiantes (Díaz et al., 2019; Pastor y Blázquez, 2019), de la autoestima y de la empatía (Muñoz-Prieto, 2017) y de los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico (Vásquez et al., 2010).

Por todo ello, el objetivo del presente ensayo es defender la importancia de la educación emocional del alumnado como una herramienta efectiva para la prevención del acoso escolar en las aulas.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR?

Antes de explicar las razones que sustentan la importancia de la educación emocional como herramienta de prevención del *bullying*, es necesario conceptualizar el acoso escolar como una situación de violencia o maltrato entre iguales, que puede ser físico, psicológico y/o social, que se da de forma prolongada, continuada e intencionada y que es llevada a cabo por una persona o un grupo hacia un individuo que se encuentra en una situación de indefensión (Vásquez et al., 2010), existiendo así un desequilibrio de poder entre el agresor (o agresores) y la víctima (Muñoz-Prieto, 2017). En las situaciones de acoso escolar, además de estos dos protagonistas, también están presentes los espectadores u observadores (Díaz et al., 2019; Mollá et al., 2015; Vallés, 2019), que son las personas que presencian las agresiones y que, normalmente, no intervienen ni denuncian lo sucedido (Muñoz-Prieto, 2017).

Para combatir esta problemática, es muy importante que los alumnos/as estén dotados de una sólida I.E. La Inteligencia Emocional (I.E.) es la capacidad o habilidad de sentir, identificar, comprender y manejar las emociones propias y de los demás de forma adecuada (Arce y Palacios, 2020). El desarrollo de la I.E. en los alumnos/as puede lograrse mediante la educación emocional, a través de la acción tutorial (Gutiérrez, 2003), llevando a cabo propuestas pedagógicas que incluyan el arte en el aula (Calle et al., 2011), con el uso de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Luy-Montejo, 2019) o el Aprendizaje Cooperativo (Calle et al., 2011), entre otras. Por lo tanto, entre estas alternativas educativas que permiten aumentar la I.E. del alumnado, encontramos la educación emocional.

Para que una persona sea emocionalmente inteligente, es preciso que reciba una educación emocional adecuada (Vallés, 2019). Según Bisquerra (2000), la educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (p. 243).

A continuación, se explicitan diferentes razones por las que la educación emocional del alumnado es fundamental para prevenir el acoso escolar.

En primer lugar, diversos autores destacan la importancia de trabajar la empatía mediante la educación emocional como estrategia eficaz para la prevención del *bullying* (Sastre et al., 2016; Vallés, 2019). Se ha encontrado que los alumnos/as implicados como agresores en situaciones de

acoso escolar carecen de empatía (Arce y Palacios, 2020; Díaz et al., 2019; Pastor y Blázquez, 2019; Vallés, 2019). La empatía permite ponerse en el lugar de otra persona y experimentar lo que esta siente (Díaz et al., 2019). Mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional dentro del aula, los alumnos/as logran ser más conscientes de sus emociones y de las de los demás (Girón et al., 2021) lo que permite que mejore la empatía de todos ellos (Díaz et al., 2019; Mollá et al., 2015;). En esta línea, si se consigue aumentar la empatía de los estudiantes, todos los alumnos serán capaces de ponerse en el lugar de la víctima y, en el caso de los agresores, reducirán la violencia hacia ella. Por lo que, la empatía actúa como un factor protector del acoso escolar y, como se ha explicitado, puede trabajarse mediante la educación emocional en las aulas (Carbonell y Cerezo, 2019).

En segundo lugar, la educación emocional promueve las habilidades sociales de los discentes, un aspecto muy importante para prevenir la aparición de conflictos y, concretamente, de *bullying*. Algunos autores señalan que los agresores suelen presentar una falta de habilidades sociales y de autocontrol (Díaz et al., 2019; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Además, son más propensos a tener problemas conductuales en las relaciones interpersonales ya que son incapaces de exteriorizar sus sentimientos negativos de forma no agresiva. Para prevenir situaciones agresivas o de acoso escolar, es necesario fomentar competencias sociales como, por ejemplo: ofrecer a los estudiantes instrumentos y estrategias para manejar situaciones de tensión y para la resolución de conflictos (Mollá et al., 2015); promover el respeto y la promoción de conductas prosociales (Díaz et al., 2019); trabajar la tolerancia a la frustración y la regulación de la ira, ya que su mala regulación es el origen de muchos comportamientos violentos (Arce y Palacios, 2020; Muñoz-Prieto, 2017); y, enseñar a los alumnos/as a comunicarse de forma asertiva, es decir, a expresar sus ideas y sentimientos de forma clara, congruente y equilibrada, sin herir a los demás (Arce y Palacios, 2020). Así pues, al trabajar estos aspectos mediante la educación emocional, los estudiantes desarrollarán buenas habilidades sociales y serán más capaces de gestionar y/o evitar los conflictos y los casos de acoso escolar (Girón et al., 2021).

