

Nº 32

2023
VOL 2



ISSN 0213-1269 · e-ISSN 2253-8275

 **Cuestiones
Pedagógicas**

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Lil_foot_ - Pixabay

doi: <https://doi.org/10.12795/cp>

Nº 32
2023
VOL 2

TEMÁTICAS EDUCATIVAS
Educational issues

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICES CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)
Tlf (+34) 955420587
Correo electrónico: cuestionesp@us.es
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984
Maquetación: Susana Vidigal Alfaya
Ana Gómez Márquez
María García González
Noelia Rojas Bellas
Diseño: Natalia Aroa Ortega Torno

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscoso. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ángela Martín Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla (España)
- › Dña. Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Per Andersson. Universidad de Linköping (Suecia)

COEDITORES INTERNACIONALES / International Advisors

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / International Advisory Board

- › Dra. Amélia Lopes. Universidad de Porto (Portugal)
- › Dra. Ana Corina Fernández-Alatorre. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. Amanda Cano Ruíz Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México)
- › Dra. Alicia Civero Cerecedo. Instituto Politécnico Nacional de México D.F. (México)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM) (México)
- › Dr. Alfonso Barquín Cendejas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (México)
- › Dra. Alicia de Alba. Instituto Politécnico Nacional (México)
- › Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Chakib Chairi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
- › Dr. Diego García Peinazo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto. Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Iliana Tamara Cibrián Llanderal. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. M^a Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. M^a del Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria (España)
- › Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)

- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
- › Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
- › Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. David Luque Menjibar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- › Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
- › Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dra. María del Carmen Acebal Expósito. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Mercedes Álamo Sagrañes. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Marc Depaepe. Universidad de Lovaina (Bélgica)
- › Dr. Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
- › Dr. Ángel Donvito. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Inmaculada Egado Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Mariana Buenestado Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María García-Cano Torrico. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Pilar Cucalón Tirado. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid)
- › Dra. M^a Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Porfiria Bustamante de la Cruz. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Pedro P. Chamorro Barranco. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Rodolfo Cruz Vadillo. Universidad Popular Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Susana Gala Pellicer. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Daniel Falla Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
- › Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dr. Saif El Islam Benabdennour El Hamzaoui (Universidad Mohamed I (Marruecos))

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotectnia, s/n. 41013. Sevilla (España).
Tfño.: (+34) 95 5420587

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).
Tfño.: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

- › Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- › Dr. Francesc Xavier Torredadella i Flix. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- › Dr. Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- › Dra. Sonia Brito Rodríguez Universidad Autónoma de Chile (Chile)
- › Dra. Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Carmen Gil del Pino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Eva María González Barea. Universidad de Murcia (España)
- › Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Cristina María Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- › Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Rosa Evelia Guantay. Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- › Dra. Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Rosalva Aida Hernandez Castillo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (México)
- › Dr. Sergio Hernández Loeza. Universidad Campesina Indígena en Red (México)
- › Dra. M^a. Guadalupe Huerta Morales. Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- › Dra. Cristina V. Kleinert. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Matthew Lebrato. Lyon College (EEUU)
- › Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dr. Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- › Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Juan de Dios López López. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Irlanda Villegas Salas. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Carlos Luis Maldonado Ramírez. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México)
- › Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dr. Luis Alejandro Martínez Canales. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
- › Dra. M^a José Martínez Carmona. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. José Manuel Mata Justo. Universidad Lusitana de Lisboa (Portugal)
- › Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Laura Selene Mateos Cortés. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Leonardo Montoya Peláez. Universidad de Antioquia – Medellín (Colombia)
- › Dra. Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- › Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Verónica Moreno Uribe. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Navarro Martínez. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada (España)
- › Dra. María Rosa Oriá Segura. Universidad de Extremadura (España)
- › Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)
- › Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- › Dra. Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Paz Peña García. Centro Universitario Sagrada Familia (España)
- › Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- › Dr. Joaquim Pintassilgo. Universidad de Lisboa (Portugal)
- › Dra. Mônica Pereira dos Santos. Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
- › Dra. María de Fátima Pereira. Universidad de Porto (Portugal)

- › Dra. Marianne Poumay. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- › Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Aina M. Puigserver. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- › Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández. Universidad de La Laguna (España)
- › Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Inmaculada Ruiz Calzado. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Francisca Ruiz Garzón. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Julio Ruiz Palmero. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
- › Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- › Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- › Dr. Carlos Alberto Torres. Universidad de California-Los Ángeles (UCLA)
- › Dra. Velia Torres Corona. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dra. Fanny Tubay. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- › Dr. Jurjo Torres Santomé. Universidad de la Coruña (España)
- › Dr. Germán Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Claudia Velez de la Calle. Universidad Santo Tomás (Colombia)
- › Dra. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México)

COEDITORES / Co-editors

Vol. 2(31), 2022

COEDICIÓN EN INGLÉS

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

COEDICIÓN EN ITALIANO

- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)

COEDICIÓN EN FRANCÉS

- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (UPO) (España)

COEDICIÓN EN PORTUGUÉS

- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- › D. Victor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- › D^a. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D^a. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D^a. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- › D^a. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)

Índice

Misceláneas

- Presentación **9-10**
Miguel ángel Ballestros Moscosio (Universidad de Sevilla)
- Percepciones sobre el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) **13-28**
Chess Emmanuel Briceño Nuñez (Universidad Nacional Abierta, Caracas D.C. Venezuela)
- Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa **29-42**
Marta Vega Díaz (Universidad Alfonso X el Sabio, Madrid, España) e Higinio González García (Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), La Rioja), España.
- Investigación basada en pruebas frente a la charlatanería educativa en Redes Sociales **43-64**
Antonio García-Carmona (Universidad de Sevilla, España)
- La Motivación Del Alumnado En Las Escuelas Oficiales De Idiomas: Un Acercamiento **65-84**
Lidia Kovaleva y Benito Márquez Castro (Universidad de Vigo, España)
- Tecnologías digitais no universo do ensino superior híbrido **85-104**
Vanessa Souza Couto Gontijo da Matta y João Luiz da Matta Felisberto (Polícia Militar de Minas Gerais, Brasil)
- Dislexia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios mexicanos **105-120**
Alejandra Platas-García, Miriam Sánchez Morales y Rosa Lila Mayett Moreno (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas. México)

Reseñas

- Propuestas Innovadoras A Partir Del Uso de Herramientas Digitales **123-124**
Julio César Barón Díaz (Universidad del Tolima, Colombia)

Presentación

Dr. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Universidad de Sevilla

miguelanba@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-9522-4303>



Estimados lectores de Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación.

Traemos en esta ocasión el volumen 2 correspondiente al número 32 de una revista con cuarenta años de trabajo en la difusión de la investigación en el ámbito de las Ciencias de la Educación. De este modo, son seis los artículos que se presentan en este número, la mitad de ellos internacionales, producidos en el contexto latinoamericano. Una miscelánea de artículos fiel reflejo de la diversidad de aspectos a trabajar desde la investigación educativa. Con todo y con ello, podríamos encontrar que tienen un eje común: responder a retos actuales a los que se enfrentan los educadores en su práctica. Los artículos aquí publicados se relacionan fundamentalmente con dos cuestiones. Por un lado, responder al reto de atender a la diversidad y, por otro, la aplicabilidad de la tecnología en contextos o situaciones educativas.

Respondiendo al primero de los retos, la atención a la diversidad, encontramos el trabajo de Chess Emmanuel Briceño, profesor de la Universidad Nacional Abierta de Caracas (Venezuela) que analiza la figura del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con condición del Espectro Autista (CEA), y en el que se destaca la importancia de capacitar a los tutores sombra y docentes para brindar una educación inclusiva y equitativa. También el trabajo Dislexia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios mexicanos, presentado por las profesoras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), Alejandra Platas-García, Miriam Sánchez Morales y Rosa Lila Mayett Moreno, en el que se plantea el estudio de problemas de lectura relacionados con la dislexia entre estudiantes universitarios, y su relación con la percepción que tienen sobre su capacidad para resolver las situaciones académicas. Por su parte, en el artículo Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa, presentado por Marta Vega Díaz e Higinio González García, profesores de las universidades Alfonso X el Sabio de Madrid (España) e Internacional de La Rioja (España) respectivamente, a partir de un estudio sistemático de la literatura con relación a las altas capacidades se analizan algunas de las problemáticas a las que se enfrenta este alumnado dentro del ámbito educativo y posibles medidas de intervención para las mismas.

Desde otra perspectiva, el trabajo presentado por los profesores de la Universidad de Vigo (España), Lidia Kovaleva y Benito Márquez Castro, explora la motivación y la atención

a la diversidad de los estudiantes adultos en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia a través de la teoría de los Possible Selves.

Dentro de la segunda temática abordada por los trabajos presentados en este número, la aplicabilidad de la tecnología en contextos o situaciones educativas, encontramos dos trabajos, uno de ellos nacional y el otro brasileño. Así, el doctor Antonio García-Carmona, profesor de la Universidad de Sevilla (España), en su artículo Investigación basada en pruebas frente a la charlatanería educativa en Redes Sociales, aborda el peliagudo uso de las redes sociales como difusor de contenidos alejados del conocimiento científico en educación, analizando desde un punto de vista crítico supuestas pseudo innovaciones educativas difundidas sin pudor en redes sociales.

Por último, y dentro del análisis del uso de la tecnología en el ámbito educativo encontramos el artículo propuesto por Vanessa Souza Couto Gontijo da Matta y João Luiz da Matta Felisberto, ambos profesores de la Academia de Policía Militar de Minas Gerais (Brasil), titulado Las tecnologías digitales en el universo de la educación superior híbrida, donde analizan procesos de enseñanza superior desarrollados siguiendo una metodología híbrida que combina la presencialidad con la formación online en la plataforma Moodle. Poniendo en valor el potencial educativo de las tecnologías digitales al considerar que optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar el número también se incluye una propuesta de innovación que continua el hilo del número, haciendo referencia al uso de herramientas digitales. Esta corre a cargo del Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas Julio César Barón Díaz de la Universidad del Tolima (Colombia).

Esperamos que el lector encuentre útiles y de interés los contenidos incluidos en el número actual, y os animamos a colaborar con el envío de sus trabajos de cara a la publicación de futuros números de nuestra revista.

MISCELÁNEA





Percepciones sobre el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA)

Perceptions on the role of the shadow tutor in language learning of students with autism spectrum disorder (ASD)

Recibido: 13/05/2023 | Revisado: 23/05/2023 | Aceptado: 02/11/2023 |
Online First: 12/12/2023 | Publicado: 31/12/2023



Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Universidad Nacional Abierta. (Caracas D.C. Venezuela)

chesspiare@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

Resumen: Este estudio se centra en el papel del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas para estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA), donde un tutor sombra es un profesional que brinda apoyo individualizado a estos estudiantes. La investigación aborda la importancia de esta figura en el contexto de docentes de idiomas debido a la creciente necesidad de inclusión de estudiantes con CEA en aulas regulares de idiomas. Para abordar esta cuestión, se utilizó una metodología mixta (cuali-cuantitativa) con un diseño transversal. Se encuestaron 100 docentes de idiomas que trabajaron durante el año escolar 2020-2021, para la selección de la muestra se consideraron aspectos como sexo, edad, nacionalidad, nivel escolar en el que enseñaban y los idiomas impartidos. El instrumento empleado fue el "Cuestionario de Evaluación del Rol del Tutor Sombra en el Aprendizaje de Idiomas". Los resultados revelaron que la presencia de un tutor sombra es fundamental para facilitar el aprendizaje de estudiantes con CEA, con una mejora significativa en la comunicación y habilidades lingüísticas. Este resultado crucial destaca la importancia de capacitar a los tutores sombra y docentes para brindar una educación

Abstract: This study focuses on the role of the shadow tutor in language learning for students with autism spectrum disorder (ASD), where a shadow tutor is a professional who provides individualized support to these students. The research addresses the importance of this figure in the context of language teachers due to the growing need for inclusion of students with ASD in regular language classrooms. To address this issue, a mixed methodology (quali-quantitative) with a cross-sectional design was used. A total of 100 language teachers working during the 2020-2021 school year were surveyed; aspects such as gender, age, nationality, school level at which they taught and languages taught were considered for the selection of the sample. The instrument used was the "Questionnaire for the Evaluation of the Role of the Shadow Tutor in Language Learning". The results revealed that the presence of a shadow tutor is fundamental in facilitating the learning of students with CEA, with a significant improvement in communication and language skills. This crucial result highlights the importance of training shadow tutors and teachers to provide inclusive and equitable education. Work must be done on a deeper understanding of SAB and the specific needs of



inclusiva y equitativa. Se debe trabajar en una comprensión más profunda de la CEA y las necesidades específicas de los estudiantes que la padecen. Futuras investigaciones pueden enfocarse en estrategias de capacitación para tutores sombra y docentes, así como en la adaptación de programas de idiomas para estudiantes con CEA, garantizando así una educación de calidad para todos los estudiantes.

students with SAB. Future research can focus on training strategies for shadow tutors and teachers, as well as adapting language programs for students with ASC, thus ensuring quality education for all students.

Palabras clave: autismo, aprendizaje de idiomas, competencias profesionales, condición del espectro autista, educación inclusiva, tutor sombra.

Keywords: autism, language learning, professional competencies, autism spectrum condition, inclusive education, shadow tutor.

Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos están haciendo cada vez un esfuerzo mayor y consciente para integrar de manera efectiva y significativa a los estudiantes con necesidades educativas específicas. Aunque siempre existen medidas controvertidas y consideradas significativas por muchos, la realidad es que no dejan de representar pautas que orientan la discusión sobre políticas educativas y gubernamentales enfocadas en proporcionar una educación inclusiva de calidad.

Cuando en los entornos educativos se habla sobre la incorporación de estudiantes con condición del Espectro Autista (CEA), de inmediato se asocia con el término “tutor sombra”, puesto que su presencia ha llegado a percibirse como indispensable al hablar de un acompañamiento pedagógico (López, 2021). Los términos que se emplean para hacer referencia a este tipo de profesional son diversos, a saber: *Shadow teacher*, auxiliar terapéutico, asistente terapéutico, auxiliar pedagógico, asistente educativo, maestro de apoyo, solo por hacer mención de los más utilizados. La inclusión del tutor sombra en el hecho educativo ha llegado a ser un requerimiento por parte de las instituciones educativas y por lo tanto se asume como un elemento indispensable en la integración de los estudiantes con CEA a fin de suministrarles ayuda específica y concreta de manera particular a los niños que están desarrollando sus roles de aprendices dentro del aula (Márquez, Olivencia y Terrón, 2022).

En medida general si se busca la intervención pedagógica de un tutor sombra para ayudar a estudiantes con CEA, deben tenerse en cuenta aspectos específicos en los que debería estar entrenado, tales como: la preparación pedagógica, la preparación psicológica (con un alto nivel de conocimiento sobre las CEA), debe tener la habilidad para hacer seguimiento de las instrucciones recibidas, debe tener creatividad al momento de implementar acciones efectivas, debe ser observador,

tiene que llevar registros completos y significativos, es indispensable que sea comunicativo, tiene que estar entrenado para solucionar contingencias e implementar acciones o maniobras de contención, tiene que conocer y respetar la jerarquía administrativa e institucional del plantel educativo en el que se desempeñará, y muy importante tiene que respetar sus límites.

Un tutor sombra efectivo debe ante todo ser un profesional con un elevado nivel de preparación académica, capaz de entender que su rol es mucho más que fungir como un cuidador (niñero) quien controla el desempeño conductual, en lugar de cumplir las funciones propias de su perfil. Por lo tanto, debe considerarse que el tutor sombra es un verdadero experto capaz de potenciar los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y de autocuidado del estudiante con CEA que atiende, debe potenciar los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y de autocuidado del estudiante, tiene que fomentar la capacidad académica de los alumnos a partir de la adaptación de materiales, la adecuación metodológica del modelo educativo, del refuerzo y la promoción de la comunicación funcional y de apoyo (Cordero, Cobos, Pibaque y Elizalde, 2023)..

Así mismo debe coordinar en colaboración con el equipo docente y de orientación psicoeducativa el programa curricular del estudiante, así como las adaptaciones curriculares necesarias, de acuerdo con las funciones y requerimientos del perfil del estudiante que atiende. El tutor sombra es el encargado de mejorar la calidad de la comunicación del estudiante con los miembros de su entorno de aprendizaje, también se encarga de potenciar y desarrollar en esas misma esfera, de la mayor cantidad de habilidades sociales que sean posibles, y finalmente de informar y orientar a la familia y al equipo terapéutico externo sobre los planes de trabajo, los avances, las readecuaciones e inclusive la extensión extra áulica de las actividades ideadas como parte del proceso educativo.

Es importante reconocer que no basta con dilucidar los planteamientos teóricos que se hacen desde el punto de vista de la conceptualización académica a la hora de definir cuál es el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas en estudiantes con CEA, se debe entender las necesidades de los padres respecto al desarrollo integral de sus hijos, incluso resultaría interesante conocer las opiniones de los compañeros de los estudiantes con necesidades educativas específicas, pero de manera muy significativa es necesario y medular conocer e identificar la percepción de los docentes de idiomas de cara al proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje. Y eso es lo que precisamente se busca con el estudio que a continuación se presenta.

Antecedentes

Moreno Torres (2017) presenta un estudio de caso con el propósito de analizar el trabajo de los maestros sombra frente a las necesidades inclusivas de los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE), en la Unidad Educativa “Montessori” de la ciudad de Guayaquil. Entre las adaptaciones de las prácticas de

enseñanza-aprendizaje, para apoyar la inclusión de los estudiantes con NEE, se encuentra la Maestra Sombra que según Rafael Bautista, es la persona que presta su atención profesional a aquellos estudiantes con NEE que están dentro de una aula de educación básica, para que de esta manera el Maestro Sombra se convierta en el vínculo inicial entre el estudiante no integrado y el maestro de educación básica proporcionándole las herramientas necesarias para que en un futuro el estudiante pueda asistir solo a una unidad educativa. Sin embargo, las funciones y actividades de inclusión las desarrolla una maestra de educación básica, quien, en algunos casos, carece de la formación e información necesaria y de la orientación o supervisión de un especialista, por consecuencia podría estar desfavoreciendo la integración de los estudiantes con NEE, además en la misma institución educativa, la comprensión y aceptación de la Maestra Sombra se distorsiona al ser vista como una “niñera” personalizada. Por tal motivo se elige este estudio para determinar el perfil idóneo para atender a los estudiantes con NEE a través de una propuesta que consiste en crear el perfil de la Maestra sombra. A partir de observación directa, entrevistas y registro de las características que describen este tipo de perfil.

Subedi (2018) explora el proceso, las razones y las consecuencias de la tutoría sombra según la perciben los docentes de nivel secundario y los estudiantes de las escuelas comunitarias. El estudio es cualitativo, basado en los datos generados a partir de las discusiones y entrevistas de los grupos focales. El autor sostiene que los estudiantes percibieron una mejora en el aprendizaje a través de la tutoría sombra, aunque no existe una diferencia significativa en las prácticas pedagógicas que en la educación general. El aprendizaje centrado en exámenes, la mala enseñanza en el aula, la cultura de los compañeros, la presión de los padres y la presión indirecta de sus profesores son las principales razones para recibir tutorías privadas. Sin embargo, la mejora del aprendizaje mediante el apoyo inmediato y la retroalimentación de sus profesores y el desarrollo de la confianza en sí mismos entre los estudiantes son consecuencias positivas de la tutoría privada. Del mismo modo, existen consecuencias negativas del aprendizaje con tutoría privada, como aprobar exámenes, falta de atención de los estudiantes durante el horario de clases, carga financiera adicional para padres y maestros y menos clases durante el horario regular de clases.

Zhang y Bray (2020) en la investigación que presenta revisa la investigación sobre la tutoría complementaria privada, ampliamente conocida como educación sombra, durante las primeras décadas del presente siglo. Toma como punto de partida el primer estudio global del fenómeno, publicado en 1999, aunque señala cierta literatura específica dispersa anterior a esa fecha. Durante las dos décadas iniciales, la gran expansión de la investigación sobre la educación en la sombra trajo más profundidad y una mayor conciencia de los puntos en común y las diferencias en las diferentes culturas. Desde el mapeo inicial y la identificación de los factores que configuran la demanda, surgió el trabajo sobre los ecosistemas con análisis sociológicos y económicos más profundos, junto con una mayor atención a los

métodos de investigación. Los resultados sugieren que la agenda futura deberá mantenerse al día con los tiempos cambiantes, por ejemplo, a través del impacto de la tecnología, y desarrollar una interdisciplinariedad más fuerte para explorar dominios adicionales. También necesitará atención continua a las definiciones y métodos.

De Luca Rodríguez y Miranda Galarza (2020) presentan una sistematización de experiencias que tuvo por objeto conocer el acompañamiento conductual y psicopedagógico del tutor sombra a niños con condición del espectro autista para fortalecer el proceso de atención, corresponde a un estudio con enfoque cualitativo de alcance descriptivo, fundamentado en el método sociocrítico, fueron aplicados como instrumentos de investigación una entrevista semiestructurada y fichas de observación, teniendo como fuentes de información a seis tutoras sombras que ejercían acompañamiento terapéutico en el Centro Educativo Infantil "Honey". De esta manera se obtuvieron resultados relevantes en relación con distintas aristas. Desde el punto terapéutico se identificó una incongruencia epistemológica, por lo que se determinó un eclecticismo en relación a los enfoques y técnicas en los que sustentan su trabajo las tutoras sombras, por otra parte, el Centro Educativo Infantil "Honey" no dispone de un perfil profesional mínimo para la contratación de tutor sombra. Las maestras regulares no presentan capacitaciones correspondientes a las Necesidades Educativas Específicas, además existe poca supervisión in situ por parte de las escuelas formadoras a sus respectivas tutoras sombras, las cuales realizan acompañamiento conductual, más no psicopedagógico.

Polo Márquez, Leiva Olivencia, y Sandoval Mena (2023) presentan un estudio que tiene como objetivo investigar las responsabilidades y prácticas de los asistentes de aula que interactúan con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), comúnmente conocidos en Andalucía como 'Maestros sombras' (MS), estableciendo que estos profesionales trabajan con la intención de facilitar el acceso y la permanencia de estos estudiantes en sus entornos regulares de aprendizaje, en escuelas de educación primaria en la provincia de Málaga, España. La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, y el análisis se realizó utilizando un sistema de categorías y códigos inductivos a través del programa de análisis de datos Atlas.ti 9. Los resultados resaltan la diversidad de roles y tareas desempeñados por estos asistentes, con un enfoque particular en la gestión de rutinas, así como en la regulación emocional y conductual en el entorno del aula. Como conclusión, se enfatiza la necesidad de regular y debatir sobre esta figura emergente en la atención a la diversidad de estudiantes que requieren un apoyo extenso

Tutor sombra

Para Hernández Sampieri (2014 p.45) un tutor sombra es "un asistente educativo que trabaja directamente con un único niño con necesidades especiales durante su año de pre escolar y primaria. Estos asistentes entienden una variedad de discapacidades de aprendizaje y cómo manejarlas en consecuencias". Del mismo

modo Bonals y Sánchez Cano (2006 p.12) hacen referencia al tutor sombra definiéndolo como “aquella persona que tiene intereses y motivaciones personales orientadas hacia el conocimiento del ser humano, principalmente en su dimensión psicológica. Esto significa, que hay un perfil personal para ejercer favorablemente la labor inclusiva con los niños” por lo que parece implícito que debe tener estudios enfocados a la psicología y pedagogía.