En tercer lugar, para que exista una convivencia escolar segura y sana, es necesario que el centro educativo esté libre de *bullying* (Díaz et al., 2019). A través de la educación emocional del alumnado mejoran las relaciones interpersonales en el aula y se llega a soluciones pacíficas ante los conflictos entre los estudiantes, lo que lleva a una mejora del clima escolar. Por lo que, gracias al desarrollo de la I.E. en el alumnado, mediante la educación emocional, disminuyen las conductas agresivas y el acoso escolar, y se construye un clima de convivencia positivo y pacífico (Carbonell y Cerezo, 2019; Mollá et al., 2015; Muñoz-Prieto, 2017; Vázquez et al., 2010;). En esta línea, se ha encontrado que gracias a algunos programas de educación emocional se ha incrementado la motivación de los alumnos/as por conseguir una mejora en la convivencia del aula, así como una mayor conciencia sobre la gravedad de las agresiones y el impacto que pueden producir en la víctima (Díaz et al., 2019). En este sentido, si se produce una sensibilización ante esta problemática, es probable que los propios alumnos/as manifiesten su desaprobación ante este tipo de actos (Muñoz-Prieto, 2017). En definitiva, un clima escolar sano, que puede lograrse con el desarrollo de la I.E. de los estudiantes, supone la disminución de los casos de *bullying* y tiene efectos positivos sobre el rendimiento, el desarrollo y el bienestar del alumnado (Díaz et al., 2019).

Como hemos visto hasta el momento, la educación emocional del alumnado es crucial para

prevenir el acoso escolar, y su implementación debe llevarse a cabo en el aula por parte de los y las docentes del centro educativo. Para ello, es fundamental que el profesorado reciba recursos y formación en ambos ámbitos, tanto en educación emocional como en acoso escolar. Sin unos profesionales que estén debida y específicamente formados en la detección e intervención del acoso escolar, así como en su prevención a través de la educación emocional, será muy difícil conseguir prevenir esta grave problemática de forma eficaz (Sastre et al., 2016).

Por lo tanto, una posible limitación del planteamiento que aparece en el presente escrito podría ser la falta de recursos y formación de los y las docentes en la prevención del acoso escolar mediante la educación emocional del alumnado. Sin embargo, como bien señalan Girón et al. (2021), varias investigaciones indican que gran parte del profesorado está formado en educación emocional. Así pues, existen diferentes programas de formación del profesorado en esta temática, como el mencionado en Bisquerra (2005). Este programa integra la educación emocional en la formación universitaria de los y las docentes para brindarles conocimientos acerca de las competencias emocionales, permitiéndoles afrontar mejor su labor educativa, impulsando su desarrollo personal y profesional y, por ende, potenciando el desarrollo del alumnado. Además, durante la formación del profesorado se pone de relieve la importancia de la educación emocional en las prácticas educativas, así como sus beneficios, haciendo hincapié en que puede contribuir a disminuir los casos de *bullying* en las aulas (Costa-Rodríguez et al., 2021). Asimismo, las diferentes comunidades autónomas de nuestro país incluyen medidas preventivas del acoso escolar en el plan de convivencia del centro educativo o, en caso de no contar con un plan específico, establecen un protocolo de actuación dirigido a los profesionales de la educación para que estén informados y dotados de herramientas que les permitan intervenir ante estos casos (Muñoz-Prieto, 2017).

CONCLUSIONES

Como se ha demostrado a lo largo de este escrito, la educación emocional es una propuesta muy relevante y valiosa como medida preventiva de una problemática con tantas consecuencias graves como el acoso escolar. Si desde las aulas se implementa la educación emocional del alumnado y se desarrolla su I.E., se puede conseguir un aumento de la empatía, una mejora en las habilidades sociales, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos, así como un clima escolar más sano, entre muchos otros beneficios. Todos estos factores están relacionados con una disminución de los casos de acoso escolar. Por lo tanto, la educación emocional debería estar presente en todas las aulas de nuestro país.