Estudiantes con necesidades educativas específicas

La primera y más contundente definición, que comúnmente se utiliza es la de Warnock (1978 p.4) quien en su informe nos dice que una necesidad educativa especial es aquel constructo que “puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación”. Así mismo Brennan (1988 p.2) declara que “...hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social, o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente”

Condición del Espectro Autista

Para la Asociación Americana de Psiquiatría (2002) los CEA se definen como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde edades tempranas se manifiesta con una serie de síntomas que se basan en la tríada de Wing: interacción social, comunicación y ausencia de flexibilidad en el razonamiento y comportamiento. De manera más concreta, para Klin et al (2015) el CEA es una condición del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación y en la interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta de quien lo presenta.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, abreviado como DSM editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría es un sistema de clasificación de los trastornos mentales. Los actuales criterios diagnósticos utilizados más comúnmente en los Estados Unidos por los profesionales en la salud mental se basan en el DSM 5 publicado en 2013 y clasifica dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo entre otros a las personas con condición de autismo. Etimológica y semánticamente, la palabra "trastorno" (girar, torner) no es correcta. Los autistas no son personas "trastornadas", sino condicionadas por el desarrollo diferente del cerebro. Condición del Espectro Autista (CEA) es una denominación más específica que la comúnmente empleada, a saber, Trastornos del Espectro Autista y sirve mejor a los fines de la construcción de un lenguaje menos estigmatizante; reconociendo así

que la "condición" es un modo diferente de desarrollarse y de ver el mundo que nos rodea, que deviene de un procesamiento distinto de la información exterior e interior que el de la mayoría de los individuos de desarrollo típico (neurotípicos).

Enseñanza y aprendizaje de idiomas en estudiantes con CEA

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas en estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) requieren un enfoque altamente individualizado y flexible (Briceño, 2022; Briceño Nuñez y Rojas Morales, 2022; Briceño Nuñez y Perdomo Briceño, 2022). Es esencial adaptar estrategias y currículos para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante, incorporando herramientas de comunicación alternativa y aumentativa (CAA) cuando sea necesario. Además, se deben aprovechar los intereses personales de los estudiantes para fomentar la motivación y el compromiso. La creación de una estructura y rutina predecible, el apoyo de profesionales especializados, la adaptación del entorno de aprendizaje y la colaboración activa con la familia son elementos clave. La evaluación continua y los ajustes son esenciales debido a la variabilidad en el progreso de los estudiantes con CEA. En conjunto, estos enfoques permiten un aprendizaje efectivo del idioma que se adapta a las necesidades individuales y puede tener un impacto significativo en el desarrollo y la calidad de vida de los estudiantes con CEA.

Metodología

Con el propósito de dar respuesta al objetivo de este estudio, que es evaluar la percepción de los docentes de idiomas sobre el rol del tutor sombra en el aprendizaje de estudiantes con CEA, con un enfoque en la mejora de la comunicación y las habilidades lingüísticas. Se empleó la siguiente pregunta orientadora de la investigación: ¿Cuál es la percepción de los docentes de idiomas sobre el papel del tutor sombra en el aprendizaje de estudiantes con CEA? Toda vez que se partió del supuesto (hipótesis) que la presencia de un tutor sombra es fundamental para facilitar el aprendizaje de estudiantes con CEA y que esta presencia se traduce en una mejora significativa en la comunicación y las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Por lo tanto, a fin de lograr ese cometido, el presente estudio cualicuantitativo tiene una metodología de tipo no experimental. Con un diseño transversal, también llamado transeccional, seccional o de prevalencia. La población de interés está compuesta por todos los docentes activos y en funciones del sistema educativo ecuatoriano. Para la selección de la muestra, se siguió un muestreo intencional simple, por lo que se consideró: la relevancia de los participantes para el tema de investigación, su accesibilidad, experiencia o conocimientos relevantes, la diversidad demográfica, su disponibilidad y disposición para participar, y el haber enseñado a estudiantes con CEA. La muestra consistió en 100 docentes de idiomas en funciones durante el período lectivo 2020-2021. Estos docentes se distribuyeron según se muestra en la Tabla 1, es importante destacar que el rango etario de los participantes

estuvo entre los 25 y 45 años, en cada categoría se consideró a un 50% de participantes femeninos y un 50% de participantes masculinos.

Tabla 1.

Distribución de la muestra

Categoría del Participante	Cantidad
Profesores de Español	44
Profesores de Inglés	44
Profesores de Francés	8
Profesores de Italiano	4

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento.

Se utilizó un cuestionario titulado "Cuestionario de Evaluación del Rol del Tutor Sombra en el Aprendizaje de Idiomas", que consta de 15 ítems organizados en dos partes. La primera parte contiene 10 declaraciones destinadas a conocer la percepción de los docentes sobre la función del tutor sombra en relación con los estudiantes con CEA. La segunda parte consta de 5 ítems cuyo propósito es identificar la percepción de los docentes sobre la actitud que deben tener los tutores sombra hacia los docentes de idiomas. Las declaraciones se presentaron en una escala Likert con valoraciones que varían desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo". El instrumento mostró una alta confiabilidad, con un Alpha de Cronbach de 0.896.

La información recopilada se procesó utilizando el software "Paquete estadístico para las ciencias sociales" (SPSS), que se utiliza principalmente para estadística descriptiva, incluyendo frecuencias y porcentajes. Se emplearon modelos de regresión, análisis de tendencia y de conjunto, pruebas no paramétricas, y análisis de valores perdidos. Se utilizó SPSS en su versión IBM SPSS Statistics 27.0 - junio de 2020 para llevar a cabo el análisis de datos.

Resultados y discusión

Una vez que los datos han sido procesados, se procedió a agruparlos y a jerarquizar la información en atención a su utilidad y al grado de interés metodológico que estos aportaban.

Percepción de los docentes sobre el rol de los tutores sombra

Al considerar los totales obtenidos mediante la aplicación del instrumento, estos indican que el 67% de los docentes participantes perciben al tutor sombra como un elemento pedagógico de importancia en el acto académico, mientras que el 32% no tiene completamente claro el rol y las funciones inherentes al mismo de cara al aprendizaje de idiomas por parte de los estudiantes con CEA. Pese a que no existe una tendencia absoluta en los datos que permita valorar de manera definitiva como se percibe desde el ejercicio pedagógico de los docentes de idiomas de los

estudiantes con autismo, si se evidencia una inclinación a la delimitación de funciones específicas por parte del profesional de apoyo pedagógico.

Percepción sobre la función del tutor sombra respecto al estudiante CEA

Al considerar los datos obtenidos en la primera parte del cuestionario (ítems 1 al 10) se tuvo que, el 86% de los participantes perciben al tutor sombra como una figura importante en el proceso académico de los estudiantes con CEA. Según se presenta en la Tabla 2, existen factores específicos que proporcionan informaciones importantes sobre las funciones que los docentes perciben como primordiales en el acto de aprendizaje de idiomas, en primer lugar, el 100% de los docentes declara que el tutor sombra debe guiar y apoyar al estudiante en las situaciones académicas, también que debe ayudar al niño en la búsqueda de nuevas oportunidades de convivencia e integración en la comunidad. Así mismo el 100% de los docentes piensan que el tutor sombra debe desarrollar empatía con una actitud positiva y de ayuda. El 93% de los docentes indicaron estar en desacuerdo con que el tutor sombra sea quien lleve a cabo las adaptaciones curriculares.

Tabla 2.
Función del tutor sombra respecto al estudiante CEA¹

Elemento considerado	TA	A	N	D	TD
El tutor sombra debe guiar y apoyar al estudiante en las situaciones académicas.	100%	0%	0%	0%	0%
El tutor sombra debe llevar a cabo las adaptaciones curriculares.	2%	4%	1%	41%	52%
El tutor sombra es quien debe enseñar y guiar al estudiante para una adquisición de mayor independencia, mediante la valoración de sus potencialidades y limitaciones.	77%	20%	2%	0%	1%
El tutor sombra debe reforzar física y/o verbalmente al estudiante en su búsqueda de una mayor adaptación e integración.	89%	1%	0%	6%	4%
El tutor sombra debe ayudar física y/o verbalmente al estudiante en la realización de diferentes actividades, disminuyendo el apoyo cuando se estime que ya no es necesario.	98%	1%	0%	1%	0%
El tutor sombra debe apoyar al estudiante en la expresión de sus diferentes necesidades por medios adecuados y socialmente aceptados.	93%	5%	0%	1%	1%
El tutor sombra debe ayudar al estudiante a expresar, manifestar y desarrollar sus diferentes capacidades.	28%	41%	0%	22%	9%
Ayudar al niño en la búsqueda de nuevas oportunidades de convivencia e integración en la comunidad.	100%	0%	0%	0%	0%
El tutor sombra debe desarrollar empatía con una actitud positiva y de ayuda.	100%	0%	0%	0%	0%
El tutor sombra debe identificar los motivadores y los medios adecuados que le permitan al niño desarrollarse en su comunidad.	91%	6%	0%	3%	0%
Media sobre los valores de la escala Likert	78%	8%	1%	7%	6%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento.

¹ La nomenclatura que se presenta para ordenar categorizar los porcentajes de escogencia es: TA: Totalmente de acuerdo; A: De acuerdo; N: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; D: En desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo.

Según la información proporcionada, el tutor sombra es considerado por los docentes como una figura importante en el proceso académico de los estudiantes con CEA. Los docentes perciben que el tutor sombra debe desempeñar varias funciones primordiales, tales como guiar y apoyar al estudiante en las situaciones académicas, ayudar al niño a buscar nuevas oportunidades de convivencia e integración en la comunidad y desarrollar una actitud empática y positiva de ayuda. Del mismo modo una mayoría casi totalitaria está en desacuerdo con que el tutor sombra sea quien lleve a cabo las adaptaciones curriculares. Esto sugiere que los docentes ven al tutor sombra como una figura importante, pero se espera que su papel se centre en funciones específicas sin involucrarse en el proceso de adaptación curricular.

Percepción sobre la actitud del tutor sombra hacia los docentes de idiomas

Por su parte, al considerar los datos obtenidos en la segunda parte del cuestionario (ítems 11 al 15) revelan que las opiniones sobre la forma como se concibe al tutor sombra en lo concerniente a su relación con los docentes de idiomas son bastante divididas. Al observar la tabla 3, se aprecia que el 51% de los docentes participantes indican estar en desacuerdo con muchas de las funciones planteadas en el instrumento, por ejemplo, el 81% de los docentes de idiomas pertenecientes a la muestra están en desacuerdo con que al tutor sombra se le atribuya la función de orientar a los docentes regulares para realizar adaptaciones curriculares en los programas en beneficio del estudiante. Así mismo el 72% de los participantes señalan que el tutor sombra no es el llamado a identificar las formas eficaces en las que los docentes regulares pueden relacionarse con el estudiante. Y por último el 65% no está de acuerdo con que el tutor sombra sea el responsable de fomentar que los docentes regulares tengan iniciativa para el trabajo con el estudiante.

Por otro lado, el 47% de los docentes integrantes de la muestra han expresado que hay funciones específicas sobre las que a su percepción el tutor sombra sí tiene injerencia, a saber: un 78% indica que son competencias del tutor sombra el apoyo, la enseñanza y la orientación de los docentes regulares en el manejo conductual (programa investigación y experimentación), para establecer diferentes métodos y estrategias para alcanzar los objetivos académicos y sociales establecidos. También un 90% de los participantes dicen que el tutor sombra debe orientar, fomentar e impulsar a los docentes regulares para elaborar diferentes materiales de apoyo para el trabajo con el estudiante.

Tabla 3.

Actitud del tutor sombra hacia los docentes de idiomas²

Elemento considerado	TA	A	N	D	TD
El tutor sombra debe apoyar, enseñar y orientar a los docentes regulares en el manejo conductual (programa investigación y experimentación), para establecer diferentes métodos y estrategias para alcanzar los objetivos académicos y sociales establecidos.	4%	74%	0%	11%	11%
El tutor sombra debe orientar, fomentar e impulsar a los docentes regulares para elaborar diferentes materiales de apoyo para el trabajo con el estudiante.	79%	11%	0%	8%	2%
El tutor sombra es responsable de fomentar que los docentes regulares tengan iniciativa para el trabajo con el estudiante.	7%	12%	16%	49%	16%
El tutor sombra debe orientar a los docentes regulares para realizar adaptaciones curriculares en los programas en beneficio del estudiante.	6%	3%	8%	22%	61%
El tutor sombra debe identificar las formas eficaces en las que los docentes regulares pueden relacionarse con el estudiante.	13%	15%	0%	8%	64%
Media sobre los valores de la escala Likert	22%	25%	2%	20%	31%

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento.

Al examinar los datos, resulta evidente que las opiniones de los docentes sobre el papel del tutor sombra en relación con los docentes de idiomas son diversas. El instrumento propone varias funciones para el tutor sombra, pero muchos docentes no están de acuerdo con varias de ellas. Por ejemplo, muchos de ellos consideran que no es responsabilidad del tutor sombra orientar a los docentes regulares en la realización de adaptaciones curriculares en beneficio del estudiante, ni identificar las formas efectivas de relación entre los docentes regulares y el estudiante. Además, no creen que sea responsabilidad del tutor sombra fomentar la iniciativa de los docentes regulares para trabajar con el estudiante.

Por otro lado, algunos docentes sí creen que hay funciones específicas en las que el tutor sombra puede intervenir. Por ejemplo, creen que el tutor sombra puede apoyar, enseñar y orientar a los docentes regulares en el manejo conductual, estableciendo diferentes métodos y estrategias para alcanzar los objetivos académicos y sociales. Además, consideran que el tutor sombra debe orientar, fomentar e impulsar a los docentes regulares para crear diferentes materiales de apoyo para trabajar con el estudiante.

Conclusiones

Al abordar el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con CEA, es importante considerar las percepciones de los diversos actores en los procesos educativos de las personas con necesidades educativas específicas. Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el tutor sombra desempeña un papel fundamental y significativo en la facilitación del aprendizaje de estudiantes con CEA,

² La nomenclatura que se presenta para ordenar categorizar los porcentajes de escogencia es: TA: Totalmente de acuerdo; A: De acuerdo; N: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; D: En desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo.

especialmente en lo que respecta a la mejora de la comunicación y las habilidades lingüísticas.

Los docentes de idiomas participantes identificaron con claridad las competencias profesionales que debe poseer un tutor sombra. Estos datos permiten relacionar los resultados con investigaciones previas. Por ejemplo, la creencia de que el tutor sombra debe ser una fuente de apoyo y guía para el estudiante CEA se alinea con investigaciones previas que destacan la importancia del apoyo emocional y social proporcionado por estos profesionales (Moreno Torres, 2017).

El estudio revela que los docentes de idiomas consideran que el tutor sombra desempeña un papel crucial en la búsqueda de nuevas oportunidades de convivencia e integración en la comunidad para los estudiantes con CEA.

Esta percepción coincide con investigaciones previas que han resaltado la importancia de la inclusión social y la participación activa de los estudiantes con CEA en su entorno (De Luca Rodríguez y Miranda Galarza, 2020).

También es interesante observar que los docentes de idiomas enfatizan la actitud empática, positiva y de servicio que el tutor sombra debe adoptar. Esta actitud es coherente con la noción de que el tutor sombra debe actuar como un facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con CEA (Polo Márquez, Leiva Olivencia, y Sandoval Mena, 2023).

Sin embargo, los docentes de idiomas no consideran que la adaptación curricular sea una competencia del tutor sombra, ya que creen que esta es una responsabilidad del docente regular. Este hallazgo es consistente con la idea de que el tutor sombra no debe asumir tareas exclusivas del docente, sino más bien complementar el apoyo necesario para el estudiante con CEA (Polo Márquez, Leiva Olivencia, y Sandoval Mena, 2023).

En cuanto a la actitud del tutor sombra hacia los docentes regulares, se destaca que los docentes de idiomas esperan que el tutor sombra oriente, fomente y colabore en la creación de materiales de apoyo. Esto resalta la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre el tutor sombra y los docentes regulares para el beneficio del estudiante con CEA.

Es importante señalar que, el estudio sobre las percepciones de los docentes de idiomas en relación con el rol del tutor sombra en el aprendizaje de estudiantes con CEA destaca algunas limitaciones, como el tamaño de la muestra y la posible influencia de factores contextuales en los resultados. Para investigaciones futuras, sería valioso abordar las perspectivas de los tutores sombra para comprender sus experiencias y desafíos, así como el impacto real de la colaboración en el aprendizaje de los estudiantes con CEA. Además, se podrían desarrollar programas de formación que promuevan una colaboración más efectiva entre docentes de idiomas y tutores

sombra, teniendo en cuenta las percepciones de ambas partes, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y el apoyo a estos estudiantes.

En futuros estudios, sería oportuno aplicar un instrumento similar para conocer las percepciones de los tutores sombra sobre la actitud de los docentes de idiomas hacia ellos y la función de los docentes de idiomas en relación con los estudiantes con CEA. Esta perspectiva proporcionaría una visión más completa de la dinámica entre estos profesionales y podría arrojar luz sobre la efectividad de su colaboración en el proceso educativo de los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2002) *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 1ª Edición.
- Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (2006). *La evaluación psicopedagógica*. GRAO.
- Brennan, J. (1988). *El curriculum para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI.
- Briceño Núñez, C. E. (2022). Situación del aprendizaje virtual de idiomas para estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Conocimiento Educativo*, 9(1), 93–111. <https://doi.org/10.5377/ce.v9i1.14578>
- Briceño Núñez, C. E., y Rojas Morales, Z. Y. (2022). Las tarjetas didácticas (Flashcards) como herramienta pedagógica para enseñar lenguas extranjeras a estudiantes con Condiciones del Espectro Autista (CEA). *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 11(1), 54–69. <https://doi.org/10.26885/rcei.11.1.54>
- Briceño Nuñez, C. E. y Perdomo Briceño, A. M. (2022). Percepción docente sobre el juego como promotor de la expresión oral inglesa en estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA). *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (83), 205-218.
- Cordero, C. I. E., Cobos, M. M. C., Pibaque, L. M. B. y Elizalde, R. I. P. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia y Líderes*, 2(1), 21-28.
- De Luca Rodríguez, G. A. y Miranda Galarza, K. (2020). *Proceso de acompañamiento conductual y psicopedagógico del tutor sombra a niños/as con trastorno del espectro autista* [Bachelor's Thesis, Universidad De Guayaquil].
- Hernández Sampieri R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill education.

- Klin, A., Klaiman, C. y Jones, W. (2015). Rebajar la edad de diagnóstico del autismo: la neurociencia del desarrollo social afronta un importante problema de salud pública. *Revista de Neurología*, 25(60) 3-11.
- Levin, R. I., Rubin, D. S. y Samaniego, A. H. F. (1996). *Estadística para administradores* (No. 519.5 L47Y 1994). Prentice-Hall Hispanoamericana.
- López, M. K. M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-455.
- Márquez, E. P., Olivencia, J. J. L. y Terrón, A. M. (2022). Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista (TEA). *Revista Educativa HEKADEMOS*, (32), 52-61.
- Moreno Torres, G. A. (2017). *Importancia De La Maestra-O Sombra En El Rendimiento Escolar De Niños Y Niñas Con Necesidades Educativas Especiales De La Unidad Educativa "Montesori" De La Ciudad De Guayaquil* [Bachelor's Thesis, Universidad De Guayaquil].
- Polo Márquez, E., Leiva Olivencia, J. J. y Sandoval Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179–197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>
- Rattazzi, A. (2018). *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Bonum.
- Subedi, K. R. (2018). Shadow Education: A Role of Private Tutoring in Learning. *Online Submission*, 1(2), 29-42.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. H.M.S.O.
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341.

Anexos

Test para establecer la percepción de los docentes de idiomas sobre el rol del tutor sombra en los procesos de aprendizaje de estudiantes con CEA.

A continuación aparece un conjunto de proposiciones. Por favor lea cuidadosamente cada una de ellas y encierre en un círculo la alternativa más apropiada a su situación particular.

Símbolos usados: TA: Totalmente de acuerdo

A: De acuerdo

N: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

D: En desacuerdo.

TD: Totalmente en desacuerdo.

Nº.	Ítem.					
	Función del tutor sombra respecto al estudiante CEA					
1	El tutor sombra debe guiar y apoyar al estudiante en las situaciones académicas.	TA	A	N	D	TD
2	El tutor sombra debe llevar a cabo las adaptaciones curriculares.	TA	A	N	D	TD
3	El tutor sombra es quien debe enseñar y guiar al estudiante para una adquisición de mayor independencia, mediante la valoración de sus potencialidades y limitaciones.	TA	A	N	D	TD
4	El tutor sombra debe reforzar física y/o verbalmente al estudiante en su búsqueda de una mayor adaptación e integración.	TA	A	N	D	TD
5	El tutor sombra debe ayudar física y/o verbalmente al estudiante en la realización de diferentes actividades, disminuyendo el apoyo cuando se estime que ya no es necesario.	TA	A	N	D	TD
6	El tutor sombra debe apoyar al estudiante en la expresión de sus diferentes necesidades por medios adecuados y socialmente aceptados.	TA	A	N	D	TD
7	El tutor sombra debe ayudar al estudiante a expresar, manifestar y desarrollar sus diferentes capacidades.	TA	A	N	D	TD
8	Ayudar al niño en la búsqueda de nuevas oportunidades de convivencia e integración en la comunidad.	TA	A	N	D	TD
9	El tutor sombra debe desarrollar empatía con una actitud positiva y de ayuda.	TA	A	N	D	TD
10	El tutor sombra debe identificar los motivadores y los medios adecuados que le permitan al niño desarrollarse en su comunidad.	TA	A	N	D	TD
	Actitud del tutor sombra hacia los docentes de idiomas					
11	El tutor sombra debe apoyar, enseñar y orientar a los docentes regulares en el manejo conductual (programa investigación y experimentación), para establecer diferentes métodos y estrategias para alcanzar los objetivos académicos y sociales establecidos.	TA	A	N	D	TD
12	El tutor sombra debe orientar, fomentar e impulsar a los docentes regulares para elaborar diferentes materiales de apoyo para el trabajo con el estudiante.	TA	A	N	D	TD
13	El tutor sombra es responsable de fomentar que los docentes regulares tengan iniciativa para el trabajo con el estudiante.	TA	A	N	D	TD
14	El tutor sombra debe orientar a los docentes regulares para realizar adaptaciones curriculares en los programas en beneficio del estudiante.	TA	A	N	D	TD
15	El tutor sombra debe identificar las formas eficaces en las que los docentes regulares pueden relacionarse con el estudiante.	TA	A	N	D	TD



Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa

Academic difficulties of students with high abilities and educational intervention systems

Recibido: 31/07/2023 | Revisado: 25/10/2023 | Aceptado: 31/10/2023 |
Online First: 12/12/2023 | Publicado: 31/12/2023



Marta Vega Díaz

Institución: Universidad Alfonso X el Sabio (UAX),

Facultad de Educación, Madrid, España

mdiazveg@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-9947-4358>



Higinio González García

Institución: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Grupo de

Investigación TECNODEF. Facultad de Educación, Logroño (La Rioja), España

higinio.gonzalez@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-9921-744X>

Resumen: La alta capacidad cognitiva no es sinónimo de satisfactorio rendimiento académico. El objetivo de esta revisión es conocer qué suscita la literatura con relación a las altas capacidades, algunas de las problemáticas de este alumnado dentro del ámbito educativo y posibles medidas de intervención para las mismas. Se efectuó una revisión narrativa consultando artículos indexados en las bases de datos PubMed, Google-Scholar, ResearchGate, Scopus y Web of Science a través del uso de operadores booleanos. Los resultados demuestran que algunas de las medidas como la ampliación curricular, aceleración y el enriquecimiento no están exentas de desventajas como la segregación y el elitismo. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo parecen ser más efectivos a nivel inclusivo. Sin embargo, en

Abstract: High cognitive ability is not synonymous with satisfactory academic performance. The objective of this review is to know what the literature raises in relation to high abilities, some of the problems of these students within the educational field and possible intervention measures for them. A narrative review was carried out consulting articles indexed in the PubMed, Google-Scholar, ResearchGate, Scopus and Web of Science databases through the use of Boolean operators. The results show that some of the measures such as curricular expansion, acceleration and enrichment are not exempt from disadvantages such as segregation and elitism. Project Based Learning (PBL), peer tutoring and cooperative learning appear to be more effective at an inclusive level. However, on many occasions, students with high abilities end up not benefiting

muchas ocasiones el alumnado con altas capacidades termina por no beneficiarse de ninguna de las metodologías anteriores por la desinformación docente, la inflexibilidad y la circunscripción de la creatividad. Como conclusiones, el profesorado debe profesionalizarse en todo lo que respecta a las altas capacidades para eliminar el ambiente rígido del aula, demandar niveles de exigencia adecuados a las posibilidades de los estudiantes e instaurar respuestas educativas ajustadas a sus necesidades específicas. Esto permitirá que el alumnado con altas capacidades perciba mayor interés y motivación hacia el aprendizaje y obtenga calificaciones acordes a su cognición.

from any of the previous methodologies due to teacher misinformation, inflexibility and the circumscription of creativity. As conclusions, teachers must become professional in everything related to high abilities to eliminate the rigid environment of the classroom, demand levels of demand appropriate to the possibilities of the students and establish educational responses tailored to their specific needs. This will allow students with high abilities to perceive greater interest and motivation towards learning and obtain grades according to their cognition.

Palabras clave: cognición, capacidad, inteligencia, aprendizaje, educación

Keywords: cognition, ability, intelligence, learning, education

Introducción

La atención educativa al alumnado con altas capacidades no es una línea de investigación demasiado consolidada, debido a las múltiples concepciones sobre su caracterización (García-Martínez et al., 2021; Rodríguez-Naveira et al., 2019; Worrell et al., 2019). Es decir, al tratarse de un grupo muy heterogéneo, no existe un consenso en los criterios que permiten su definición (Matthews y Yun-Dai, 2014; Tijada, 2016). Sin embargo, las investigaciones previas han demostrado que, en todos los casos, este colectivo cumple una serie de características. Entre las mismas se señalan la elevada velocidad de aprendizaje, la alta capacidad de comprensión, las habilidades de resolución de problemas y la creatividad. Además, también se precisa que estos estudiantes cuentan con una capacidad de atención muy satisfactoria, albergan un fuerte espíritu investigador e innovador y pueden generalizar los nuevos aprendizajes a diversas situaciones (Sastre-Riba y Viana-Sanz, 2016; Sastre-Riba y Ortíz, 2018). A mayores, se describe que es común que estos niños/as asimilen rápidamente las relaciones causa-efecto, le proporcionen un alto valor a la verdad y dispongan de un gran sentido crítico de la moralidad (Luque et al., 2017).

De manera general, se considera que una persona presenta altas capacidades cuando manifiesta aptitudes sobresalientes y destaca significativamente con respecto al grupo de referencia en uno o varios ámbitos (científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz) (Covarrubias, 2018). Este concepto presenta algunos términos afines, pero cuyo significado no es equivalente al descrito. De esta manera, cumple distinguir entre altas capacidades y los conceptos de precoz, talento, prodigio y genio (para evitar posibles confusiones en la identificación de las altas capacidades). Precoz hace mención a aquella persona que manifiesta un desarrollo temprano en un área. Talento incluye a aquellos individuos con una aptitud destacada

en una materia concreta (en donde su rendimiento puede superar al de alguien con altas capacidades). Prodigio es aquella persona capaz de realizar una actividad fuera de lo habitual para su edad (Tijada, 2016). Genio se usa para individuos que logran hacer una obra genial de reconocimiento universal.

Tras haber definido el término de altas capacidades y otros conceptos afines, es necesario dirigir el foco de atención al hecho de que todas las potencialidades aparentemente ligadas a la “sobredotación” no implican necesariamente un alto rendimiento académico (Bucaille et al., 2022; Jackson y Yup, 2022; Lovett, 2013; Sastre-Riba y Camara-Pastor, 2022; Tordjman et al., 2018). En primer lugar, la elevada capacidad de comprensión y aprendizaje puede favorecer la impaciencia y el aburrimiento de este alumnado (Tijada, 2016). La creatividad puede actuar negativamente sobre la aceptación de actividades que ya domina (Romero, 2013). Sus altos niveles de atención pueden focalizarse en los temas que le resultan de interés, descuidando el resto (Luque et al., 2017). Además de estas circunstancias, el profesorado y las familias suelen esperar la perfección académica en estos niños/as, situación que promueve el agobio de los mismos/as (Cavilla, 2019; Cross y Cross, 2015). Otro inconveniente al que suelen enfrentarse las personas con altas capacidades en el ámbito educativo es el rechazo de sus compañeros/as de clase (Cross et al., 2019). Esto puede ocurrir porque el grupo de pares los perciben como diferentes, “más engrandecidos” (Vega et al., 2017) o porque no comparten sus intereses. El rechazo social puede terminar provocando que estos estudiantes desarrollen sentimientos de estrés y ansiedad (González-Cabrera et al., 2019) y baja autoestima.

Para evitar las problemáticas descritas, a nivel educativo y desde la orientación conviene hacer un diagnóstico precoz de este alumnado y adecuar las respuestas a sus necesidades específicas (Rodríguez-Naveira et al., 2019). Algunas medidas que permiten ajustar la intervención a los requerimientos de las personas con altas capacidades son: el enriquecimiento curricular (Borges et al., 2016; Hoogeveen et al., 2012; Pomar et al., 2014), la ampliación curricular (Pascual et al., 2019), la aceleración (Madrid, 2018; Rodríguez y De-Souza, 2012) y el agrupamiento. El enriquecimiento supone la realización de ajustes del currículo en algunos contenidos de áreas específicas (Rodríguez-Naveira y Borges, 2016), por lo que, los estudiantes llevarán a cabo un aprendizaje de mayor profundidad y extensión que el habitual (Pomar et al., 2014). A pesar de la ventaja mencionada, existen detractores hacia esta medida, pues la consideran elitista y un medio de desigualdad de oportunidades (Madrid, 2018). La ampliación curricular supone la modificación de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en relación con el curso (Pascual et al., 2019). Por lo tanto, implica la adquisición de objetivos y contenidos de cursos superiores (Pascual et al., 2019). Los dos tipos de adaptaciones curriculares a los que se ha hecho mención pueden llevarse a cabo dentro del grupo de referencia, o asistiendo al curso inmediatamente superior.

Continuando con la medida de aceleración, esta promueve el aprendizaje más rápido del alumnado en las disciplinas del currículo regular, adelantándole uno o varios cursos (Rodríguez y De-Souza, 2012). Sin embargo, se cuestiona si el hecho de avanzar un curso al estudiante puede repercutir negativamente a nivel socioemocional en el mismo (Madrid, 2018). El agrupamiento apuesta por considerar que todos los estudiantes tienen derecho a aprender dentro de un ambiente flexible, en consonancia a su ritmo de aprendizaje y entre alumnos con características similares (Pérez y Jiménez, 2020). De este modo, los niños con altas capacidades se agrupan según sus conocimientos, motivaciones e intereses y son atendidos por personal especializado (Tourón, 2020). No obstante, también existen autores que afirman que esta medida no carece de desventajas (Tijada, 2016). Entre estas se mencionan la “ideología antidemocrática” y la consideración de que los mejores profesores son los que se encargan de la educación de este alumnado (Tijada, 2016).

Además de estas posibilidades, conviene hacer mención a diversas metodologías relacionadas con un enfoque más inclusivo, en las que se apuesta por la filosofía de que las necesidades educativas del alumnado con “sobre-dotación” no son incompatibles con las de sus compañeros/as (Tijada, 2016; Wang et al., 2022). Entre las mismas, se encuentran la tutoría entre iguales, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aula invertida, la taxonomía del Bloom y el trabajo cooperativo (Landrón et al., 2018; Merchán y Rodríguez, 2016; Santiago, 2019). La literatura ha revelado efectos positivos a nivel personal y académico en los estudiantes con altas capacidades tras haber participado en algunos de los programas anteriores (Borges et al., 2016; Hooegeveen et al., 2012). Sin embargo, en investigaciones previas como la de Rodríguez-Naveira et al. (2019) se expone que muchos familiares de estos estudiantes consideran que sus hijos/as no reciben ningún tipo de respuesta educativa específica. Además, estos autores hacen hincapié en que, en los casos en donde sí se realiza, esta no se adapta a las necesidades de los mismos/as. Otros estudios empíricos que tratan el déficit de la atención educativa a la sobredotación son los de Pérez y Jiménez (2018) y Tourón y Santiago (2015). Las principales razones que imposibilitan este ajuste son la baja disposición de los tutores/as, su falta de conocimientos acerca de las características de las personas con altas capacidades (impiden percatarse de sus habilidades) y el rechazo por parte del profesorado (Rodríguez-Naveira et al., 2019). Otros investigadores añaden la rigidez del estilo docente, el ambiente inflexible del aula (dificulta la participación, libertad e innovación), la excesiva racionalidad (circunscribe la imaginación y creatividad) y la intolerancia (Estrada, 2012; Krumm et al., 2013). Por todo ello, es fundamental concienciar a los maestros/as sobre lo que realmente necesita un alumno/a con altas capacidades (y también al alumnado y familias) para favorecer la detección precoz de los mismos/as y personalizar los ajustes pertinentes (García-Barrera y De la Flor, 2016; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017). Con estas prácticas se logrará mejorar el rendimiento académico de estos estudiantes, su inclusión y aceptación grupal (Suárez et al., 2014). El objetivo de esta revisión es conocer qué suscita la literatura con relación a las altas capacidades, algunas de las problemáticas de este

alumnado dentro del ámbito educativo y posibles medidas de intervención para las mismas. Como novedad de este trabajo, se abordan de manera conjunta las “disfuncionalidades” de los estudiantes con “sobredotación” a nivel escolar, ofreciéndose metodologías viables para subsanarlas (exponiendo tanto sus puntos fuertes como sus inconvenientes), y se hace alusión a las características que debe tener un buen docente para intentar ajustarse a las necesidades específicas de este colectivo.

Metodología

El presente trabajo consiste en una revisión narrativa de la literatura científica sobre las dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y la intervención educativa ajustada que permite subsanarlas. Los estudios potenciales se identificaron mediante procesos de búsqueda combinados, claramente planificados y ordenados. En primer lugar, se consultaron las bases de datos PubMed, Google-Scholar, ResearchGate, Scopus y Web of Science, Se usaron los siguientes términos de búsqueda incluidos en estrategias de búsqueda como operadores booleanos: (high capacities) “AND” (learning difficulties); (academic performance) “AND” (educative intervention); (team work) “AND” (high capacities); (teachers) “AND” (high capacities); (bloom taxonomy) AND” (high capacities); (flipped classroom) “AND” (project based learning); (high capacities) AND” (inclusion); (peer tutoring) “AND” (high capacities). Mediante el uso de criterios de filtro de las respectivas bases de datos, la búsqueda se limitó a las fechas de publicación (de enero de 2012 a noviembre de 2022) y las búsquedas se realizaron en idioma inglés y castellano. Para ser incluidos en esta revisión narrativa, los estudios debían cumplir con los siguientes criterios: 1) debían abordar el tópico de las altas capacidades y las dificultades de estas personas a nivel de aprendizaje y de inclusión; 2) examinar, cuanto menos, una metodología adecuada para el trabajo con personas con altas capacidades (tutoría entre iguales, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, taxonomía del Bloom y aprendizaje cooperativo); 3) el estudio tenía que escrito en inglés o español. Por otro lado, se excluyeron los resúmenes, los comentarios editoriales, las cartas a los editores y los manuscritos escritos en cualquier idioma diferente al inglés o español.

Resultados y discusión

Medidas inclusivas para adaptar la respuesta educativa a las altas capacidades: tutoría entre iguales, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, taxonomía del Bloom y aprendizaje cooperativo

Tras haber hecho una referencia previa a estas estrategias, seguidamente se especifica en que consiste cada metodología y los beneficios que les proporcionan al alumnado con altas capacidades. Comenzando con la tutoría entre iguales, esta es útil para cubrir la “necesidad de liderazgo solidario” de este grupo de estudiantes hacia

sus compañeros/as (Plaza-de-la-Hoz, 2019). Además, permite que los alumnos/as más avanzados/as consoliden sus aprendizajes mientras le explican los contenidos al resto de iguales (Plaza-de-la-Hoz, 2019).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología constructivista en la que el alumnado debe trabajar en equipo para responder a una incógnita a través de un proyecto (Botella y Ramos, 2019; Melguizo et al., 2022). Se basa en una modalidad de enseñanza en la que resulta vital la negociación entre los participantes (quienes colaboran en un tema de interés para intentar obtener un producto final) (García-Valcárcel y Basilotta, 2017). A través de este mecanismo de instrucción, los estudiantes pueden autoevaluarse, regular su ritmo de aprendizaje y adaptarlo a sus necesidades (Trujillo, 2017).

El aula invertida se trata de una estrategia en la que se deben resolver ejercicios y actividades que permiten aplicar los contenidos teóricos a la vida práctica. Con esta metodología cualquier alumno/a logrará profundizar en los contenidos haciendo uso de recursos digitales (Arias y Torres, 2021). Es decir, los estudiantes aprenden en sus hogares a través de dichas herramientas multimedia (realizando en casa lo que “normalmente” se efectúa en las aulas) (Cedeño-Escobar y Viguera-Moreno, 2020). Previamente, el docente deberá grabarse a sí mismo explicando el temario o también puede hacer uso de vídeos existentes (Rivas, 2020). Por lo tanto, antes de asistir a las clases, los estudiantes deberán visualizar el contenido digital elaborado por el educador, pudiendo aprovecharse los encuentros en el aula para formular dudas, hacer apreciaciones o debatir (Acevedo et al., 2019).

La taxonomía del Bloom es una metodología que se basa en la consecución de seis niveles por parte del alumnado. Para ascender un nivel, es imprescindible que el estudiante haya conseguido las habilidades del previo (Masapanta y Velázquez, 2017). De este modo, dando comienzo desde el más bajo, se diferenciarían los siguientes: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Flexner et al., 2013). Siguiendo esta escala, el educador/a podrá elaborar y clasificar los objetivos de aprendizaje en función de las necesidades de cada niño/a. Además, la taxonomía del Bloom permite que el alumnado contacte con el mundo digital, desarrollando habilidades como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Cuenca et al., 2021). El profesorado será quien decida cuánto tiempo dedicarán los estudiantes a los niveles mencionados (las personas con “sobredotación” trabajarán fundamentalmente en actividades de los niveles más altos) (Masapanta y Velázquez, 2017). De esta manera, se logra ajustar la dificultad de las tareas a sus necesidades individuales específicas.

Por último, el trabajo cooperativo se basa en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos/as trabajan juntos/as para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Herráiz-García y Aberasturi-Appraiz., 2016). El aprendizaje cooperativo permite que el alumnado con “sobredotación” potencie sus capacidades de toma de decisiones y desarrolle sus habilidades interpersonales

desde una mirada inclusiva (Heredia y Durán, 2013; Lata y Castro, 2016). Para que el funcionamiento de este sistema se vea maximizado, el profesorado debe asegurar la participación de todos los estudiantes, y organizar los grupos buscando que cada uno de los miembros sea imprescindible (Azorín, 2018). Teniendo en cuenta la consigna descrita, se logrará que los discentes aprendan de manera constructivista, respetando su ritmo personal y adecuándose a sus propios intereses (Lata y Castro, 2016)

El profesorado del alumnado con altas capacidades

La mejora en la atención al alumnado con altas capacidades desde un enfoque inclusivo y que contemple una respuesta ajustada a sus características específicas es una necesidad actual en los centros escolares (Torrego et al., 2015). Debido a ello, se hace preciso que los docentes estén dispuestos a formarse en todo lo referido a la “sobredotación” y conozcan metodologías inclusivas actualizadas (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2019; García-Barrera y De la Flor, 2016). Además, es crucial que los educadores de estos estudiantes estén dispuestos a adaptar el plan de estudios del centro a las necesidades de los mismos, sepan hacer uso de estrategias que les motiven, ejerzan un rol de guía en el mecanismo de enseñanza y aprendizaje y dispongan de un amplio bagaje de intereses culturales variados (Cabrera-Murcia y Udaquiola, 2016). Otros investigadores alegan que también es trascendental la creatividad del profesorado y su espíritu entusiasta (Conejeros-Solar et al., 2013; Leikin, 2021). Por otro lado, es imprescindible que los docentes no idealicen las capacidades excepcionales de estos alumnos/as, no les exijan por encima de sus posibilidades y sean conscientes de la responsabilidad de adecuar la enseñanza a sus requerimientos personales (Cabrera-Murcia y Udaquiola, 2016). De este modo, se podrá convertir la alta potencialidad en un talento.

Discusión

El objetivo de esta revisión es conocer qué suscita la literatura con relación a las altas capacidades, algunas de las problemáticas de este alumnado dentro del ámbito educativo y posibles medidas de intervención para las mismas.

A lo largo de este proyecto se ha descrito como el alumnado con altas capacidades no está exento de experimentar dificultades dentro del ámbito escolar y como estas problemáticas repercuten negativamente sobre su rendimiento académico (Bucaille et al., 2022; Jackson y Yup, 2022; Lovett, 2013). De esta manera, el aburrimiento, el rechazo hacia las actividades conocidas, la impaciencia y los centros de interés específicos de estos estudiantes pueden menguar su éxito escolar (Romero, 2013) y favorecer que dirijan sus esfuerzos exclusivamente a los tópicos que les motivan (Luque et al., 2017). Además, tampoco se pueden obviar otras dimensiones como el rechazo del grupo de pares y la sobre-exigencia impuesta por parte del entorno familiar y comunidad educativa (Cavilla, 2019; Cross y Cross, 2015; Cross et al., 2019). Todas estas situaciones pueden desembocar en que las personas

con “sobredotación” perciban sentimientos de estrés o ansiedad y bajos niveles de autoestima (González-Cabrera et al., 2019).

La literatura revela como en los centros escolares se apuesta por medidas de intervención ajustada a este colectivo (enriquecimiento, ampliación curricular, aceleración y agrupamiento) para intentar paliar estas debilidades y maximizar sus potencialidades (Borges et al., 2016; Pascual et al., 2019; Pérez y Jiménez, 2020; Pomar et al., 2014; Rodríguez y De-Souza, 2012). Sin embargo, existen detractores que consideran a dichas medidas como medios que proporcionan desigualdad de oportunidades, repercuten negativamente sobre el equilibrio socioemocional de los niños/as y favorecen el elitismo (Madrid, 2018; Tijada, 2016). Una aparente solución es introducir metodologías inclusivas, cuya intervención favorezca los puntos fuertes del alumnado con altas capacidades y también los del grupo de pares (como ocurre con la tutoría entre iguales, el aula invertida, la taxonomía del Bloom y el aprendizaje cooperativo) (Landrón et al., 2018; Merchán y Rodríguez, 2016; Santiago, 2019). Sin embargo, en varios trabajos previos se dio a conocer que el alumnado con alta capacidad no suele beneficiarse de respuestas educativas ajustadas (Pérez y Jiménez, 2018; Rodríguez-Naveira et al., 2019; Tourón y Santiago, 2015). Esto sucede por la baja disposición de los docentes, el rechazo de este alumnado por parte del profesorado, la rigidez del mecanismo de enseñanza-aprendizaje y la intolerancia hacia la creatividad (Estrada, 2012; Krumm et al., 2013; Rodríguez-Naveira et al., 2019). Por todo ello, actualmente todavía existe una necesidad indiscutible de promover la formación del profesorado en la temática de la sobredotación (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre, 2019; García-Barrera y De la Flor, 2016). Además, también es clave que los docentes de estos estudiantes no implementen barreras para la creatividad y adecúen los niveles de exigencia a cada caso particular (Cabrera-Murcia y Udaquiola, 2016).

En lo que respecta a las limitaciones del presente estudio, se debe citar que no se ha tenido demasiado presente la implicación del rol familiar en el éxito académico, autoestima o autoconcepto de este alumnado. Por lo tanto, se sugiere que otras investigaciones continúen trabajando sobre esta línea de investigación. Sin embargo, este trabajo es útil para dar a conocer la importancia de la intervención educativa ajustada a las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades intelectuales. Esto sucede porque existen evidencias científicas que demuestran que el rendimiento académico y el éxito escolar de este colectivo puede verse condicionado cuando no se hace una personalización del aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable que el profesorado se forme en todo lo que compete a la “sobredotación” para limitar la debilidad descrita.

Como futuras líneas de investigación, se podría examinar como las medidas más inclusivas de atención al alumnado con “sobredotación” (Taxonomía del Bloom, aprendizaje cooperativo, aula invertida y tutoría entre iguales) benefician a las ocho inteligencias múltiples. Debido a ello, también sería recomendable tratar como ha sido

la evolución del concepto inteligencia (desde una visión unidimensional en las teorías más clásicas hasta el constructo multidimensional actual). Por otro lado, también se podría hacer mención a los principales instrumentos psicométricos que permiten la detección de la “sobredotación” y a los pasos que deben seguirse en la evaluación psicopedagógica para confirmar la alta capacidad intelectual. Este trabajo resulta de utilidad para transmitir la idea de que, sin una respuesta educativa ajustada, la alta capacidad no tiene por qué ser sinónimo de satisfactorio rendimiento académico. Sin embargo, haciendo uso de metodologías personalizadas (teniendo presente las fortalezas y debilidades de las mismas), se puede ayudar a evitar algunas de las problemáticas (desinterés, aburrimiento, aislamiento etc.) de este alumnado.

Tras la revisión de la literatura, se pueden extraer las siguientes conclusiones: por un lado, el profesorado debe profesionalizarse en todo lo que respecta a las altas capacidades para eliminar el ambiente rígido del aula, demandar niveles de exigencia adecuados a las posibilidades de los estudiantes e instaurar respuestas educativas ajustadas a sus necesidades específicas. Por otra parte, es recomendable hacer uso de estrategias de intervención ajustadas, pero inclusivas. Con esta alternativa se lograrán limitar las posibles problemáticas de segregación y elitismo y, además, tanto los niños/as con “sobredotación” como el grupo de iguales podrán beneficiarse de las nuevas metodologías implementadas.

Referencias

- Acevedo, A., Prada, D., Ramírez, J., Chia, M., y Roman, J. (2019). Aula invertida para la mejora de la cultura financiera del estudiantado Santandereano: Caso Concurso Bolsa Millonaria (Colombia). *Revista Espacios*, 40(44), 8-21.
- Arias, G. L. M., y Torres, Q. L. F. (2021). Uso de tecnologías digitales y aula invertida en las prácticas pedagógicas de los docentes en el grado undécimo de la Institución Educativa Instituto Montenegro. *Plumilla Educativa*, 27(1), 147-175. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4231.2021>
- Azorín, A. C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194
- Barrenetxea-Mínguez, L., y Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Científico Tecnológica Atenas*, 1(49), 1-12
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M., y Rodríguez-Naveiras, E. (2016). El programa encuentros: la integración de los programas para progenitores en la intervención con alumnado de altas capacidades. *Amazónica*, 18, 213–236

- Botella, N. A. M., y Ramos, R. P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 128-141.
- Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S., y Roy, A. (2022). Neuropsychological profile of intellectually gifted children: A systematic review. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 28(4), 424-440. <https://doi.org/10.1017/S1355617721000515>
- Cabrera-Murcia, E. P., y Udaquiola, C. (2016). ¿Qué piensan los profesores sobre los niños con talento académico? Una aproximación a las concepciones de profesores de segundo ciclo de educación básica en Chile. *Universidad Psicológica*, 15(2), 121-134
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151. <https://doi.org/10.1177%2F0261429418824875>
- Cedeño-Escobar, R., y Viguera-Moreno, J. A. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 878-897
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos con altas capacidades. *Revista Internacional de Investigación*, 5(1), 393-411.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 53-67.
- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Da costa, M. P., y Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roeper Review*, 41(4), 224-242. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052>
- Cross, J. R., y Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Cuenca, A., Álvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E., y Ontaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Revista Espacios*, 42(11), 11-25
- Estrada, M. O. (2012). Factores que inhiben la creatividad profesional. Análisis psicopedagógico. *Didáctica y Educación*, 3(3), 189-211.