No obstante, es importante destacar que se debe seguir investigando acerca del acoso escolar y de las estrategias preventivas que pueden lograr disminuir sus cifras. Resulta imprescindible seguir diseñando programas de educación emocional que demuestren su efectividad en la prevención del acoso escolar, así como continuar formando a los profesionales de la educación en este tipo de programas. Por último, es fundamental tener en cuenta que prevenir el acoso escolar, además de ser una tarea de la escuela, también lo es de las familias y, en general, de todos como sociedad.

REFERENCIAS

- Arce, A. M., & Palacios, C. K. (2020). La educación emocional como factor de prevención del acoso escolar. En A. M. Arce & R. Rojas (Eds.). *Tejiendo paz desde las aulas* (pp. 57-78). Universidad Santiago de Cali.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Calle, M. G., Remolina, N., & Velásquez, B. M. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova*, 9(15).
- Carbonell, N., & Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49.
<https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.136>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Díaz, A., Rubio, F. J., & Carbonell, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: Un estudio piloto. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 124-135.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Girón, M., Carabias, M., & Martín, A. (2021). La educación emocional como método preventivo para el acoso escolar en educación infantil: Una revisión sistemática de la literatura. *REIDOCREA*, 10(6), 1-15.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.66307>
- Gutiérrez, M. (2003). La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acción Pedagógica*, 12(2), 4-15.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Mollá, L., Soto-Rubio, A., & Martínez, G. (2015). Bullying e inteligencia emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-149.
- Muñoz-Prieto, M. M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, 20(1), 35-46. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>
- Pastor, L., & Blázquez, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22-38.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502>
- Sastre, A. (Coord.), Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children.
- Vallés, L. (2019). *Propuesta de prevención del bullying mediante la educación emocional* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos – Universidad de Zaragoza.
- Vásquez, F. J., Ávila, N. M., Márquez, L. O., Martínez, G., Mercado, J. M., & Severiche, J. (2010). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13(24), 306-328.

El qüestionari

Amb Carles Monereo Font



Carles Monereo Font és Catedràtic de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). És investigador, assessor educatiu, conferenciant i consultor de diverses universitats, institucions educatives, administracions públiques i organismes internacionals. Va fundar i coordinar el Seminari Interuniversitari d'Investigació en Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge (SINTE) —actualment, Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives— i és l'investigador principal del grup de recerca SINTE-IdentitES.

Un concepte clau: Alfabetització prospectiva (capacitat d'entendre les repercussions en un futur d'allò que es mira, es decideix i/o es fa).

Una definició: Posició-del-jo (*I-position*). És la manera en què afrontem un situació determinada. Integra la interpretació de la situació, l'estratègia per enfrontar-s'hi i el mode de sentir-se. S'expressa a través d'una veu pròpia. El conjunt d'I-p d'una persona conformaria la seva identitat.

Un autor de referència: Hubert Hermans (<https://www.huberthermans.org/>).

Un article: Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: State of art. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 46(3), 445–491.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>

Un llibre: UNESCO (2022). *Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte social per a l'Educació*. UNESCO. https://catesco.org/wp-content/uploads/2022/10/CAT_Reimaginem-junts-els-nostres-futurs.pdf

Una tècnica d'investigació: L'anàlisi del Repertori Personal de Posicions (*Personal Position Repertoire*; PPR) (<https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>).

Un mètode d'ensenyament-aprenentatge: Els incidents crítics (<https://www.critic-edu.com/>).

Una competència docent: Ser conscient de les pròpies posicions-del-jo (metaposició = metacognició).

Una pràctica de desenvolupament professional docent: L'anàlisi d'incidents crítics dins la pròpia pràctica (p. e., a través de la Pauta d'Anàlisi d'Incidents Crítics; PANIC) (<https://www.facebook.com/criticface/>).

Un canvi necessari al sistema educatiu: Transformar les proves d'avaluació i d'accés a la universitat per proves competencials.

Un vídeo: La investigación en identidad docente desde la teoría dialógica (<https://www.youtube.com/watch?v=D0-lm4OIXcQ>).

Un compte de twitter: [@RamonGrau](https://twitter.com/RamonGrau) (ex Subdirector General d'Ordenació Curricular del Departament d'Educació).

Una pregunta de recerca sense resposta: Per què alguns centres que han estat innovadors ho deixen de ser d'un any per l'altre? Com aconseguir que la innovació en un centre sigui sostenible?