Flexner, A., Bloom, B., y Ilizástigui, D. F. (2013). Paradigmas de la educación médica americana, *Revista de Ciencias Médica*, 17(6), 202-216.

García-Barrera, A., y De la Flor, P. (2016). **Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades.** *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>

García-Martínez, I., Gutiérrez, C. R., Luque de la Rosa, A., y León, S. (2021). Analysis of educational interventions with gifted students. Systematic review. *Children Basel*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/niños8050365>.

García-Valcárcel, M. A., y Basilotta, G. V. (2017). “Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria”. *Revista de Investigación Educativa*, 1(35), 113-131

González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A., y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 382, 187-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>

Heredía, J., y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40.

Herráiz, O. M., Muñoz, M. Y., y Torrego, S. J. (2016). Aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un programa de formación docente. *Psicología y Educación Presente y Futuro*, 23, 212-221

Herráiz-García, F., y Aberasturi-Apraiz, E. (2016). Experiencia colaborativa de enseñanza y aprendizaje entre estudiantes de diferentes ámbitos universitarios. Narrativa en torno a los desayunos Donostia-Barcelona. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 201-214

Higuera-Rodríguez, L., y Fernández, G. J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *Revista Internacional de Educación Investigación e Innovación*, 7, 149-163

[Hoogeveen, L., Van Hell, J., y Verhoeven, L. \(2012\).](#) Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>

Jackson, R. L., y Yup, J. J. (2022). Identifying Gifted Underachievers: Validity Evidence for the Methods Used. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1133–1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>

- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J., y Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12(1), 161-182. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-223>
- Landrón, M. L., Agreda, M. M., y Colmenero, R. M. (2018). *Revista de Educación*, 380(2), 210-236
- Lata, S., y Castro, M. (2016). “El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- Leikin, R. (2021). When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *Mathematics Education*, 53, 1579–1589. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01276-9>
- Lovet, B. J. (2013). La ciencia y la política de los estudiantes superdotados con dificultades de aprendizaje. Una perspectiva de desigualdad social. *Revista Roeper*, 35(2), 136-143.
- Luque, R. J. M., Luque, P. D., y Hernández, D. R. (2017). Altas capacidades intelectuales y dificultades de aprendizaje. *Revista Aosma*, 24, 8-13.
- Madrid, V. J. (2018). Aceleración y enriquecimiento curricular para estudiantes con altas capacidades: una perspectiva de la situación en el Perú. *CONSENSUS*, 23(2), 125-134
- Masapanta, C. S., y Velázquez, I. A. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la informática. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 1-12
- Matthews, D. J., y Yun-Dai, D. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*. 24, 335–353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- Melguizo, G. A., Ruíz-Rodríguez, I., Peláez-Fernández, M. A., Salas, R. J., y Serrano-Ibáñez, E. (2022). *Frontal Psychology*, 13(81), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.811864>.
- Merchán, R. S., y Rodríguez, G. J. S. (2016). Creatividad y aprendizaje cooperativo: un pequeño estudio. *Revista de Investigación Pensamiento Matemático*, 6(2), 63-82.
- Pascual, S. M. A., García, R. M., y Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinécdota*, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-011)

- Pérez, D. L., y Jiménez, F. C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação y Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 643-671.
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2018) Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza y Teaching*, 36(1), 151-178. <https://doi.org/10.14201/et2018361151178>
- Plaza-de-la-Hoz, J. (2019). La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. *Revista de Educación*, 43(2), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30792>
- Pomar, T. C., Calviño, S. G., Irimia, N. A., Rodríguez, C. L., y Reyes, Q. L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *Revista de Psicología INFAD*, 6(1), 27-32
- Rivas, V. R. (2020). El aula invertida una estrategia educativa en el modelo híbrido. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 136-145. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.3>
- Rodríguez, M. R., y De-Souza, F. D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 189-214
- Rodríguez-Naveira, E., Cadenas, M., Borges, Á., y Valadez, D. (2019). Respuesta educativa a los estudiantes con altas capacidades intelectuales desde la perspectiva parental. *Fronteras en Psicología*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Rodríguez-Naveira, E., y Borges, A. (2016). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de las altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27
- Romero, S. C. (2013). La creatividad en la educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Revista de Investigación en Deporte y Salud*, 5(2), 221-228
- Santiago, C. R. (2019). Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. *Magister*, 31(2), 45-54
- Sastre-Riba, S., y Camara-Pastor, T. (2022). Ethical Regulation and High Intellectual Ability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052689>


- Sastre-Riba, S., y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66, 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026>
- Sastre-Riba, S., y Viana-Sanz, L. (2016). Funciones ejecutivas y capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 62(1), 65-71. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016025>
- Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R., y Rodríguez, C. (2014). *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 83-93
- Tijada, I. P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 75-88
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., y Kermarrec, S. (2018). Children with high potential in difficulty: Contributions of clinical research. *Brain*, 1103, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006>
- Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M., y Martínez, V. C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 91-110
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Trujillo, F. (2017), "Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 78, 42-48
- Vega, X., Dessiree, D., Xelhuantz, S., y Izcóatl, R. (2017). El niño superdotado ¿Posibilidad o condena? Exploración de la representación social del niño con sobredotación. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 53-62
- Wang, Q., Zhao, H., de Juanyao, F., y Li, J. (2022). Effects of the flipped classroom on nursing psychomotor skills instruction for active and passive students: a mixed methods study. *Journal of Professional Nursing*, 39, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.01.013>
- Worrel, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., y Dixon, D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>



Investigación basada en pruebas frente a la charlatanería educativa en redes sociales

Proof-based research in the face of educational charlatanism on social media

Recibido: 18/09/2023 | Revisado: 21/11/2023 | Aceptado: 11/11/2023 |
Online First: 12/12/2023 | Publicado: 31/12/2023

 **Antonio García-Carmona**
Universidad de Sevilla (España)
garcia-carmona@us.es
<https://orcid.org/0000-0001-5952-0340>

Resumen: En este ensayo se reflexiona críticamente sobre la *charlatanería educativa* que, a menudo, se pone de manifiesto en redes sociales con mensajes que difunden desinformación y bulos. Para combatirla con fundamentos, se reivindica la *investigación educativa basada en pruebas*. Ello se justifica con una apelación explícita al término “prueba” por sus diferencias de matices con respecto al de “evidencia”, que es el usado habitualmente en la investigación educativa. Se subraya el carácter tentativo del conocimiento científico en educación, y se distingue entre negacionismo y escepticismo. Se reflexiona también sobre la naturaleza de la investigación educativa, integrada por dos perspectivas (cuantitativa y cualitativa) con el mismo estatus, que deben desarrollarse de manera complementaria para avanzar en este campo del saber. Asimismo, se hace referencia al problema de la transferibilidad de los resultados de la investigación a la política educativa y a las prácticas de enseñanza. Se finaliza con una discusión sobre el significado de innovación educativa y su relación con la investigación en este campo, con vistas a detectar *pseudoinnovaciones* educativas en redes sociales.

Abstract: This essay critically reflects on the educational charlatanism that is often brought to light on social media with messages that disseminate misinformation, and disinformation. In order to fight it on the grounds, proof-based educational research is claimed. This is justified by an explicit appeal to the term "evidence" because of its nuanced differences from the term "evidence", which is commonly used in educational research. The tentative nature of scientific knowledge in education is also highlighted, and denialism and skepticism are distinguished. In addition, it reflects on the nature of educational research that is integrated by two perspectives (quantitative and qualitative), which should be developed in a complementary way to make progress in this field of knowledge. Then, the problem of transferability of research results to the educational policies and the teaching practices is also addressed. It ends with a discussion of the meaning of educational innovation and its relation to research in this field, in order to detect educational pseudoinnovations on social media.

Palabras clave: bulos; desinformación; evidencias; investigación educativa; pruebas. **Keywords:** disinformation; evidence; educational research; misinformation; proof.

Introducción

Desinformación y bulos sobre educación en redes sociales

Las redes sociales se han convertido en uno de los espacios de comunicación más potentes e influyentes para buena parte de la sociedad (Climent, 2013); hasta el punto de que permiten tomar *el pulso* de la ciudadanía en relación con cualquier temática (Soto, 2011). Mucha gente reconoce, no obstante, que las redes sociales conforman una de las principales vías de desinformación (Díaz y Cabrera, 2022); pero ello no le disuade de emplearlas como fuente principal de información. Un estudio reciente ha concluido que la generación Z (nacidos entre *finales de la década de 1990 y principios de los 2000s*) prefiere informarse mediante redes sociales; incluso, a sabiendas de que son menos fiables que los medios tradicionales y grandes transmisoras de bulos (Pérez-Escoda *et al.*, 2021).

Una de las temáticas candentes en redes sociales es la educación, que cuenta con *influencers* destacados (Marcelo y Marcelo, 2021). En estas es habitual ver a colectivos, instituciones, educadores y ciudadanos, en general, anunciar eventos educativos, compartir quejas, reflexiones, experiencias y publicaciones sobre educación, así como promover debates en torno a ella. En definitiva, lo que se espera de cualquier red social. Sin embargo, también pueden encontrarse *negacionistas* de la investigación educativa que, contrarios a lo que esta sugiere, reivindican los métodos y perspectivas educativas más tradicionales para afrontar los complejos retos de la educación en el presente (Pozo, 2021). Así lo denuncia un profesor de secundaria en Twitter: “Date una vuelta por Twitter y verás que el negacionismo educativo está muy extendido. El mundo entero ha cambiado, pero no hay nada que mejorar en educación (...)” (Solano, 2021).

Uno de los argumentos defendidos en redes sociales para poner en duda todo lo que emana de la investigación educativa es que, quienes la realizan *no pisan el aula* y, por tanto, son *ajenos* a los verdaderos problemas que allí suceden. Al respecto, un profesor de Primaria escribe en Twitter: “Me preocupa mucho que los docentes de las facultades de educación (primaria, infantil, etc.) no estén en activo en enseñanza obligatoria (...) Nos hemos perdido mucho con profesores que simplemente eran teóricos de manual.” (Profe Primaria, 2023). Otra profesora, refiriéndose al máster de profesorado de Educación Secundaria, argumenta que: “Ese máster es completamente inútil. A impartir clase se aprende impartíendola y enfrentándote cada día al aula. Sólo vale para recaudar dinero (...)” (Ruiz Jiménez, 2023). Si bien, estas posiciones reciben respuestas de otros usuarios que defienden la formación pedagógica para ser profesor/a. Un ejemplo es este tuit: “¿A impartir clases se

aprende impartíendolas? Vaya. ¿solos en el aula? Y mientras aprendes ¿qué pasa con el alumnado que tiene que estar con un docente que no sabe?” (Madre Chunga, 2023).

En redes sociales pueden encontrarse, también, experiencias educativas supuestamente innovadoras, que se presentan con cierto postureo (Boluda, 2015) y sin aportar pruebas de su eficacia (Ferrero, 2018). De igual modo, se pueden leer mensajes sobre temas educativos que son falaces, bien porque no tienen aval científico, porque se basan en infundios, o porque omiten información que pondría en entredicho el discurso que sostienen. Dentro de este tipo de mensajes pueden distinguirse la *desinformación* y los *bulos*. De acuerdo con la American Psychological Association (APA, 2023), la “desinformación” es una información falsa o inexacta que se difunde sin que haya necesariamente una intención de mentir; mientras que los “bulos” son falsedades creadas adrede para su propagación con algún propósito interesado.¹

Por ejemplo, en Twitter aparecía el siguiente extracto textual de un artículo de opinión: “Que ahora nos quejemos de que hay alumnos que no saben analizar oraciones o que no saben resolver ecuaciones es un buen síntoma, la prueba palpable de que la escuela es inclusiva (...)” (Solano, 2023). Este sería un caso de *desinformación* porque, aunque el autor de la afirmación solo pretenda expresar una visión optimista del asunto², la detección de alumnado con dificultades de aprendizaje no es ninguna prueba de que la educación actual es inclusiva. O, dicho de otra manera, que haya planes de inclusión educativa en los centros escolares no significa que sean eficaces. Diversos estudios e informes señalan, de hecho, las grandes barreras que todavía quedan por superar en aras de lograr la inclusión deseable de todo el alumnado (Echeita *et al.*, 2009; Gutiérrez de Álamo, 2020; OECD, 2018; Rodríguez y Rodríguez, 2020). Asimismo, algunos expertos en el tema señalan que la nueva ley educativa “deja demasiadas cosas en el aire” para que la inclusión llegue a ser realmente efectiva en las aulas (Calderón, 2021).

Por otra parte, un ejemplo de bulo educativo lo representa el siguiente tuit: “La #LOMLOE supone un grave ataque a las libertades fundamentales (...) resta libertad de cátedra, resta libertad religiosa, vuelve a consagrar el adoctrinamiento escolar, etc.” (Asociación LIBRES PARA ELEGIR, 2023). La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) es una ley educativa criticable en muchos aspectos (De Azcárraga, 2022; Esteban y Gil, 2022; López Rupérez, 2022), pero basta consultar sus preceptos para comprobar que lo que dice ese mensaje es falso. Además, de este se infiere una intencionalidad

¹ En inglés, esta distinción se hace entre los términos *misinformation*, que se traduce aquí como “desinformación”, y *disinformation*, asumida como equivalente a “bulo”.

² Luego, al consultar el artículo completo, se comprueba que el autor es, de algún modo, consciente de ello cuando advierte de que “Este no va a ser un artículo académico; tampoco un ensayo que pueda servir de generalización o de representación de la mayoría de las experiencias. Esto es una crónica muy personal (...)”. Sin embargo, aquí se valora exclusivamente el extracto difundido en la red social.

manifiesta de la asociación que lo publica de difamar esta ley por no sintonizar con su ideario educativo.

Otros bulos consisten en difundir *mantras* educativos con apelación a investigaciones que supuestamente los respaldan. Por ejemplo, en Twitter se publicaba la síntesis de un estudio sobre la accesibilidad e impacto de las TIC en las escuelas latinoamericanas, a partir de los datos de PISA 2018 (Agasiste *et al.*, 2023). En esa síntesis se destaca que: “La educación STEM fomenta la resolución de problemas y pensamiento crítico. Es necesario promoverla en los estudiantes.” (Velásquez, 2023). Sin embargo, PISA 2018 (OECD, 2019) no promueve ni evalúa la educación STEM³, entendida como aquella basada en la integración curricular de las materias que componen el acrónimo (Toma y García-Carmona, 2021). De hecho, si se consulta el estudio antes citado, puede comprobarse que STEM no se menciona en ningún momento. Pero, la *resolución de problemas* y el *pensamiento crítico* tampoco son analizados ni aludidos. Así pues, el tuit referido hace una propaganda infundada de la educación STEM, cuya eficacia escolar, además, no ha sido verificada hasta el momento en aquellos contextos educativos en los que ha sido investigada (Margot y Kettler, 2019; Milner-Bolotin, 2018; White y Delaney, 2021).

La desinformación y los bulos sobre educación en redes sociales suponen, por tanto, un problema que requiere atención (Kendeou *et al.*, 2019). Ciertamente, ello no debería ser preocupante si los consumidores de esos contenidos poseen la preparación suficiente para discernir entre lo que es fiable y lo que no (Osborne *et al.*, 2022). Sin embargo, los negacionistas y *vendehúmos* de la educación cuentan con el amparo mediático de muchos seguidores, que comparten de manera acrítica todos sus mensajes porque encuentran en ellos lo que desean escuchar (sesgo de confirmación). Con lo cual, aunque su único aval sea el número de “likes” que reciben sus entradas, van popularizando discursos que se extienden como *posverdades*, por muy banales que estas sean. Además, estos se difunden por las redes con mayor amplitud y celeridad que los que presentan contenidos verdaderos o fiables (Vosoughi *et al.*, 2018).⁴ En consecuencia, se debe agudizar el sentido crítico para detectar desinformación y bulos sobre educación en redes sociales; y para ello, es fundamental tener presente la investigación educativa.

Metodología

Cuestionamiento de la investigación educativa en redes sociales

Como se ha dicho, la investigación educativa recibe mucha crítica en redes sociales, y es objeto, incluso, de desprecio por parte de algunos profesionales de la

³ Acrónimo en inglés de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

⁴ En muchas ocasiones, las noticias falsas en redes sociales son creadas de forma automatizada (los conocidos como *bots*); si bien, la gran proliferación de esas noticias falsas no se debe tanto a los bots como a la difusión que hacen de ellas las personas usuarias de las redes (Vosoughi *et al.*, 2018).

educación. Así lo manifiesta un profesor de Primaria en un tuit: “Lo mejor es cuando “venden” una base científica probada en 100 alumnos/as, quizá en 1.000 o incluso en 5.000. Hay muchas comunidades educativas, modelos de enseñanza, particularidades contextuales en cada aula... Los pedabobos no sirven para nada. (...)” (Profe Primaria, 2023).

Pero, que los negacionistas de la investigación educativa no muestren respeto por esta es lo que cabe esperar. Quizá debiera preocupar más el hecho de que, desde determinados sectores de la propia comunidad de investigadores en educación se cuestionen ciertas perspectivas de la investigación en este ámbito. Esto puede inferirse de tuits como el siguiente: “Dale a un defensor de la educación basada en evidencias una evidencia que le contradiga y tomará conciencia de la complejidad de los fenómenos educativos.” (Mellado, 2023). Este mensaje se alinea con una corriente que defiende la investigación cualitativa como la más propicia para el avance en educación. La defensa se canaliza, esencialmente, en minusvalorar la *investigación basada en evidencias* con el argumento de que constituye una perspectiva *puramente cuantitativa*, enmarcada en el *positivismo* (Fernández y Postigo, 2020), que no profundiza en la *complejidad* de los problemas educativos (Hirsch, 2002), y que sirve para *legitimar decisiones políticas* sobre educación (Fernández y Postigo, 2023).

Todo ello es, por supuesto, discutible, ya que muestra una visión tergiversada de la investigación educativa basada en evidencias, como se expondrá más adelante. Por tanto, dicho discurso solo se entiende como una reacción dialéctica extrema ante la también injusta infravaloración de la investigación cualitativa, auspiciada desde otro sector relevante de la comunidad de investigadores en educación. Basta ver, por ejemplo, las políticas de muchas revistas de investigación educativa, que solo aceptan (o priorizan) estudios cuantitativos con muestras grandes de participantes porque, supuestamente, ofrecen resultados más generalizables.

En defensa de una investigación educativa basada en pruebas

Posiblemente, la clave para conciliar las diferentes perspectivas de la investigación educativa esté en no hablar tanto de “investigación basada en evidencias” como de investigación basada en pruebas (García-Carmona, 2020), dado que el matiz diferencial es importante. En inglés, prueba se traduce como ‘evidence’; pero, en español, prueba y evidencia no significan lo mismo. Mientras que “evidencia”, según la Real Academia Española de la Lengua, se refiere a una certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar, el término “prueba” alude a una observación, hecho, experimento, señal, muestra o razón que se utiliza para determinar la certeza o falsedad de una afirmación (Bravo et al., 2009). Por tanto, una investigación educativa basada en pruebas busca apoyos argumentales, mediante procedimientos rigurosos de obtención de datos e informaciones, para interpretar o explicar los fenómenos analizados. Y como interpretables que son, las pruebas obtenidas en una investigación no siempre resultan igual de concluyentes o inequívocas para todos (Bell, 2009). Asimismo, si se trata de una investigación sobre un determinado grupo

social, como sucede en la investigación educativa, tales pruebas estarán referidas, en principio, solo a ese contexto social (Giménez, 2012).

Pero, si después de mucha investigación, realizada en una amplia diversidad de contextos, las pruebas acumuladas se tornan en certezas que admiten poca discusión en la comunidad científica, podrán concebirse como *evidencias* (García-Carmona y Acevedo-Díaz, 2018). Por ejemplo, en la actualidad no se cuestiona que los conocimientos previos del alumnado condicionan la construcción de nuevas ideas; o que el uso de ejemplos o contextos conectados a los intereses del alumnado incrementan su implicación en el proceso de aprendizaje (Ruiz, 2020). Igualmente, una cantidad ingente de investigación en el aula revela que el *aprendizaje de las ciencias basado en la indagación* funciona mejor cuando la indagación se plantea a los estudiantes de forma más *guiada* que cuando es más *abierta* (Aditomo y Klieme, 2020; Kirschner *et al.*, 2006). Sin embargo, la investigación educativa viene señalando también, desde hace años, que este enfoque didáctico no suele ser más eficaz que los basados en la *instrucción directa* (Jerrim *et al.*, 2022; Oliver *et al.*, 2021; Zhang *et al.*, 2022). Por ello, en estos momentos se aúna un gran consenso en torno a que una combinación adecuada de instrucción directa y actividades de indagación sería la estrategia ideal para el aprendizaje de las ciencias (de Jong *et al.*, 2023).

Similarmente, abundante investigación empírica converge en que la comprensión de aspectos básicos sobre la *naturaleza de la ciencia* (*i.e.*, conocimientos sobre qué es y cómo funciona la ciencia) es más efectiva cuando se promueve en el aula mediante un enfoque explícito y reflexivo (Acevedo-Díaz, 2009). Esto es, con el planteamiento de situaciones de aprendizaje específicas que inciten a los estudiantes a pensar y discutir sobre tales aspectos (García-Carmona, 2021). Sin embargo, a pesar de esta evidencia, entre el profesorado de ciencias está todavía bastante extendida la idea de que los estudiantes pueden llegar a entender cómo funciona la ciencia solo con participar en actividades experimentales o de indagación (enfoque implícito) (García-Carmona, 2022a). Por tanto, se trata de un problema de transferencia de resultados de investigación a la práctica docente, como se discutirá luego.

En el ámbito de la didáctica de las matemáticas, a las evidencias derivadas de la investigación se les denomina también *hallazgos sólidos* (Sánchez Aguilar, 2019). Una de sus principales características es que pueden ser aplicados a circunstancias y contextos escolares diferentes de aquellos en los que fueron constatados. Por ejemplo, un hallazgo sólido es que no todas las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas son de naturaleza cognitiva. Se sabe que “Los estudiantes frecuentemente responden tratando de cumplir lo que creen que el profesor espera de ellos, en lugar de enfocarse en la situación matemática propuesta.” (Sánchez Aguilar, 2019, p. 49).

Por último, es imprescindible asumir que el conocimiento producido por la investigación educativa, como el de cualquier otra rama del saber, es susceptible de cambios a la luz de nuevas pruebas que sugieran revisarlo. De ahí que se diga que el conocimiento científico es *tentativo* (Bell, 2009). Pero, mientras tanto esas nuevas pruebas no se hallan, el conocimiento aceptado por la comunidad, en ese momento, debe considerarse como *lo más objetivo de que se dispone* (García-Carmona y Acevedo-Díaz, 2016). Ello no es óbice para que un investigador/educador exprese su *escepticismo* sobre ese conocimiento por convicciones o alineamiento teóricos propios. Incluso, es hasta cierto punto necesario, con vistas a seguir *afinándolo* (Sagan, 1987). Sin embargo, no se debe confundir *escepticismo* con *negacionismo*. El escéptico se diferencia del negacionista en que, aun con ciertas dudas o reticencias ante el nuevo conocimiento generado por la investigación, lo acepta porque es consecuente con las reglas básicas de la ciencia. El negacionista, en cambio, desestima ese conocimiento basando sus argumentos en falsas creencias, anécdotas, pensamiento conspirativo y suposiciones no contrastadas (Díaz y Cabrera, 2022; Normand, 2008). Así reacciona un usuario de Twitter ante el negacionismo educativo (Rendueles, 2021):

El antipedagogismo se ha convertido en un nuevo nicho reaccionario y sigue la misma lógica que el antifeminismo, las campañas racistas o la transfobia: escoger casos anecdóticos para construir un enemigo imaginario con el que legitimar tus privilegios que supones amenazados.

Conciliación de la investigación cuantitativa y cualitativa en la obtención de pruebas en educación

Es importante subrayar que la investigación en cualquier campo tiene sus tiempos de ejecución y, por ende, no suele proporcionar pruebas concluyentes en plazos cortos. También, que en educación esas *pruebas* se obtienen tanto con investigación cuantitativa como cualitativa. No en vano, en ambas perspectivas de investigación existen unos *estándares de calidad* (Gil Pascual, 2015; Tracy, 2021), aceptados por toda la comunidad investigadora, que deben aplicarse en la búsqueda de tales pruebas para que sean consideradas válidas y fiables. Por tanto, es un desatino considerar la investigación cuantitativa y cualitativa como antagónicas, o intentar *demonizar* a una de ellas para defender el valor de la otra. Ambas son complementarias y necesarias (Monje, 2011), a fin de profundizar en los problemas tan poliédricos que se analizan en educación.

Igualmente, no debería asumirse la obtención de pruebas en educación de la misma manera que como se hace en física, biología o medicina; las cuales siempre buscan en sus investigaciones la *universalidad* de las conclusiones. En educación, las pruebas pueden referirse o ser válidas solo en un contexto educativo particular. Como señala Giménez (2012), “las ciencias sociales solo pueden generar un saber histórico y socialmente situado.” (p. 46). Y esto no resta, en absoluto, valor científico

a la investigación que aporte tales pruebas, pues permitirá comprender o explicar la problemática educativa analizada en dicho contexto (Castro, 2004). Asimismo, –y esto es lo verdaderamente importante– esas pruebas, aun contextualizadas, podrán dar pistas para averiguar lo que sucede, y por qué, en otros contextos educativos con características similares (Elliot, 2000).

Resultados y discusión

De la investigación a la educación basada en pruebas

Llegados a este punto, convendría hacer especial énfasis en que, una cosa es obtener esas pruebas (o evidencias, si se cumplen las condiciones antes expuestas), esenciales para avanzar en la mejora de la educación; y otra, la consideración que luego tengan hacia estas los distintos actores/colectivos del ámbito educativo. Así, se pueden encontrar sugerencias emanadas de la investigación educativa, que son desatendidas *por defecto* en las reformas curriculares. Por ejemplo, la comprensión de aspectos básicos sobre la naturaleza de la ciencia está considerada, desde hace años, como una dimensión clave de la alfabetización científica deseable para la ciudadanía (OECD, 2019, 2023); y la investigación didáctica ha mostrado cómo su introducción puede ser efectiva en el aula (Acevedo-Díaz, 2009; Acevedo-Díaz *et al.*, 2017). Sin embargo, el sistema educativo español ha subestimado esta sugerencia, de forma significativa, en las sucesivas reformas del currículo de ciencias (García-Carmona, 2022b, c).

Pero también pueden encontrarse desatenciones de la investigación didáctica *por exceso*. Por ejemplo, desde hace décadas existe una corriente en educación, a la que se adhiere habitualmente la administración educativa, que promueve una *enseñanza basada en la integración curricular* de diferentes áreas/materias escolares, a pesar de que la investigación indica, de manera reiterada y en múltiples contextos, que esta no suele funcionar en la práctica (García-Carmona, 2023a; White y Delaney, 2021). Por tanto, aunque la retórica en torno a dicho planteamiento suene sugerente y apele a una meta educativa deseable, se trata de un caso claro de *desestimación* de pruebas provenientes de la investigación educativa. Si realmente se quiere apostar por este enfoque pedagógico, lo que habrá que hacer es seguir investigando nuevas propuestas y estrategias hasta encontrar la forma de hacerlo viable o efectivo en una diversidad de contextos y situaciones de la práctica educativa. Pero, mientras esto no se logra, se debería ser sumamente comedido en su promoción y advertir de sus limitaciones. Esto es lo más honesto desde un punto de vista científico.

Algo parecido sucede con el *diseño universal del aprendizaje* (DUA) para la atención a la diversidad en el aula, promovido en las sucesivas reformas curriculares. Tras una revisión exhaustiva de la investigación sobre esta teoría educativa, Murphy (2021) concluye que sus pilares fundamentales siguen sin estar probados. Y añade que la reticencia de los defensores del DUA a estudiar

rigurosamente su eficacia en las aulas plantea importantes dudas sobre la confianza en este. Por ello, las instituciones educativas deberían, en su opinión, proceder con cautela antes de dedicar recursos significativos a la implantación del DUA (Murphy, 2021, p. 7). Sin embargo, este se está asumiendo como una solución validada, y en redes sociales se encuentran apelaciones al mismo como la siguiente: “¡Con el Diseño Universal puedes ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada y efectiva! Implementa el DUA en tus entornos virtuales y mejora la experiencia de aprendizaje de tus estudiantes.” (Edu Labs, 2023).

En general, se deberían acoger con prudencia todos los discursos y planteamientos que, de forma recurrente, irrumpen en el panorama educativo; y, especialmente, en redes sociales. Esto pasa, en primer lugar, por no aplicar una *política de hechos consumados*, que obvia todas las dificultades asociadas a estos de cara a su implementación en las aulas. En segundo lugar, se precisa hacer una *lectura* contextualizada de esos planteamientos y, sobre todo, de los resultados de investigación correspondientes –si existen–, antes de asumirlos. Porque, es cierto que la *globalización* en educación aporta a los sistemas educativos un enriquecimiento importante en cuanto a la homogenización y mejora de muchos aspectos y valores (North-South Centre of the Council of Europe, 2019). Pero, también tiene como contrapartida la asunción de una *cultura educativa uniforme y universal*, que no siempre se corresponde con la realidad de cada contexto. Por ello, ante cualquier planteamiento educativo innovador habría que (1) exigir pruebas que lo apoyen y, en caso de haberlas, (2) aceptarlas dentro de su contexto de validez con objeto de valorar su posible transferibilidad a otros contextos diferentes.

La investigación educativa no resuelve los problemas educativos, ilumina la búsqueda de soluciones

Además de todo lo expuesto, ayuda poco relativizar a la baja los resultados de la investigación educativa por el hecho de que estos no terminen de permear en las aulas (Trujillo, 2019). Tampoco, la crítica a que esa investigación sea realizada, principalmente, por investigadores pertenecientes al ámbito universitario; por tanto, externos a las escuelas, y supuestamente sometidos a la vorágine de la investigación cuantitativa imperante (Fernández y Postigo, 2023).

La limitada transferencia de resultados de la investigación a la práctica educativa es, en efecto, una cuestión preocupante y, en absoluto, resuelta en la actualidad (Manchón-Gordón y García-Carmona, 2018; Zhang *et al.*, 2022). Sin embargo, esto no debería servir de argumento para banalizar o subestimar lo que proviene de la investigación realizada por investigadores que no son parte protagonista de la situación educativa que se analiza (investigación *no participante*). Y menos aún, para desencadenar un extremo indeseable como que la práctica educativa solo esté a merced de las opiniones de los docentes (Biesta, 2007), que, en su mayoría, no suelen consultar resultados de investigación (Esquivel-Martín *et al.*, 2019) ni investigar sobre su propia práctica educativa (Oliva, 2011).

Pero, lo cierto es que dicho extremo está tomando impulso en redes sociales, y así lo denuncia irónicamente un usuario de Twitter: “(...) “La formación en las facultades de educación es pésima; pero que nadie cuestione lo que hacemos los docentes, que para eso somos los profesionales que tenemos la formación necesaria.” ¿Conseguida en...?” (ja herranz, 2023). En la misma línea, Adell (2023) reproducía en un hilo de tuit una entrada bastante sarcástica del periodista educativo francés Luc Cédelle, titulada: *¡Hágase antipedagogo! Las 10 ‘ventajas’ del antipedagogismo*. Entre las “ventajas”, señala: “8) La abolición de la contradicción (no necesita investigar, leer, comprobar... basta con recopilar anécdotas para alimentar sus pensamientos)”, y “10) Eternidad conceptual (una forma de pensar que existía ayer, existe hoy, existirá mañana... en resumen, ¡sólida!).”

Conviene insistir en que la investigación educativa *no provee soluciones a problemas educativos, sino una comprensión o posible explicación de estos*. Desde esta óptica, los resultados de la investigación educativa deben ser acogidos como fuentes de conocimiento e inspiración para proponer posibles soluciones; las cuales deben dar lugar al diseño de planes y propuestas concretas, cuya eficacia deberá ser chequeada luego en el aula, también con investigación. Asimismo, más que *quién* realiza la investigación, lo verdaderamente importante es *qué se investiga*. Esto es, si los problemas abordados se focalizan o no en la realidad de las aulas y si tienen en cuenta, pues, las preocupaciones o retos que allí surgen. De tal modo que, lo esencial no es si la persona que investiga es participante o no en el proceso educativo analizado, o si emplea un método de investigación u otro (cuantitativo, cualitativo o mixto), sino *sobre qué desea reunir pruebas* para entender la situación educativa objeto de estudio.

Innovación educativa: tergiversación, ocurrencias y negacionismo

Una vez discutidos el sentido y el papel de la investigación educativa, se debe prestar atención a la *innovación educativa*; uno de los constructos que mayor tergiversación sufre en el ámbito de la educación y, por consiguiente, en redes sociales (del Río-Fernández, 2023). Sobre ella se ha escrito una cantidad ingente de literatura durante las últimas décadas (Arancibia *et al.*, 2018); de forma que volver a discutir sobre qué es innovación educativa puede resultar un auténtico *déjà vu*. No obstante, la revisión de su conceptualización es siempre necesaria por todo lo argumentado más arriba, y conviene refinarla constantemente para disuadir a los educadores *pseudoinnovadores* de distorsionar su significado. Una buena manera de hacerlo es relacionándola con la investigación educativa.

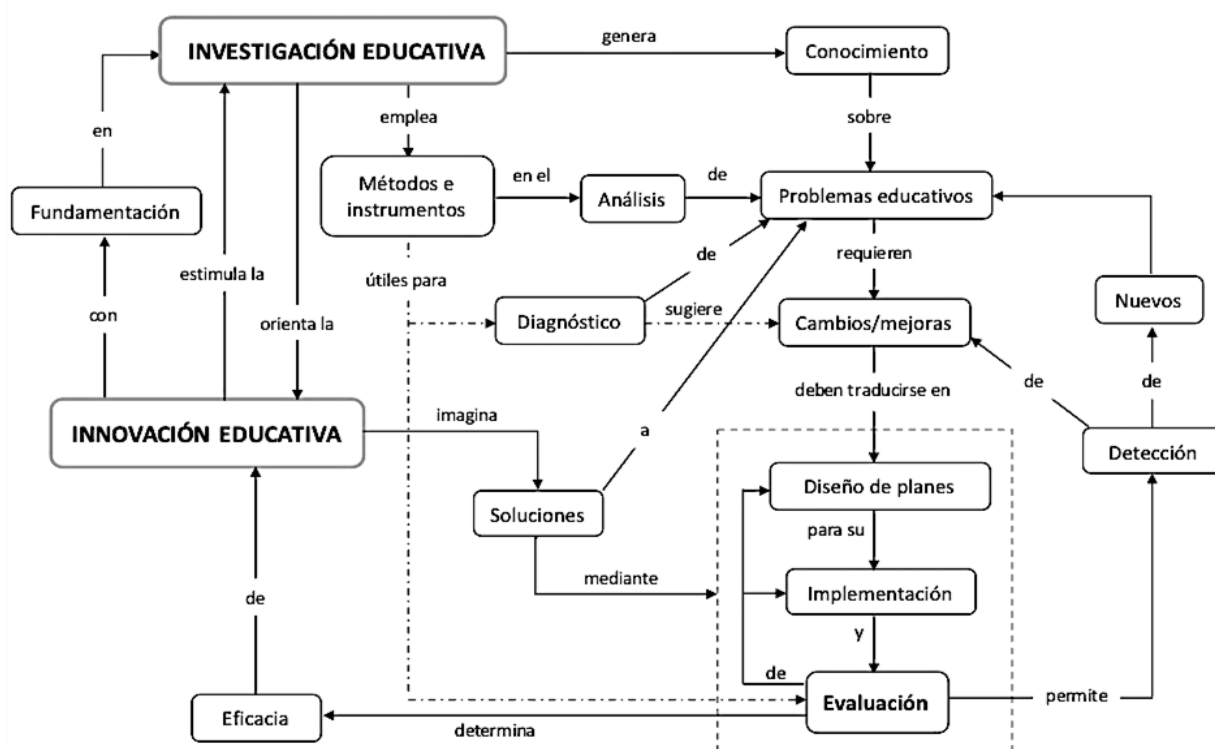
La *investigación* y la *innovación* son, efectivamente, dos perspectivas esenciales en el progreso de la práctica educativa. Aunque son diferentes en cuanto a propósitos y acciones, representan dos actividades complementarias. Tanto es así que suelen desarrollarse, en multitud de ocasiones, de manera integrada. En general, se puede decir que la *investigación educativa* tiene como finalidad analizar, mediante métodos sistemáticos y rigurosos, problemas relacionados con los procesos

educativos para describirlos, interpretarlos y sugerir posibles soluciones. Mientras que la *innovación educativa* consiste en introducir cambios específicos en el aula (enfoques, estrategias, recursos, etc.) para tratar de superar tales problemas educativos, teniendo en cuenta los resultados y sugerencias procedentes de la investigación educativa. Por tanto, no puede haber innovación educativa sin investigación (Liesa y Mayoral, 2019; Navarro *et al.*, 2017). Como Galán (2022) advierte, “innovar (...) no significa implantar la primera *ocurrencia* o *la moda* de turno en la escuela. La innovación requiere investigación (...)” (p. 10). En un tuit de Educación Innovación (2017) se subrayaba la siguiente afirmación de la directora de un colegio, ubicado en una zona desfavorecida, que logra mejores resultados que muchos colegios de élite: “En educación se estila mucho el posturo: pongo un sofá y ya soy innovador. Aquí nos basamos en evidencias, no en ocurrencias”.

Asimismo, en la implementación de una innovación educativa no será suficiente con verificar si el alumnado mejora en algo, pues, incluso hasta el método, enfoque o recurso más *antipedagógico* puede propiciar algún aprendizaje. De acuerdo con del Río-Fernández (2023), la pregunta que realmente habría que hacer, ante cualquier innovación educativa, es *si el alumnado aprendió más y/o mejor* sobre lo pretendido que con respecto al anterior método, enfoque o recurso que se empleaba con ellos para eso mismo. Esto se debe verificar, además, con rigor, es decir, mediante la obtención y análisis de *pruebas* fiables; y no con meras *sensaciones* habitualmente sesgadas por la complacencia personal del supuesto *profesor innovador*.

En muchos casos, la innovación educativa es la que suscita los problemas que hay que investigar, las hipótesis de las que partir (si es que es posible establecerlas) y los marcos investigativos a emplear para la validación o cuestionamiento de los cambios implementados. Así pues, cual *dos caras de una misma moneda*, la investigación y la innovación educativa se retroalimentan permanentemente como un binomio indisoluble y transversal. En la figura 1 se sintetiza una posible concepción de la relación entre investigación e innovación en educación.

Figura 1
Modelo de relación entre investigación e innovación educativa.



Fuente. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede ser más consciente de las *deformaciones* que sufre el concepto de innovación educativa, en general, y particularmente en redes sociales. Por ejemplo, para saber que innovar en el aula no es lo mismo que investigar, aunque ambos procesos deban entrar en juego de manera armonizada para la mejora de la enseñanza/aprendizaje. O para tomar conciencia de que innovar en educación no siempre se traduce en resultados exitosos. A veces, los planes de innovación educativa, incluso bien fundamentados y programados, no funcionan.

También ayuda a detectar a negacionistas de la innovación educativa en redes sociales. Un ejemplo ilustrativo es el mensaje siguiente de un profesor: “Mucha innovación educativa pero mis mejores clases (y las que más implican y motivan a los estudiantes) siempre las he dado boli en mano y a doble pizarra.” (Mariopolo, 2023). El mensaje es bastante tramposo en su rechazo a la innovación educativa. En primer lugar, porque el autor no especifica a qué innovación educativa se refiere. En segundo lugar, porque no aclara si realmente implementó alguna innovación educativa y comparó su efectividad con la de esa práctica docente tradicional que alude.

Conclusiones

Por todo lo tratado, habría que mostrarse cautos y sumamente críticos ante todas aquellas supuestas innovaciones educativas que no se justifican o apoyan en resultados de investigación. Esas *pseudoinnovaciones* y otros mensajes huecos (desinformación y bulos) no hacen más que confundir o generar expectativas infundadas sobre un campo tan complejo como el de la educación. La comunidad educativa debería, por tanto, tomar conciencia de ello y promover el *respeto por la investigación basada en pruebas* frente a la *charlatanería*. De acuerdo con Erduran (2021), ese respeto hacia las pruebas constituye un valor social importante de cualquier ciencia; además, es un pilar esencial para el desarrollo del pensamiento crítico (García-Carmona, 2023b).

Como se ha argumentado, las pruebas no deben entenderse como datos inequívocos, sino como hechos, señales, informaciones o razones de diferente naturaleza (cualitativa y cuantitativa), que son obtenidas mediante procesos rigurosos de investigación para intentar comprender o explicar la realidad educativa analizada. Asimismo, no debería cuestionarse el valor de esas pruebas por el hecho de que sus aportes se circunscriban, en muchos casos, a contextos educativos específicos; porque esa es una peculiaridad de este campo de investigación. Tampoco, por la circunstancia de que las derivaciones de estas pruebas no terminen de trascender a las acciones educativas que se implementan en las aulas; o por el uso cuestionable que, a menudo, hacen las autoridades educativas de ellas.

De la misma forma, se erigen contraproducentes las disputas entre paradigmas de investigación educativa, ya que ello genera un estado de confusión que, únicamente, beneficia a los que sostienen discursos falsos o negacionistas sobre la educación. Solo una actitud crítica, que utilice argumentos basados en pruebas resultantes de la investigación, en su perspectiva más amplia y diversa, podrá combatir la charlatanería educativa que, desgraciadamente, es mucho más usual de lo deseable en redes sociales.

Para finalizar, es preciso subrayar que el presente ensayo crítico, si bien fundamentado en bibliografía especializada, no se basa en una revisión exhaustiva y sistemática de todo lo que se dice sobre educación en redes sociales. Parte, más bien, de la idea de que basta con encontrar algunos mensajes con las características antes señaladas (lamentablemente pueden encontrarse bastantes con relativa facilidad) para justificar el necesario debate que aquí se ha planteado. Porque la mentira y el infundio siempre viajan mucho más rápido que la verdad, ahora más que nunca con las redes sociales. Y, como Carls Sagan decía,

La pseudociencia es más fácil de inventar que la ciencia porque hay una mayor disposición a evitar confrontaciones perturbadoras con la realidad, que no permiten controlar el resultado de la comparación. (...) es mucho más fácil

presentar al público en general la pseudociencia que la ciencia. (Sagan, 1997, p. 31)

Referencias

- Acevedo-Díaz, J. A. (2009). Enfoques explícitos *versus* implícitos en la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 355-386. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2009.v6.i3.04
- Acevedo-Díaz, J. A., García-Carmona, A. y Aragón, M. M. (2017). *Enseñar y aprender sobre naturaleza de la ciencia mediante el análisis de controversias de historia de la ciencia*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Adell, J. [@jordi_a] (2023, 5 jun.). *¡Hágase antipedagoga! Las 10 ‘ventajas’ del antipedagogismo* [Hilo de Tweet]. https://twitter.com/jordi_a/status/1665485076514103297
- Aditomo, A. y Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: Evidence from high and low-performing education systems. *International Journal of Science Education*, 42(4), 504-525. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093>
- Agasisti, T., Antequera, G. y Delprato, M. (2023). Technological resources, ICT use and schools efficiency in Latin America—Insights from OECD PISA 2018. *International Journal of Educational Development*, 99, 102757. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102757>
- American Psychological Association. (2023). *Misinformation and disinformation*. <https://www.apa.org/topics/journalism-facts/misinformation-disinformation>.
- Arancibia, H., Castillo, P. y Saldaña, J. (coords.) (2018). *Innovación educativa: perspectivas y desafíos*. Universidad de Valparaíso.
- Asociación LIBRES PARA ELEGIR [@LibresElegir] (2023, 21 mar.). *La #LOMLOE supone un grave ataque a las libertades fundamentales que está pasando desapercibido en la sociedad. Resumiendo: resta libertad* [Tweet]. <https://twitter.com/LibresElegir/status/1638110791831281668>
- Bell, R. L. (2009). Teaching the nature of science: Three critical questions. En *Best Practices in Science Education*. National Geographic School Publishing.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

- Boluda, O. (2015, 4 dic.). Postureo educativo. *Efepeando. Recursos y reflexiones sobre Formación Profesional, Innovación y Digitalización Educativa*. <https://www.efepeando.com/2015/12/postureo-educativo.html>
- Bravo, B., Puig, B. y Jiménez-Aleixandre, M. P. (2009). Competencias en el uso de pruebas en argumentación. *Educación Química*, 20(2), 137-142. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000200007
- Calderón, I. (2021, 8 feb.). La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/02/08/la-lomloe-y-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla/>
- Castro, A. S. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41-48. <https://doi.org/10.22463/0122820X.696>
- Climent, S. (2013). La comunicación y las redes sociales. *3cTIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 1-9. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/comunicacion-y-redes-sociales.pdf>
- De Azcárraga, J. A. (2022). La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 111-129. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-08>
- de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K. y Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence—The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review*, 39, 100536. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100536>
- Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Díaz, C. y Cabrera, C. (2022). *Desinformación científica en España*. FECYT / IBERIFIER. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/desinformacion-cientifica-en-espana>
- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-08.html>

Edu Labs [@EduLabsCol] (2023, 1 mar.). *¿Con el Diseño Universal puedes ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada y efectiva? Implementa el DUA en tus entornos virtuales* [Tweet].
<https://twitter.com/EduLabsCol/status/1631001360140304396>

Educación Innovación [@innovacion_edu] (2017, 19 mar.) *Aquí nos basamos en evidencias, no en ocurrencias". Hoy la directora del Colegio Joaquim Ruyra en EL MUNDO* [Tweet].
https://twitter.com/innovacion_edu/status/843428237837582336

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Erduran, S. (2021). Respect for evidence: Can science education deliver it? *Science & Education*, 30(3), 441-444. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00245-8>

Esquivel-Martín, T., Bravo-Torija, B. y Pérez Martín, J. M. (2019). Brecha entre investigación y praxis educativas en la enseñanza de biología. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 75–91. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.004>

Esteban, F. y Gil, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>

Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de Educación*, 400, 43-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>

Ferrero, M. (2018, 17 may.). El ir y venir de las modas educativas. *Cuaderno de Cultura Científica*. <https://culturacientifica.com/2018/05/17/el-ir-y-venir-de-las-modas-educativas/>

Galán, A. (2022). El papel de las revistas de impacto en la reforma de la profesión docente: de la especulación a las evidencias. *Educación XX1*, 25(2), 9-11. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34104>

- García-Carmona, A. (2020). Investigación basada en pruebas como antídoto de modas didácticas en la enseñanza de las ciencias. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 15(1), 5-7. <https://doi.org/10.14483/23464712.15332>
- García-Carmona, A. (2021). La naturaleza de la ciencia en la bibliografía española sobre educación científica: una revisión sistemática de la última década. *Revista de Educación*, 394, 231-258. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-507>
- García-Carmona, A. (2022a). Spanish science teacher educators' preparation, experiences, and views about nature of science in science education. *Science & Education*, 31(3), 685-711. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00263-6>
- García-Carmona, A. (2022b). Understanding epistemic aspects of the nature of science in Spain's new curriculum for compulsory-secondary education since the LOMLOE law. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 433-450. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-01>
- García-Carmona, A. (2022c). La naturaleza de la ciencia en las metas de aprendizaje de las sucesivas reformas curriculares en España: un análisis desde la tradición CTS. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(51), 77-94. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/320>
- García-Carmona, A. (2023a). Educación STEM: Obstáculos y prospectiva. En F. R. Jorge, F. Paixão y P. Silveira (coords.), *A Escola de Aprender: Contributos para a sua construção - Volume II* (pp. 33-41). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- García-Carmona, A. (2023b). Scientific thinking and critical thinking in science education. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00460-5>
- García-Carmona, A. y Acevedo-Díaz, J. A. (2016). Concepciones de estudiantes de profesorado de educación primaria sobre la naturaleza de la ciencia. Una evaluación diagnóstica a partir de reflexiones en equipo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 583-610. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/80>
- García-Carmona, A. y Acevedo-Díaz, J. A. (2018). The nature of scientific practice and science education. *Science & Education*, 27(5-6), 435-455. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9984-9>
- Gil Pascual, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Editorial UNED.

- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y Representaciones Sociales*, 7(13), 40-62. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/409>
- Gutiérrez de Álamo, P. (2020, 1 de jun.). Más de una década sin avances en la educación inclusiva. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/07/01/mas-de-una-decada-sin-avances-en-la-educacion-inclusiva/>
- Hirsch Jr, E. D. (2002). Classroom research and cargo cults. *Policy Review*, 115. <https://www.hoover.org/research/classroom-research-and-cargo-cults>
- ja herranz [@jaherranzmedina] (2023, 17 feb.). *A mí me ha gustado la paradoja docente que leí por aquí el otro día: "La formación en las facultades* [Tweet]. <https://twitter.com/jaherranzmedina/status/1626652114826022912>
- Jerrim, J., Oliver, M. y Sims, S. (2022). The relationship between inquiry-based teaching and students' achievement. New evidence from a longitudinal PISA study in England. *Learning and Instruction*, 61, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.004>
- Kendeou, P., Robinson, D. H. y McCrudden, M. T. (eds.). (2019). *Misinformation and fake news in education*. IAP.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liesa, E. y Mayoral, P. (2019). ¿Puede haber innovación sin investigación? Una propuesta desde las comunidades de indagación. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 50, 63-77. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1220>
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Madre Chunga [@chungaanonima] (2023, 29 jun.). *¿A impartir clases se aprende compartiéndolas? Vaya. ¿solos en el aula? Y mientras aprendes ¿qué pasa con el alumnado que* [Tweet]. <https://twitter.com/chungaanonima/status/1674403590616629250>

- Manchón-Gordón, A. F. y García-Carmona, A. (2018). ¿Qué investigación didáctica en el aula de física se publica en España? Una revisión crítica de la última década para el caso de Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(2), 125-141. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2451>
- Marcelo, C. y Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Margot, K. C. y Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Mariopolo [@chamberga94] (2023, 23 feb.). *Mucha innovación educativa pero mis mejores clases (y las que más implican y motivan a los estudiantes) siempre las he* [Tweet]. <https://twitter.com/chamberga94/status/1628698827929620480>
- Mellado, P. (2023, 15 abr.). *Dale a un defensor de la educación basada en evidencias una evidencia que le contradiga y tomará conciencia de la* [Tweet]. <https://twitter.com/pedromellado/status/1647272864502915072>
- Milner-Bolotin, M. (2018). Evidence-based research in STEM teacher education: From theory to practice. *Frontiers in Education*, 3, 92. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00092>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Murphy, M. P. (2021). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education*, 19(1), 7-12. <https://doi.org/10.1177/1478210320940206>
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Normand, M. P. (2008). Science, skepticism, and applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 1(2), 42-49. <https://doi.org/10.1007/BF03391727>
- North-South Centre of the Council of Europe. (2019). *Global education guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en
- OECD (2023). *PISA 2025 Science Framework*. OECD. <https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/>
- Oliva, J. M. (2011). Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema de la inmersión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 41-53. <http://hdl.handle.net/10498/10204>
- Oliver, M., McConney, A. y Woods-McConney, A. (2021). The efficacy of inquiry-based instruction in science: A comparative analysis of six countries using PISA 2015. *Research in Science Education*, 51(Suppl 2), 595-616. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09901-0>
- Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., Coffey, J., Donovan, B., Kivinen, K., Kozyreva, A. y Wineburg, S. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University.
- Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G. y Rubio Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, 'fakes news' y confianza en tiempos de pandemia. *index.comunicación*, 11(2), 187-208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Mapeod>
- Pozo, I. (2021, 24 dic.). El negacionismo educativo. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2021-12-24/el-negacionismo-educativo.html>
- Profe Primaria [@primarprofe] (2023, 29 jun.). *Lo mejor es cuando "venden" una base científica probada en 100 alumnos/as, quizá en 1.000 o incluso en 5.000. Hay* [Tweet]. <https://twitter.com/primarprofe/status/1674464256668971037>
- Profe Primaria [@primarprofe] (2023, 4 mar.). *Me preocupa mucho que los docentes de las facultades de educación (primaria, infantil, etc.) no estén en activo en enseñanza* [Tweet]. <https://twitter.com/primaprofe/status/1631835926543384582>
- Rendueles [@crendueles] (2021, 8 abr.). *El antipedagogismo se ha convertido en un nuevo nicho reaccionario y sigue la misma lógica que el antifeminismo, las campañas* [Tweet]. <https://twitter.com/crendueles/status/1380110688597782528>

- Rodríguez, A. M. y Rodríguez, A. (2020). De la Integración a la Inclusión: Un camino aún por recorrer. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 183-195. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/640>
- Ruiz Jiménez, M. [@trienioliberal] (2023, 29 jun.). *Ese máster es completamente inútil. A impartir clase se aprende impartíendola y enfrentándote cada día al aula. Sólo vale para* [Tweet]. <https://twitter.com/trienioliberal/status/1674398282389356545>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sagan, C. (1987). The burden of skepticism. *Skeptical Inquirer*, 12(1), 38-46. <https://skepticalinquirer.org/1987/10/the-burden-of-skepticism/>
- Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*. Crítica.
- Sánchez Aguilar, M. (2019). Hallazgos sólidos de la investigación en Educación Matemática: características, ejemplos y posible implementación. (pp. 41-55). En L. A. Hernández, I. Borja, J. Slisko y J. A. Juárez (eds.), *Aportes a la educación matemática basados en la investigación*. BUAP.
- Solano, A. (2023). La generación del meteorito. *Cuadernos de Pedagogía*, 539, 15.
- Solano, T. [@tonisolano] (2021, 9 sept.). *Date una vuelta por Twitter y verás que el negacionismo educativo está muy extendido. El mundo entero ha cambiado, pero* [Tweet]. <https://twitter.com/tonisolano/status/1436067170606276618>
- Soto, J. (2011, 12 jul.). Escolar cree que las redes sociales sirven para tomar el pulso a la calle. *Diario Sur*. <https://www.diariosur.es/v/20110712/sociedad/escolar-cree-redes-sociales-20110712.html>
- Toma, R. B. y García-Carmona, A. (2021). «De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3093>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Trujillo, F. (2019). *Educación basada en evidencias: luces y sombras de un reto para la escuela, la investigación y la política educativa*. <https://fernandotrujillo.es/educacion-basada-en-evidencias-luces-y-sombras-de-un-reto-para-la-escuela-la-investigacion-y-la-politica-educativa/>

- Valásquez, L. [@leovelasquezc, Automatizado por @LabAprendizajes] (2023, 20 jun.). *La educación STEM fomenta la resolución de problemas y pensamiento crítico. Es necesario promoverla en los estudiantes* [Tweet]. <https://twitter.com/leovelasquezc/status/1671117026302066689>
- Vosoughi, S., Roy, D. y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aap9559>
- White, D. y Delaney, S. (2021). Full STEAM ahead, but who has the map for integration? – A PRISMA systematic review on the incorporation of interdisciplinary learning into schools. *International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(2), 9-32. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.2.1387>
- Zhang, L., Kirschner, P. A., Cobern, W. W. y Sweller, J. (2022). There is an evidence crisis in science educational policy. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1157-1176. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09646-1>



La Motivación Del Alumnado En Las Escuelas Oficiales De Idiomas: Un Acercamiento

The Motivation Of Students In Official Language Schools: An Approach

Recibido: 05/10/2023 | Revisado: 09/10/2023 | Aceptado: 14/11/2023 |
Online first: 12/12/2023 Publicado: 31/11/2023



Lidia Kovaleva

Universidad de Vigo

lidia.kovaleva96@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4149-0337>



Benito Márquez Castro

Universidad de Vigo

bieitomarquescastro@live.com

<https://orcid.org/0009-0009-3295-0100>

Resumen: En el presente artículo¹ pretendemos explorar la motivación y la atención a la diversidad de los estudiantes adultos en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia a través de la teoría de los *Possible Selves* desarrollada por H. Markus y P. Nurius en el año 1986. El principal objetivo es intentar comprender cómo las manifestaciones positivas y también negativas de uno mismo pueden influir en la motivación y en el éxito en el aprendizaje de idiomas en dichos centros educativos, con la intención de permitir a los docentes desarrollar enfoques, estrategias y dinámicas eficaces y específicas para mejorar la motivación y el desempeño del alumnado. Participaron en el estudio 55 estudiantes de

Abstract: In this article¹ we intend to explore the motivation and attention to the diversity of adult students in Official Language Schools of Galicia through the Possible Selves theory developed by H. Markus and P. Nurius in 1986. The main objective is to understand how positive and negative manifestations of oneself can influence motivation and success in language learning in these educational centers, with the intention of allowing teachers to develop effective approaches, strategies and dynamics to improve student motivation and performance. Fifty-five students from the Official Schools of Galicia participated in the study, 5 of whom were students with special educational needs (SEN). Through an open-

¹ Este artículo se ha realizado tomando como base el Trabajo Final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, defendido en julio de 2023 en la Universidad de Vigo por Lidia Kovaleva, y titulado *La motivación y la atención a la diversidad del alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas: un estudio preliminar a través de la teoría de los Possible Selves*.

las Escuelas Oficiales de Galicia, de los cuales 5 de ellos eran alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). A través de un cuestionario de respuesta abierta, generaron *Possible Selves* en tres secciones diferentes: preguntas contextuales, preguntas sobre la autopercepción y atención a la diversidad. Del estudio se concluye que el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas presenta en general una alta motivación, lo cual genera que tomen parte en su proceso personal de enseñanza. Se deduce también la necesidad de favorecer el autoconocimiento de los estudiantes, especialmente con referencia a las manifestaciones negativas de los *Possible Selves*.

Palabras clave: Motivación, Escuela oficial de idiomas, *Possible Selves*, Autopercepción.

ended questionnaire, they generated Possible Selves in three different sections: contextual questions, questions about self-perception, and attention to diversity. From the study it is concluded that the students at the Official Language Schools generally present a high motivation, which generates that they take part in their personal teaching process. It also deduces the need to promote the self-knowledge of the students, especially with reference to the negative manifestations of the Possible Selves.

Keywords: Motivation, Official Schools of Language, Possible Selves, Self-Perception.

Introducción

La investigación en el campo de la motivación en la enseñanza de idiomas desempeña un papel importante en la comprensión de los factores que influyen en el éxito y en la eficacia del proceso de aprendizaje. Una teoría que ha atraído la atención de los investigadores desde finales del siglo pasado es la teoría de los *Possible Selves*, que sugiere que la motivación de los estudiantes puede estar relacionada con sus visiones del futuro y sus objetivos deseados.

Esta teoría fue expuesta por primera vez en 1986 por los investigadores H. Markus y P. Nurius, y se concibe como la manifestación cognitiva de las pretensiones, esperanzas y aspiraciones (manifestaciones positivas) y también de los temores, miedos e inseguridades (manifestaciones negativas) que una persona tiene sobre sí misma con relación al futuro, las cuales forman un vínculo esencial entre el concepto que uno tiene de sí mismo y su motivación.

La aplicación de esta teoría en la educación representa un aspecto importante de la investigación destinada a comprender el impacto de las autorrepresentaciones en los procesos educativos y el rendimiento del alumnado, siendo una de las principales áreas de aplicación la motivación del alumnado. En las últimas décadas se han llevado a cabo estudios en diferentes países especialmente enfocados en el alumnado de educación secundaria y universitaria (Lips, 2004; Cadely *et al.*, 2011; Molina *et al.*, 2017; Vasilevskaya y Molchonova, 2021; James, 2022).

Las investigaciones demuestran que las percepciones del futuro de los *Possible Selves* influyen activamente en la motivación de los estudiantes y en sus esfuerzos de aprendizaje. Los estudiantes que tienen una idea clara de sus objetivos futuros y de los estados propios deseados son más propensos a participar activamente en el proceso de aprendizaje y a esforzarse por alcanzar el éxito.

Los *Possible Selves* pueden orientar el establecimiento de objetivos, la planificación y el pensamiento estratégico del alumnado, en lo que se relaciona con el desarrollo y la autorrealización de los estudiantes. A través de la toma de conciencia de sus propios posibles yo y el desarrollo de estrategias específicas para lograrlos, los estudiantes pueden desarrollar la autorregulación, la autoeficacia y la confianza en sus capacidades.

La aplicación de esta teoría en el ámbito de la educación ofrece, por tanto, perspectivas para una comprensión más eficaz de la motivación, la autorrealización y el éxito de los estudiantes. Comprender el papel de los *Possible Selves* puede ayudar a educadores y docentes a desarrollar mejores estrategias y acciones dinámicas para apoyarlos en su trayectoria educativa.

Nuestro trabajo pretende investigar la motivación del alumnado adulto y del alumnado NEAE de las Escuelas Oficiales de Idiomas, un tipo de enseñanza reglada al que apenas se ha prestado atención en comparación con otros tipos de enseñanza reglada, como primaria, secundaria o los estudios universitarios, a través de la teoría de los *Possible Selves*.

Las escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son centros docentes públicos que tienen la misión de capacitar al alumnado, en su mayoría adulto, para el uso efectivo de las lenguas que imparten, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, art. 59). Siguiendo las directrices del Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas se organizan en tres niveles: básico (A1-A2), intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2), y se estudian preferentemente las lenguas de los Estados miembros de la Unión Europea, las lenguas cooficiales de España, el español como lengua extranjera, así como otras lenguas extranjeras que presenten un interés especial por razones culturales, sociales o económicas (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, art. 60), como el árabe, el chino o el japonés.

Pretendemos investigar las manifestaciones positivas que el alumnado tiene respecto de sí mismo y respecto de su futuro, e igualmente las negativas, para comprender la conexión que se establece entre su concepto personal y su motivación en la Escuela Oficial de Idiomas con relación al aprendizaje de idiomas. La pretensión es desarrollar un acercamiento básico a los tipos y niveles de metas y problemas que los estudiantes de idiomas, con las que poder desarrollar estrategias que les ayuden a obtener un mejor desempeño, identificando los miedos, las expectativas y las estrategias utilizadas para superar estos miedos.

Esta teoría también tiene importantes aplicaciones en el contexto del alumnado con necesidades específicas. Entre estos alumnos se incluyen los que tienen discapacidades físicas o mentales, así como los que necesitan un apoyo y una adaptación específicas en un entorno educativo. Varios estudios han explorado cómo los *Possible Selves* pueden variar en función de factores relacionados con la diversidad, como el género, la etnia, la discapacidad y el estatus socioeconómico (Oyserman *et al.*, 1995; Kao, 2000; Kerpelman *et al.*, 2002; Oyserman y Friberg, 2006; Oyserman *et al.*, 2006; Stringfellow, 2007). Estos estudios han demostrado que las metas y expectativas pueden verse influidas por las experiencias y los retos específicos a los que se enfrentan las personas en situaciones de diversidad.

Para los estudiantes con necesidades específicas, puede haber desafíos y barreras particulares en el desarrollo de posibles autoconceptos positivos. El estigma social, la falta de apoyo y las limitaciones en el acceso a la educación pueden tener un impacto negativo en su autoestima y motivación. En *Enhancing Student Motivation through the Pursuit of Possible Selves*, Hock *et al.* (2006) señalan la importancia de crear un entorno educativo inclusivo y de apoyo que ayude a los estudiantes con necesidades específicas a desarrollar posibles autoconceptos positivos. Esto puede incluir adaptaciones individuales, apoyo especializado y permitir la plena participación en el aprendizaje y los procesos sociales.

En el contexto de la atención a la diversidad, la teoría de los *Possible Selves* ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo las metas y expectativas del futuro pueden variar entre diferentes grupos y cómo estas diferencias pueden afectar la motivación y el logro académico. La atención a la diversidad implica reconocer y abordar las necesidades y características individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad cultural, lingüística, étnica, socioeconómica, de género y de capacidad. En este sentido, los *Possible Selves* de los estudiantes en situaciones de diversidad pueden reflejar las metas y los miedos específicos asociados con su identidad y su contexto particular.

En nuestro estudio reflexionaremos también con referencia a la atención a la diversidad en las Escuelas Oficiales de Idiomas, aspirando a examinar la presencia de estereotipos culturales en el proceso de aprendizaje y las actitudes del alumnado hacia la inclusión de alumnos de diferentes culturas, idiomas y/o con discapacidades en el proceso educativo, para intentar entrever si existen barreras que estimulen las manifestaciones negativas de los *Possible Selves*.

Metodología

Procedimientos

Los datos para el presente estudio fueron recogidos a través de un cuestionario de respuesta abierta que se hizo llegar a los estudiantes de las Escuelas Oficiales de Vigo, obtenidos mediante muestreo no probabilístico, condicionado a la disposición de los alumnos de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia a participar en la encuesta.

La participación en el cuestionario estuvo disponible desde el 10 de abril de 2023 hasta el 10 de mayo de 2023.

El método de distribución de la herramienta consistió en un correo electrónico masivo a la lista de correo de la EOI de Vigo y a los responsables de los distintos departamentos de la Escuela Oficial de Idiomas de Vigo. El correo, que se envió a 600 direcciones, incluía información sobre el objeto del estudio, su temporalización, y facilitaba una dirección de correo electrónico a la que podían dirigirse en caso de duda y/o sugerencia. En el propio cuestionario, que se cumplimentó a través de la aplicación online *Google Forms*, también se informaba a los participantes sobre el objeto del estudio y se garantizaba su anonimato.

Participantes

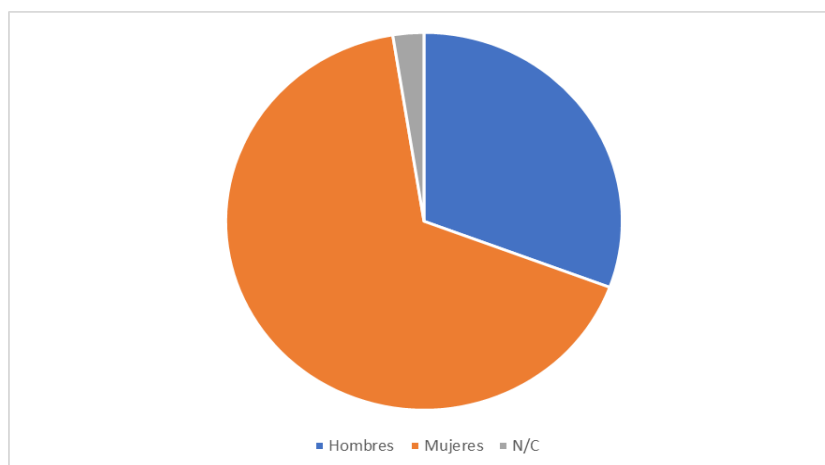
La muestra final del estudio cuenta con 55 participantes de diferentes Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia, entre las cuales había 9.09 % (n=5) estudiantes NEAE.

De esos 55 participantes, como se refleja en el Gráfico 1, 37 son mujeres (67.27 %), de las cuales un 10.81 % son estudiantes NEAE (n=4), y 17 son hombres (30.91 %), de los cuales un 5.88 % son estudiantes NEAE (n=1). Una persona (2 %) decidió no responder a esta cuestión.

La distribución por franjas de edad, como se observa en el Gráfico 2, es la siguiente: un 20 % (n=11) son estudiantes de 19 a 29 años; un 16.36 % (n=9) son estudiantes de 30 a 39 años; un 27.27 % (n=15) son estudiantes de 40 a 49 años; un 21.82 % (n=12) son estudiantes de 50 a 59 años, de los cuales 16.67 % son estudiantes NEAE (n=2); un 12.73 % (n=7) son estudiantes de 60 a 69 años, de los cuales 42.86 % son estudiantes NEAE (n=3); y, por último, un 2 % (n=1) son estudiantes de 70 a 79 años.

Gráfico 1

Porcentaje de alumnado participante en cuanto al género

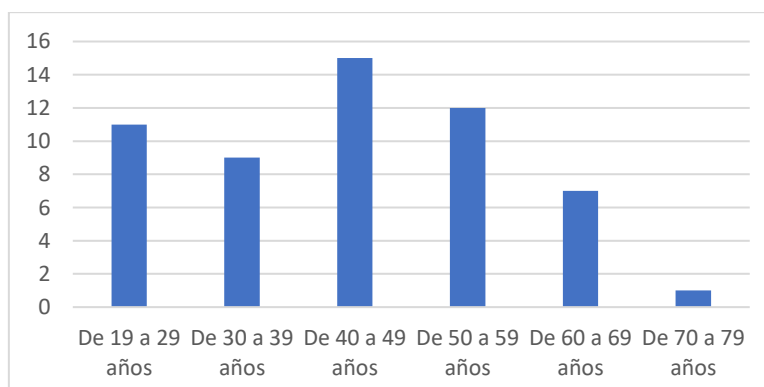


Fuente. Elaboración propia

La mayoría de los participantes, 48, estudian un único idioma (87.27 %), entre los cuales se encuentran los 5 estudiantes NEAE (10.42 %), seguido por un total de 6 estudiantes (10.91 %) que estudian dos de manera simultánea y una única persona que estudia tres (2 %). Teniendo en cuenta que varias personas cursan más de un idioma, el inglés se muestra como el idioma más frecuente entre el alumnado, con un 83.63 % (n=46), entre cuales se encuentran los 5 estudiantes NEAE (10.87 %). Le sigue el francés con un 14.55 % (n=8) y el alemán con un 7.27 % (n=4). Y con mucha menor frecuencia el italiano con un 3.64 % (n=2), el japonés con un 3.64 % (n=2), y el chino con un 2 % (n=1).

Gráfico 2

Distribución del alumnado participante por franjas de edad



Fuente. Elaboración propia

En relación con el nivel de estudios del alumnado con respecto de esos idiomas, la distribución es la que sigue: 7.27 % en A1 (n=4), entre los cuales se encuentra un estudiante NEAE (25 %); 7.27 % en A2 (n=4); 10.91 % en B1 (n=6);

30.91 % en B2 (n=17), entre los que se encuentra un estudiante NEAE (5.88 %); 16.36 % en C1 (n=9) y 2 % en C2 (n=1).

Además, con relación al tiempo que llevan estudiando el idioma, los datos son los siguientes: 19 personas llevan menos de un año (34.55 %), entre los que se encuentra un estudiante NEAE (5.26 %); 18 personas llevan 2 años (32.73 %), entre los que se encuentran 2 estudiantes NEAE (11.11 %); 4 personas llevan 3 años (7.27 %); 5 personas llevan 4 años (9.09 %); 2 personas llevan 5 años (3.64 %); 2 personas llevan 6 años (3.64 %), entre los que se encuentra un estudiante NEAE (50 %); una persona lleva 10 años (2 %); una persona lleva 11 años (2 %); y, por último, 2 personas llevan 12 años (3.64 %), entre los cuales se encuentra un estudiante NEAE (50 %).

Instrumentos

Los datos que hemos analizado fueron obtenidos a través de un cuestionario de respuesta abierta, el cual fue cumplimentado por un número de participantes a los que les fue enviado previamente, y que toma como base el cuestionario de Oyserman *et al.* (2004) y en el cuestionario de Mackay (2019).

Dicho cuestionario se dividía en tres secciones básicas para facilitar la recopilación de la información sobre la motivación y la autopercepción del alumnado:

- **Preguntas contextuales:** En esta sección se pedía a los estudiantes que indicasen su edad, su género, qué idiomas estaban aprendiendo, si tenían alguna acreditación formal en las lenguas que estaban estudiando, y, de tenerla, que indicasen el nivel de dicha acreditación. Todas las preguntas eran de respuesta abierta, excepto una en la que debían indicar, entre una lista, el o los idiomas que estaban aprendiendo, pudiendo seleccionar la opción "Otro", donde especificar otro idioma que no apareciese en el desplegable.
- **Preguntas sobre la autopercepción:** En esta sección, a través de catorce cuestiones, se pidió a los estudiantes que valorasen su nivel de motivación en clase y que describiesen qué es lo que más y lo que menos les estimulaba del aprendizaje de idiomas. Se les preguntó también acerca de sus objetivos y de las acciones diarias que llevaban a cabo para alcanzarlos, y se les preguntó sobre sus temores y expectativas, sobre las estrategias que habían usado en el pasado y su evaluación de los resultados del uso de dichas estrategias. Se les solicitó igualmente que expresasen sus expectativas a largo plazo con respecto al aprendizaje de idiomas, dentro de 5 años, y que describiesen cómo les gustaría utilizar en el futuro sus conocimientos lingüísticos adquiridos en la escuela de idiomas. Solo una no era una pregunta de respuesta abierta. En ella, debían responder "Sí" o "NO", en la que se les preguntaba si las estrategias empleadas en el pasado habían tenido un resultado positivo.

- **Atención a la diversidad:** En la tercera y última sección se solicitó al alumnado, a través de nueve cuestiones, que indicase si presentaban necesidades educativas específicas (NEAE) y, de ser afirmativa la respuesta, que especificasen qué tipo de necesidades y si recibían apoyo para dichas necesidades en la escuela oficial de idiomas, y también que señalasen el tipo de apoyo, en su caso. Las preguntas se referían también al grado de inclusión del alumnado en el proceso de aprendizaje en la escuela de idiomas y se les requirió su opinión acerca de la necesidad de que la escuela cuente con más recursos para atender a la diversidad cultural, lingüística y funcional, instándoles a sugerir recursos específicos que, en su opinión, deberían proporcionarse. En esta sección, aproximadamente la mitad de las preguntas fueron de respuesta cerrada y la otra mitad de respuesta abierta.

Análisis de datos

La información extraída de las respuestas a las preguntas contextuales fue analizada automáticamente por la aplicación *Google Forms* y extrapolada a la aplicación *Excel*.

Las preguntas de respuesta abierta, por su parte, en las que los entrevistados en el estudio tuvieron que responder acerca de su autopercepción, fueron analizadas en tres pasos:

- En el primer paso, para cada una de las preguntas abiertas, se realizó un análisis del discurso basado en las respuestas de los participantes, en el que se simplificaron todas las respuestas similares. Durante el análisis de las respuestas del alumnado, se identificaron los objetivos, los temores y las estrategias específicas recurrentes.
- En un segundo paso, se calculó manualmente la frecuencia de cada uno de los ítems.
- En el tercero y último paso, se calculó la frecuencia de estos ítems en conjunto, por la presencia de alumnos NEAE y por género, lo cual también se llevó a cabo manualmente.

Las preguntas de respuesta cerrada de la sección referente a la atención a la diversidad fueron analizadas automáticamente por *Google Forms* y extrapolada a la aplicación *Excel*, mientras que con respecto a las preguntas de respuesta abierta se simplificaron las respuestas similares y se calculó manualmente cada uno de los ítems.

Resultados y discusión

Manifestaciones positivas y negativas del alumnado con relación a su motivación y a la autopercepción

Mostramos en este apartado los resultados obtenidos a través del cuestionario de respuesta abierta en lo que respecta a su segunda sección.

La Tabla 1 muestra los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Cómo describirías tu nivel de motivación en el aula? (Desde nada a mucho)*. Se observa que la mayor parte del alumnado (n=30, 54.55 %) considera que tiene un alto nivel de motivación, entre los cuales el 41.82 % (n=23) son mujeres y el 12.73 % (n=7) son hombres. El 27.27 % (n=15) presenta un nivel de motivación superior a la media, del cual el 16.36 % (n=9) son mujeres y el 9.09 % (n=5) hombres, en el que se incluye también el estudiante que no identificó su género (n=1, 2 %). El 5.64 % (n=3) presenta un nivel de motivación medio, del cual el 3.64 % (n=2) son mujeres y el 2 % (n=1) hombres. Un 9.09% del alumnado (n=5) posee un nivel de motivación bajo, de los cuales el 2 % (n=1) son mujeres y el 7.27 % (n=4) hombres. De todos los entrevistados, sólo 2 alumnas (3.64 %) respondieron que no estaban motivadas. En comparación con los estudiantes de NEAE, no observamos ninguna diferencia en el nivel de motivación, ya que entre este grupo de estudiantes también la mayoría (n=4, 80 %) indicó un alto nivel de motivación y sólo un estudiante (20 %) respondió que tenía un bajo nivel.

Tabla 1

Nivel de motivación del alumnado

<i>¿Cómo describirías tu nivel de motivación en el aula?</i>	Mujeres		Hombres		Alumnado NEAE			
					Mujeres	Hombres		
<i>Mucha motivación</i>	23	41.82 %	7	12.73 %	4	80 %		
<i>Bastante motivación</i>	9	16.36 %	5	9.09 %				
<i>Motivación normal</i>	2	3.64 %	1	2 %				
<i>Poca motivación</i>	1	2 %	4	7.27 %			1	20 %
<i>Ninguna motivación</i>	2	3.64 %						

Fuente: Elaboración propia

En los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué es lo que más te motiva?*, podemos observar, como se indica en la Tabla 2, que una parte destacable respondió que lo que más les motiva son los compañeros de clase (n=22, 40 %), el proceso de aprendizaje (n=19, 34.55 %) y el profesor (n=17, 30.91 %). También les motivan el contenido (n=8, 14.55 %), el mejorar el nivel (n=6, 10.91 %), la práctica (n=4, 7.27 %), la organización de las clases (n=4, 7.27 %) y el ambiente de estas (n=3, 5.45 %). El menor número de ellos (n=2, 3.64%) señaló que lo que más les motiva es la posibilidad de comunicarse y las oportunidades que conlleva aprender un idioma, y sólo 1 estudiante (2 %) respondió que le motiva aprender una nueva cultura. Entre el alumnado NEAE vemos datos similares: los estudiantes de este grupo están más motivados por el profesor (n=3, 60 %) y el proceso de aprendizaje (n=2, 40 %).

Tabla 2
Mayor motivación

¿Qué es lo que más te motiva?	Alumnado NEAE							
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
<i>Ambiente de la clase</i>	3	5.45 %						
<i>Aprender</i>	16	29.09 %	3	5.45 %	2	40 %		
<i>Compañeros</i>	6	10.91 %	16	29.09 %				
<i>Contenido</i>	2	3.64 %	6	10.9 %				
<i>Cultura</i>	1	2 %						
<i>Mejorar el nivel</i>	4	7.27 %	2	3.64 %				
<i>Oportunidades</i>	1	2 %	1	2 %				
<i>Posibilidad de comunicarse</i>	2	3.64 %						
<i>Práctica</i>	3	5.45 %	1	2 %				
<i>Docente</i>	15	27.27 %	2	3.64 %	2	40 %	1	20 %
<i>Organización de las clases</i>			4	7.27 %				
<i>Progreso</i>			3	5.45 %				

Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta *¿Qué es lo que menos te motiva?*, en la que podían mencionar varias razones, una parte relevante del alumnado respondió que los exámenes (n=7, 12.73 %), la falta de tiempo (n=5, 9.09 %) y el contenido (n=5, 9.09 %). Otros factores relevantes mencionados son los compañeros (n=4, 7.27 %), la dificultad (n=2, 3.64 %), el horario (n=3, 5.45 %), la incapacidad de entender (n=3, 5.45 %), la incapacidad de expresarse (n=3, 5.45 %), la metodología (n=2, 3.64 %), la organización de las clases (n=2, 3.64 %) o el transporte (n=2, 3.64 %). Los factores que reducen la motivación menos mencionados son el apresuramiento en las clases (n=1, 2 %), la falta de recursos (n=1, 2 %), el profesor (n=1, 2 %), la necesidad de estudiar (n=1, 2 %) y perder los conocimientos (n=1, 2 %). Entre el alumnado de NEAE, vemos que los factores que reducen la motivación son la complejidad (n=1, 20 %), la falta de tiempo (n=1, 20 %) y el apresuramiento en las clases (n=1, 20 %). Es reseñable que una parte importante del alumnado (n=21, 38.18 %) no ha respondido a esta cuestión.

En respuesta a la pregunta *¿Cuáles son tus objetivos en relación con el aprendizaje de un idioma?* la mayor parte del alumnado respondió que su principal objetivo es poder comunicarse (n=21, 38.18 %) y progresar (n=12, 21.82 %). Además, 7 estudiantes (12.73 %) señalaron que su principal objetivo es poder viajar. También se mencionaron como objetivos el hecho de mejorar en la vida (n=5, 9.09 %), obtener el certificado (n=5, 9.09 %), el hecho de obtener una mejora laboral (n=5, 9.09 %), una mejora académica (n=2, 3.64 %) y conocer culturas (n=2, 3.64 %). Entre el alumnado NEAE, se observa la misma distribución de respuestas: 3 estudiantes (60 %) tienen como objetivo poder comunicarse, 1 estudiante (20 %) indicó que su objetivo es progresar y otro poder viajar (20 %).

Casi la mitad de los participantes (n=27, 49.09 %) respondieron que para conseguir sus objetivos ven películas y/o series televisivas y escuchan la radio o las noticias en un idioma extranjero. Además, las tácticas más comunes son estudiar continuamente (n=16, 29.09 %) y hacer de manera sistemática los deberes que indica el docente (n=16, 29.09 %). Parte del alumnado respondió también como método el hecho de asistir a clases (n=14, 25.45 %), leer (n=4, 7.27 %) o hablar con nativos (n=3, 5.45 %). Sólo uno de los estudiantes (2 %) respondió que no hace nada para conseguir su objetivo. Entre el alumnado de NEAE, la proporción es casi idéntica. La mayoría del alumnado de este grupo utilizan las tácticas de estudiar continuamente (n=3, 60 %), hacer de manera sistemática los deberes que indica el docente (n=1, 20 %) y ver películas/series y/o escuchar la radio/las noticias en un idioma extranjero (n=1, 20 %).

La Tabla 3 muestra los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué temores tienes con respecto al aprendizaje de idiomas?* una gran proporción de los participantes (n=15, 29.09 %) respondió que tiene miedo de no progresar. Además, entre los miedos se encuentran no aprobar los exámenes (n=6, 11.09 %), equivocarse (n=6, 11.09 %) y hablar en público (n=5, 9.09 %). Otros temores son el perderse durante una conversación (n=5, 9.09 %), el temor a la pérdida de interés (n=3, 5.45 %), el poder repetir curso (n=2, 3.64 %), el olvidarse de algo (n=2, 3.63 %) o el no entender al escuchar (n=1, 2 %). Asimismo, una proporción (n=13, 23.64 %) respondió que no tenía ningún miedo. Datos similares se observan en el alumnado de NEAE, donde 2 alumnos (40 %) tienen miedo de suspender los exámenes, uno (20 %) tiene miedo a equivocarse y otro a perderse en la conversación (20 %) y a hablar en público (20 %). El alumno restante (20 %) señaló que no tiene ningún miedo.

En respuesta a la pregunta *¿Qué haces en el día a día para asegurarte de que esos temores no se hagan realidad?* mayoritariamente los encuestados (n=29, 52.73 %) respondieron que se limitan a estudiar. Al mismo tiempo, una parte (n=16, 29.09 %) señaló que no hace nada. Entre las acciones emprendidas para evitar que sus temores se hagan realidad, algunos estudiantes practican la lengua extranjera (n=5, 9.45 %), otros respondieron que asisten a las clases (n=4, 7.27 %), otros simplemente aceptan sus errores (n=2, 3.64 %), se animan a sí mismos (n=2, 3.64 %), lo toman

con tranquilidad (n=1, 2 %) o intentan mejorar su autoestima (n=1, 2 %), y un alumno lucha contra sus temores a través de la autodisciplina (2 %). Entre el alumnado NEAE, 2 personas (40%) indicaron que no hacen nada y las restantes señalaron lo siguiente: hablar una lengua extranjera (n=1, 20 %), estudiar (n=1, 20 %), asistir a clases (n=1, 20 %), y autodisciplina (n=1, 20 %).

Tabla 3

Mayores temores del alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas

¿Qué temores tienes con respecto al aprendizaje de idiomas	Alumnado NEAE							
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
<i>Equivocarse</i>	5	9.09 %	1	2 %	1	20 %		
<i>Hablar en público</i>	3	5.45 %	2	3.64 %	1	20 %		
<i>Ninguno</i>	8	14.55 %	5	9.09 %	1	20 %		
<i>No aprobar los exámenes</i>	5	9.09 %	1	2 %	2	40 %		
<i>No escuchar y no entender</i>	1	2 %						
<i>No mejorar</i>	12	23.64 %	3	5.45 %				
<i>Olvidar algo</i>	1	2 %	1	2 %				
<i>Perder el interés</i>	1	2 %	2	3.64 %				
<i>Perdersse en la conversación</i>	3	5.45 %	2	3.64 %			1	20 %
<i>Repetir el curso</i>	1	2 %	1	2 %				

Fuente: Elaboración propia

En relación con las expectativas que tenían al momento de empezar a estudiar en la Escuela Oficial de Idiomas, la mayor parte de los participantes (n=21, 38.18 %) respondió que tenía expectativas de aprender el idioma, otros 10 estudiantes (18.18 %) que tenían expectativas de mejorar su nivel de idioma, y 6 estudiantes (10.91 %) esperaban poder hablar con extranjeros en su idioma. Otras expectativas mencionadas fueron las de aprender rápido (n=5, 9.09 %), obtener el título (n=4, 7.27 %), socializar (n=2, 3.64 %), mejorar la autoestima (n=1, 2 %) y recuperar conocimientos (n=1, 2 %). Además, 5 (9.09 %) respondieron que no tenían ninguna expectativa cuando empezaron a estudiar en la Escuela Oficial de Idiomas. Entre el alumnado NEAE, 2 (40 %) respondieron que tenían expectativas de aprender el idioma, 2 (40 %) respondieron que de mejorar el nivel y 1 (20 %) que no tenía expectativas.

Para cumplir dichas expectativas, un 40 % de los participantes (n=22) respondió que utilizaba la estrategia de estudiar continuamente, otros 17 estudiantes (30.9 %) señalaron que simplemente asistían a clase, 10 (18.18 %) utilizaron la estrategia de practicar el idioma, 9 (16.36 %) respondieron que no utilizaban ninguna estrategia específica, 5 (9.09%) probaron la estrategia de hablar con extranjeros, y 1 estudiante (2 %) simplemente hizo de forma sistemática los deberes que le indicó el docente. Entre el alumnado NEAE, la mayoría (n=3, 60 %) también utilizó la estrategia de estudiar continuamente, 1 estudiante (20 %) contestó practicar la lengua, y un estudiante (20 %) contestó que no utilizaba ninguna estrategia. Un estudiante NEAE no respondió a esta pregunta.

A la pregunta *¿Qué temores tenías cuando empezaste a estudiar idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas?*, una parte de los entrevistados (n=16, 29.09 %) respondió que no tuvo ningún temor. Además, 11 alumnos (20 %) respondieron que tuvieron miedo a que las clases fuesen demasiado difíciles; 9 alumnos (16.36 %) señalaron que tuvieron miedo de empezar algo nuevo, y 9 (16.36 %) afirmaron que tuvieron miedo de no aprobar; 8 participantes (14.54 %), por su parte, respondieron que sintieron temor de hacer el ridículo. También se han señalado la falta de tiempo (n=3, 5.45 %), el hablar en público (n=3, 5.45 %), perder el tiempo (n=2, 3.64 %), abandonar (n=1, 2 %) o no saber estudiar (n=1, 2 %). Entre el alumnado NEAE, 2 alumnos (40 %) tuvieron miedo de que las clases fueran demasiado difíciles, 1 alumno (20 %) de hacer el ridículo, otro (20 %) de no aprobar y un último alumno (20 %) afirmó que no había tenido ningún miedo.

Para evitar que esos temores se hicieran realidad, una parte importante del alumnado (n=19, 34.54 %) respondió que no había hecho nada para combatir sus miedos, 13 (23.64 %) que simplemente estudiaban, y 7 respondieron (12.72 %) que simplemente habían asistido a clase. Otros hablaron más (n=5, 9.09 %), rebajaron sus expectativas (n=3, 5.45 %), tuvieron paciencia (n=3, 5.45 %), los afrontaron y lucharon contra ellos (n=3, 5.45 %), pensaron en los objetivos (n=3, 5.45 %), buscaron más tiempo para estudiar (n=2, 3.64 %) o practicaron el idioma (n=1, 2 %). Entre los estudiantes NEAE, los resultados no difieren mucho: dos de ellos (n=2, 40 %) no hicieron nada para combatir sus miedos, uno (20 %) simplemente estudió, uno (20 %) decidió que lo mejor era tener paciencia y uno (20 %) respondió que decidió afrontar sus miedos.

La mayoría de los participantes (n=44, 80 %), por su parte, considera que las estrategias que había empleado en el pasado tuvieron un resultado positivo respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas, mientras que 10 (18.18 %) respondieron negativamente. Entre los estudiantes de NEAE, los 5 participantes (100 %) respondieron afirmativamente.

Entre las estrategias que consideraban que habían sido positivas, casi la mitad de los encuestados (n=26, 47.27 %) respondió que estudiar tuvo el mayor impacto, 15 (27.27 %) indicaron que practicar el idioma les ayudó más, 7 estudiantes (12.72 %) señalaron que hablar, y 6 participantes (10.91%) respondieron que la asistencia a clase tuvo un impacto positivo. También se mencionaron el hecho de enfrentarse a los temores (n=4, 7.27 %), pensar en los objetivos (n=4, 7.27 %), tener paciencia (n=3, 5.45 %) y rebajar las expectativas (n=1, 2 %). 4 alumnos consideraron que ninguna había sido positiva (7.27 %). Entre los estudiantes NEAE, 3 respondieron (60 %) que estudiar tuvo el impacto más positivo, un estudiante (20 %) respondió que practicar le ayudó más y un estudiante (20 %) respondió que hablar fue lo que más le favoreció.

La Tabla 4 muestra los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué objetivos tienes con respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas de aquí a 5 años?* La mayor parte del alumnado (n=21,

38.18 %) respondió que en cinco años su objetivo es aprender el idioma, a 16 participantes (29.09 %) les gustaría mejorar su nivel, 9 (16.36 %) indicaron que les gustaría empezar a aprender otra lengua, 7 estudiantes (12.72 %) respondieron que no tenían planes, 6 (10.91 %) querían un certificado y un estudiante (2 %) respondió que le gustaría mejorar laboralmente. Entre el alumnado NEAE, a la mayoría (n=3, 60 %) también les gustaría aprender un idioma y a 2 (40 %) les gustaría mejorar su nivel.

Tabla 4

Objetivos del alumnado con respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas de aquí a 5 años

¿Qué objetivos tienes con respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de aquí a 5 años?	Mujeres		Hombres		Alumnado NEAE			
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Estudiar otro idioma	7	12.73 %	2	3.64 %				
Mejorar el nivel	10	18.18 %	6	10.91 %	1	20 %	1	20 %
Aprender el idioma	16	29.09 %	5	9.09 %	3	60 %		
Obtener el certificado	4	7.27 %	2	3.64 %				
Ninguno	4	7.27 %	3	5.45 %				
Mejora laboral			1	2 %				

Fuente: Elaboración propia

En relación con esto, casi la mitad del alumnado (n=24, 43.64 %) respondió que utilizaría las destrezas lingüísticas adquiridas para viajar o viajar al extranjero, 15 (27.27 %) que las utilizarían para trabajar, 12 (21.82 %) señalaron que las utilizarían para comunicarse con extranjeros, 5 participantes (9.09 %) simplemente para comprender el idioma y 3 (5.45 %) para enseñar el idioma. Entre el alumnado de NEAE, 4 (80 %) respondieron que las utilizarían para viajar o desplazarse al extranjero, 1 (20 %) para comprender el idioma y 1 (20 %) para trabajar.

La atención a la diversidad

Entre el alumnado entrevistado, una proporción muy pequeña respondió afirmativamente a la pregunta *¿Tienes algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)?*: sólo 5 de los 55 entrevistados, de los que 4 eran mujeres y 1 era un hombre. De estos 5, 4 indicaron que tenían un problema de audición y 1 dijo que tenía una discapacidad física, pero no especificó cuál. Un número tan reducido de participantes no permite obtener resultados determinantes sobre la situación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero comparar las

respuestas de este grupo con el grueso de entrevistados, como hemos venido realizando, puede permitirnos obtener cierta información.

En respuesta a la pregunta *¿Recibes apoyo para esa necesidad en la Escuela Oficial de Idiomas?*, los cinco participantes mencionados anteriormente señalaron diferentes tipos de apoyo que reciben en la institución, como la adaptación del material, la presencia de una metodología diferente, la presentación de estímulos en otros soportes, explicaciones o materiales extras, la exención de pago o la adaptación de los exámenes.

En lo que respecta a la pregunta *¿Te sientes incluido/a en los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en la Escuela Oficial de Idiomas?*, 50 participantes respondieron afirmativamente y 5 de manera negativa. Con base en las respuestas de los estudiantes que han respondido "NO", se pueden identificar varios aspectos relacionados con la sensación de inclusión en el entorno educativo: la necesidad de mayor participación y conversación, la falta de interacción con hablantes nativos, la necesidad de focalizar en las necesidades individuales y en la metodología de aprendizaje, la existencia de limitaciones en la atención individualizada, la percepción de la obsolescencia del sistema, la sobrecarga de información o las dificultades de comprensión.

En respuesta a la pregunta *¿Has notado la presencia de estereotipos culturales en el aula de idiomas?*, 50 participantes han respondido negativamente y 5 de manera afirmativa. Según las situaciones específicas mencionadas por este último grupo que respondió "SÍ", se pueden identificar la presencia de algunos estereotipos culturales en el entorno educativo de idiomas que ellos han contemplado: la existencia de preguntas absurdas y de estereotipos, la venta de una imagen idílica o la existencia de prejuicios y generalizaciones.

Con relación a la pregunta *¿Consideras que la Escuela Oficial de Idiomas debería ofrecer más recursos para atender a la diversidad cultural, lingüística y/o funcional de los estudiantes?*, 18 participantes respondieron de manera afirmativa y 37 negativa. Según las sugerencias específicas mencionadas por aquellos que respondieron "SÍ", podemos identificar varias áreas en las que se considera necesario brindar más recursos: en actividades y en el refuerzo adicional, en la mejora de la parte oral, en la adaptación a la diversidad funcional, en la formación y empatía de los profesores, en la promoción de la cultura y otros idiomas y en las adaptaciones físicas y la accesibilidad.

Al analizar las respuestas del cuestionario a la pregunta *¿Cómo crees que la Escuela Oficial de Idiomas podría aprovechar la diversidad cultural, lingüística y/o funcional para mejorar la enseñanza de idiomas?*, podemos identificar algunas ideas que permiten aprovechar la diversidad en beneficio del aprendizaje de idiomas: intercambio y contacto con asociaciones, la necesidad de espacios de compartir experiencias y charlas, la implementación de un mejor enfoque en la diversidad

lingüística, más empatía y respeto, actividades prácticas y salidas y adaptaciones y recursos específicos.

En relación con la pregunta *¿Crees que la Escuela Oficial de Idiomas debería fomentar la inclusión de estudiantes de distintas culturas, lenguas y/o con discapacidades en el aula?*, 51 estudiantes han respondido de manera afirmativa y 4 de manera negativa, indicando que se considera importante promover la diversidad cultural, lingüística y funcional en la Escuela Oficial de Idiomas.

Con referencia a la pregunta *¿Crees que la diversidad cultural, lingüística y/o funcional puede ser una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de idiomas en el aula?*, 53 participantes han respondido de manera afirmativa y 2 de manera negativa.

Por último, se les dejó espacio para señalar otras observaciones que considerasen relevantes mencionar, entre las cuales destacaron la posibilidad de rotación de profesores y grupos, la importancia de la interacción con personas de otras culturas, la importancia de implementar un mejor enfoque en la interacción oral, la necesidad de ampliación de los talleres de idiomas o de la evaluación basada en el trabajo continuo.

Conclusiones

Este estudio supone un primer acercamiento al conocimiento de las manifestaciones positivas y negativas que el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas ve en sí mismo, centrada en los estudiantes de una tipología de educación, la de idiomas, a los que se le viene prestando, si cabe, un menor interés con respecto a otras tipologías de educación reglada. La información recogida y los datos señalados pueden permitir al docente de idiomas desarrollar estrategias y enfoques más eficaces para motivar a su alumnado con base en las conclusiones que de este estudio se extraen.

Del mismo se concluye que, de manera general, en torno a un 80 % de los estudiantes entrevistados se considera a sí mismo motivado, sin que haya una diferencia relevante entre hombres y mujeres, o entre alumnado con o sin necesidades específicas. Estimamos que este dato se relaciona con el hecho de que se trate de una educación voluntaria y, a diferencia de parte de la educación reglada, nadie está obligado a asistir. El que asiste ha tenido que pasar por un proceso personal en el que voluntariamente tomó la decisión de matricularse en la Escuela Oficial de Idiomas.

Ello entra en conexión, asimismo, con la percepción de su motivación. Se destaca el hecho de que las mujeres consideran mayoritariamente que se debe al hecho de aprender en sí mismo y también que el profesor es un factor clave, mientras que los hombres, en cambio, consideran principalmente su relación con los compañeros como el factor determinante. Con base en esta información podríamos

considerar que las estrategias del docente para promover la motivación de los estudiantes no deberían ser las mismas para hombres que para mujeres. Las dinámicas de grupo que favorezcan el compañerismo se estiman, a tenor de los datos, como una forma de lograr este objetivo para el grupo de hombres. Para las mujeres, por su parte, favorecer el reconocimiento de los logros personales en el aprendizaje puede causar un efecto motivador en ellas, tomando como base las respuestas dadas.

Debemos mostrar cierta precaución ante las manifestaciones negativas de los *Possible Selves* que provocan desmotivación, ya que un alto índice de entrevistados no ha respondido a dicha pregunta. Podemos inferir una dificultad en el alumnado a la hora de ser consciente de sus propios condicionantes desmotivadores, lo cual se alza como una cuestión importante que el docente debe trabajar con el alumnado.

De entre los que han respondido, se señalan diferentes razones sin que ninguna sobresalga especialmente sobre las demás.

Buena parte del alumnado tiene como objetivo a medio y largo plazo aprender el idioma y mejorar en el nivel, y para conseguirlo suelen ver películas/series televisivas, escuchan la radio y leen noticias en el idioma de estudio. Asimismo, asisten a clase, hacen de manera sistemática los deberes que indican los docentes y estudian continuamente. Ello está relacionado con su motivación. En este sentido, es reseñable el hecho de que complementen el asistir a clase, estudiar y hacer los deberes de la clase con actividades fuera del ámbito escolar y que suponen un esfuerzo y un gasto de tiempo. Ello tiene un paralelo en las conclusiones del estudio de Vasilevskaya y Molchonova (2021), quienes señalaban que aquellos alumnos que tenían una visión clara de sus objetivos futuros y mayor motivación se mostraban más predispuestos a participar en el proceso de enseñanza. Podemos inferir que una visión positiva del futuro, junto a la motivación, la persistencia y la autoeficacia son importantes para la consecución de los logros educativos marcados.

Los temores principales que muestra el alumnado se resumen en el miedo a la dificultad del nivel, a no entender las explicaciones y a hablar en público. Estas manifestaciones negativas tienen relación, en nuestra opinión, con una percepción negativa de sí mismos y de su capacidad de aprendizaje, y que puede redundar en una autolimitación de la progresión de sus habilidades lingüísticas. Se hace necesario, partiendo de esta constatación, por tanto, que el docente implemente acciones dinámicas que favorezcan la confianza en uno mismo, la autoestima, y en la propia capacidad de cada uno.

El alumnado combate estos temores principalmente estudiando, y un gran número de ellos no hace nada para combatirlos. El autoconocimiento del alumnado es un ámbito que tratar para enseñarle estrategias que permitan a los estudiantes combatir esos miedos.

Con relación a la atención a la diversidad, el alumnado en general considera que las Escuelas Oficiales de Idiomas promueven la diversidad cultural, lingüística y funcional, y mayoritariamente que se ofrecen los suficientes recursos. Asimismo, no ven estereotipos culturales. Ello no debe minimizar la importancia del porcentaje de estudiantes que considera que sí existen estereotipos culturales y que deben ofrecerse más recursos, haciéndose necesario obtener más información sobre su contexto educativo para evitar que estas cuestiones se vuelvan barreras que limiten o impidan su desarrollo educativo.

En conclusión, estamos ante una aproximación a la motivación del alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas que debe servir como base para implementar acciones dinámicas y estrategias a corto, medio y largo plazo que favorezcan el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas -y no únicamente- de los estudiantes.

A la hora de interpretar los resultados mencionados, debemos mostrar cierta precaución, debido a ciertas limitaciones de nuestro estudio. El reducido número de participantes, tanto con o sin necesidades educativas especiales, y el laconismo y brevedad en las respuestas de parte de los entrevistados llevan a ser cautelosos con su alcance. Debemos tener en cuenta, asimismo, que la muestra de participantes en el estudio es diversa en cuanto a características como la edad, el tiempo en la escuela oficial de idiomas o las lenguas de enseñanza, entre otras. Esto puede crear una diversidad de factores que influyen en la motivación y el éxito de los estudiantes, lo que puede dificultar la determinación de relaciones causales y la obtención de resultados inequívocos, y que requieren de más investigaciones.

Referencias

- Cadely, H. S., Pittman, J. F., Kerpelman, J. L. y Adler-Baeder, F. (2011). The Role of Identity Styles and Academic Possible Selves on Academic Outcomes for High School Students. *Identity*, 11(4), 267-288. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.613580>
- Hock, M. F., Deshler, D. D., y Schumaker, J. B. (2006). Enhancing Student Motivation through the Pursuit of Possible Selves. In C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 205–221). Nova Science Publishers.
- Kao, G. (2000). Group Images and Possible Selves Among Adolescents: Linking Stereotypes to Expectations by Race and Ethnicity. *Sociological Forum*, 15, 407-430. <https://doi.org/10.1023/A:1007572209544>
- Kerpelman, J. L., Shoffner, M. F. y Ross-Griffin, S. (2002). African American mothers' and daughters' beliefs about possible selves and their strategies for reaching the adolescents' future academic and career goals. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 289–302. <https://doi.org/10.1023/A:1015497517773>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Lips, H.M. (2004). The Gender Gap in Possible Selves: Divergence of Academic Self-Views Among High School and University Students. *Sex Roles*, 50, 357-371 <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018891.88889.c9>
- Mackay, J. (2019). An ideal second language self intervention: Development of possible selves in an English as a Foreign Language classroom context. *System*, 81, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.003>
- Manzi, C., Vignoles, V. y Regalia, C. (2010). Accomodating a new identity: Possible selves, identity change and well-being across two life-transitions. *European Journal of Social Psychology*, 40, 970–984. <https://doi.org/10.1002/ejsp.669>
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Molina, M. F., Raimundi, M. J. y Giménez, M. (2017). The possible selves of adolescents from Buenos Aires. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(1), 455-470. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512901102015>.
- Oyserman, D., y Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 17–39). Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., Bybee, D. y Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K. y Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., Gant, L., y Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1216–1232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1216>
- Stringfellow, J. L. (2007). *Effects of possible selves instruction on self-determination of students with learning disabilities*. UNLV Retrospective Theses & Dissertations. 2749. <http://dx.doi.org/10.25669/vpb7-wux5>

Vasilevskaya, E. y Molchonova, O. (2021). Possible selves and academic motivation in Russian and American college students. *Journal of the Higher School of Economics*, 12(2), 351-363. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-352-365>



Tecnologias digitais no universo do ensino superior híbrido

Digital technologies in the universe of hybrid higher education

Recibido: 27/09/2023 | Revisado: 08/11/2023 | Aceptado: 30/11/2023 |
Online First: 12/12/2023 | Publicado: 31/12/2023

iD **Vanessa Souza Couto Gontijo da Matta**
Polícia Militar de Minas Gerais
vanessasouzacouto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8893-9490>

iD **João Luiz da Matta Felisberto**
Polícia Militar de Minas Gerais
jlmfelisberto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7917-6919>

Resumen: O objetivo deste trabalho foi analisar o ensino híbrido em uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte/MG – Brasil, quando as disciplinas presenciais são associadas a uma plataforma virtual, no caso, a plataforma *Moodle*. Utiliza-se do método estudo de caso com emprego da técnica de análise de conteúdo através de entrevistas em profundidade semi-estruturadas. Em especial, depreende-se que as tecnologias digitais otimizam o processo de ensino e aprendizagem; no ensino híbrido, o professor, deve que ser capaz de fazer com que o cenário à distância seja extensão do momento presencial, e não uma complementação deste; na organização do ambiente remoto de aprendizagem a relevância do conteúdo está intimamente ligada à motivação e aos interesses dos alunos; as ferramentas utilizadas no *Moodle* promovem interação e colaboração dos

Abstract: The objective of this work was to analyze hybrid teaching in a Higher Education Institution in the metropolitan region of Belo Horizonte/MG – Brazil, when face-to-face subjects are associated with a virtual platform, in this case, the Moodle platform. The case study method is used using the content analysis technique through semi-structured in-depth interviews. In particular, it appears that digital technologies optimize the teaching and learning process; in hybrid teaching, the teacher must be able to make the distance scenario an extension of the in-person moment, and not a complement to it; in the organization of the remote learning environment, the relevance of the content is closely linked to the students' motivation and interests; the tools used in Moodle promote interaction and collaboration between students and between students and teachers; in remote activities, teachers must be more adept at practicing activities linked to motivation and validation of students' contributions; Moodle has

alunos entre si bem como dos alunos com os professores; nas atividades remotas, os professores devem ser mais adeptos à prática de atividades conectadas com a motivação e a validação das contribuições dos alunos; o Moodle possui alto potencial de extensibilidade e suporte para diferentes estilos de aprendizagem; e é necessário implementar a gamificação como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem do ensino superior.

Palabras-claves: Tecnologias digitais, ensino híbrido, ensino superior, Moodle, e-learning.

high potential for extensibility and support for different learning styles; and it is necessary to implement gamification as a tool to support the teaching and learning process in higher education.

Keywords: Digital technologies, hybrid teaching, Higher education, Moodle, e-learning

Introducción

A pandemia provocada pelo COVID-19 estabeleceu para as instituições de ensino a necessidade de desenvolvimento de tecnologias e habilidades na utilização das tecnologias digitais no processo de ensino - aprendizagem. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) enxergaram no ambiente *e-learning* uma ferramenta essencial de ensino e aprendizagem a fim de proporcionar a melhor educação possível (Buckley, 2020; Deepak, 2017; Matta & Felisberto, 2022a; Mulla et al., 2020; Gómez & Suárez, 2021). Sem embargo, o alcance de uma melhor educação perpassa por ferramentas que sejam incorporadas ao cotidiano das pessoas, como *laptops*, *smartphones* e *tablets*, os quais viabilizam o processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias colaborativas para a educação (Gómez & Suárez, 2021a; Matta & Felisberto, 2022).

O *e-learning*, de fato, possui papel primordial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que otimiza a aquisição e a difusão de conhecimento (Deepak, 2017). Nessa perspectiva está inserida a plataforma *moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Plataforma baseada em *software* livre (gratuito), o *moodle* faz parte de uma gama de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) disponíveis no mundo acadêmico (Costa & Mendonça, 2014), tal que é suporte para cursos presenciais, híbridos, e à distância, estando entre os ambientes virtuais mais acessados do mundo (Rêgo et al., 2018).

Esses ambientes virtuais fornecem serviços educacionais *online* a partir de diferentes tipos de conteúdo de aprendizagem e diversificadas ferramentas de comunicação, para alunos e professores, oportunizando o processo de ensino e aprendizagem (Aldiab et al., 2019). Inobstante, no escopo das tecnologias digitais, as atividades presenciais e à distância podem ser harmoniosamente combinadas. Essa combinação, notadamente, relaciona-se diretamente com o contexto e com os

objetivos do curso e/ou disciplina, tal que se caracteriza como modalidade híbrida de curso (Valente, 2014).

Decerto, a digitalização da sociedade e o conseqüente fortalecimento da aprendizagem à distância proporcionam o desenvolvimento do setor educacional, de sistemas de aprendizagem eficientes e que funcionam a serviço dos processos de ensino e aprendizagem (Kabudi et al., 2021; Yang et al., 2021). Esta perspectiva, em particular, se mostra desafiadora para professores, tal que os desafia a se desenvolverem e buscarem alternativas (recursos, plataformas, treinamentos, materiais, entre outras) para arcarem com a demanda emergente (Delgado et al., 2021). Aflora, por conseguinte, a importância de estudos acerca das plataformas de ensino *online*, as quais provêm suporte ao processo de ensino e aprendizagem e fornecem singulares benefícios para os processos educacionais, descartando o local físico e interligando usuários de diferentes campus (Holmes & Prieto-Rodrigues, 2018; Mourato & Piteira, 2019).

Alicerçado no supra redigido, este estudo é desenvolvido sob a égide da seguinte questão de pesquisa: Como a plataforma *moodle* foi utilizada em uma Instituição de Ensino Superior na região metropolitana de Belo Horizonte/MG – Brasil por ocasião do ensino híbrido? Neste giro, o objetivo deste trabalho é analisar o ensino híbrido em uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte/MG – Brasil, quando as disciplinas presenciais são associadas a uma plataforma virtual, no caso, a plataforma *moodle*. Entrementes, esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, tal que utiliza o método do estudo de caso, com emprego da técnica de análise de conteúdo através de entrevistas em profundidade semiestruturadas.

Metodología

A abordagem qualitativa, em face do sublime espaço que os discursos conferem, possibilita a compreensão mais perscrutada dos campos sociais e dos sentidos neles presentes, no passo em que remetem a uma teia de significados, de difícil percepção através de estudos quantitativos, onde o discurso é sempre reduzido a uma expressão numérica (Varheim et al., 2019). Este trabalho se classifica como de abordagem qualitativa, adota o estudo de caso como método de investigação, e utiliza análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

A Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, possui, além de cursos de graduação (Administração, Ciências Contábeis, e Direito), cursos de pós-graduação nas áreas jurídica e de educação, além das áreas de finanças, negócios, e contabilidade. Possui também um programa de Mestrado na área de administração. Escolhida em face da possibilidade de replicação prática-teórica (possuir elementos para o estudo proposto), da viabilidade da pesquisa (conveniência / acessibilidade da pesquisadora

aos indivíduos entrevistados), e da relevância e contribuições dos resultados empíricos proporcionados (capacidade de esclarecer o fenômeno em investigação), a IES em pauta passou a utilizar o formato híbrido de ensino superior a partir da pandemia provocada pelo Covid-19.

O banco de dados foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica e de entrevistas exploratórias e em profundidade com professores e alunos da IES pesquisada – players que utilizaram com singular frequência a plataforma moodle analisada neste trabalho, conjugada com aulas presenciais na sede da IES estudada. A coleta de dados ocorreu através de um roteiro de entrevistas semiestruturado com questões norteadoras.

Na primeira etapa da pesquisa 4 (quatro) entrevistas exploratórias foram realizadas. Os indivíduos pesquisados foram informantes-chave, 2 (dois) professores e 2 (dois) discentes da IES em estudo. Essas entrevistas não foram gravadas, e serviram para a checagem de informações prévias (pré-teste), possibilitando o refinamento do instrumento de coleta de dados, viabilizando o roteiro final da pesquisa de campo. Na segunda etapa 8 (oito) professores e 8 (oito) alunos da IES em epígrafe foram entrevistados. Estes não foram os mesmos daqueles entrevistados na etapa anterior. Decerto, foram escolhidos por critérios de capacidade, utilização e conhecimento da plataforma moodle conjugada com o ensino presencial (modalidade híbrida de aprendizagem), tal que compuseram o conjunto de indivíduos que foram entrevistados em profundidade. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas, e duraram, em média, 45 (quarenta e cinco) minutos cada uma.

Vista como um recurso metodológico interpretacionista, a análise de conteúdo é técnica de análise de dados que se caracteriza como um método de tratamento das informações latentes nas mensagens exaradas (Batista et al., 2021). Nesse entendimento, conforme sugerido por Bardin (2016), os dados desta pesquisa foram analisados pela análise de conteúdo, dividida em etapas, quais sejam: 1) pré-análise, 2) exploração e tratamento do material coletado, e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Batista et al., 2021; Sousa & Santos, 2020). De toda sorte, a análise dos dados contou com o suporte do software NVivo 11 Plus, atribuindo maior confiabilidade às análises e inferências deste estudo (Felisberto & Pardini, 2021).

Inicialmente foi feita uma varredura das entrevistas transcritas com a identificação da frequência de palavras significativas à pesquisa, verificando-se o sentido no contexto de fala. O material sistematizado subsidiou a análise propriamente dita. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi elaborado viabilizando a interpretação dos dados coletados (Zermiani et al., 2021). A elaboração deste discurso teve lastro nos discursos em estado bruto, dos quais foram selecionadas as ideias centrais de cada um dos discursos individuais (Batista et al., 2021). O discurso de todos tornou-se o discurso de um só (Lefèvre & Lefèvre, 2014), de sorte que o agrupamento dos discursos foi classificatório.

Emergiram, por conseguinte, as categorias trabalhadas nesta pesquisa, tal que passaram a figurar em substituição às transcrições empíricas (Felisberto, 2021). O discurso do sujeito coletivo foi edificado a partir das seguintes categorias: (a) vantagens e desvantagens do uso da tecnologia digital na educação; (b) capacidade do docente em face da educação a distância; (c) organização do ambiente remoto de aprendizagem; (d) o moodle como extensão do ensino presencial (ensino híbrido); (e) ferramentas utilizadas; (f) participação dos discentes; e (g) prospectivas.

De todo modo, importa destacar que, em face da presente pesquisa caracterizar-se como de abordagem qualitativa, os métodos descritos neste capítulo não implicam linearidade das etapas, requerendo, em eventuais momentos, regresso complementar às etapas iniciais (Felisberto, 2020).

Resultados y discusión

Vivemos em um mundo multifacetado e globalizado onde, em face das tecnologias digitais e a partir de seus objetivos pedagógicos, o professor se depara com uma série de possibilidades as quais deve gerenciar, tal que pode preparar uma aula mais envolvente e inovadora, mobilizando sistemas e recursos variados (Mahapatra & Dash, 2022). Em verdade, a transformação digital deixou de ser uma oportunidade tecnológica para se tornar essencial ao gerenciamento das necessidades e expectativas (Kraus et al., 2021), introduzindo novos processos e mecanismos os quais afetam as principais estruturas e sistemas de uma organização, de igual modo as Instituições de Ensino Superior (Kraus et al., 2022).

Neste escopo, este capítulo apresenta e discute a organização do ensino híbrido quando este ocorre em uma IES na região metropolitana de Belo Horizonte/MG – Brasil, onde as disciplinas presenciais são associadas a uma plataforma virtual (ensino híbrido), no caso, a plataforma *moodle*. As categorias analíticas que emergiram da literatura estudada são analisadas uma a uma, tal que o discurso do sujeito coletivo se expressa.

Vantagens e desvantagens do uso da tecnologia digital na educação

As tecnologias digitais avançam rapidamente tal que suas aplicações na educação crescem de forma acelerada, aumentando o acesso a oportunidades, expandindo experiências de aprendizagem personalizadas e otimizando métodos e estratégias que permitem os resultados educacionais desejados (Zawacki-Richter et al., 2019; Zhang & Aslan, 2021). De toda sorte, é certo que a evolução das tecnologias digitais proporciona o desenvolvimento de sistemas de educação eficientes (Kabudi et al., 2021; Yang et al., 2021).

Acerca das vantagens do uso das tecnologias digitais na área da educação, emerge do DSC que essas são muitas, que otimizam o processo de ensino e aprendizagem, que aumentam as oportunidades, e expandem experiências de aprendizagem. As variáveis citadas foram: praticidade em utilizar recursos e em apresentar e acessar documentos; facilidade de comunicação; rapidez e facilidade para acessar e compartilhar informações; e possibilidade de imersão cultural. Os extratos a seguir assim demonstram.

A tecnologia digital nos permite apresentar atividades com mais praticidade, vídeos, aulas, etc (Aluno 2).

Creio que o professor, nas aulas virtuais, deva servir-se de todos recursos digitais possíveis. A quantidade de recursos digitais disponíveis é enorme. Podemos recorrer a diversos recursos para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Estamos em um processo crescente de imersão cultural (Professor 3).

Os recursos digitais facilitam a comunicação e o compartilhamento de informações (Professor 5).

A rapidez e a facilidade para acessar e compartilhar informações são grandes vantagens das tecnologias digitais durante as aulas (Aluno 1).

Noutro giro, o sujeito coletivo também expressa desvantagens acerca das tecnologias digitais na área da educação, conforme se lê nos extratos abaixo.

Vejo que as dificuldades são pessoais. Vejo que os alunos estão acostumados a sempre receberem estímulos em sala de aula presencial, percebo que aqueles que são mais tradicionais às vezes se entediam com as aulas online (Professor 2).

Devemos incentivar o uso inteligente destes recursos. A quantidade de recursos disponíveis também pode fazer com que nos percamos, e que os alunos se distraiam. É importante definir bem os objetivos e escolher os recursos certos (Professor 4).

Às vezes o professor coloca muita coisa desnecessária, porque senão a aula acaba muito rápido. A participação dos alunos é menor (Aluno 7).

Os recursos digitais quando não dialogam com as atividades propostas pelo professor em sala de aula, perdem o sentido, ficam divorciadas do objetivo proposto (Aluno 5).

Em suma, as desvantagens que emergem do DSC são as dificuldades e limitações do uso dos recursos digitais em sala de aula. As respostas apontam para o excesso de recursos que acabam por distrair os usuários bem como indicam que os recursos digitais por si só, sem objetivos pedagógicos, são desnecessários. Nessa perspectiva, Bruscato e Baptista (2021) destacam que apesar do Ensino a Distância (EAD) proporcionar diversas vantagens, a interação face a face é algo que faz falta. A limitação da interação entre professores e alunos pode ser uma desvantagem dos ambientes de aprendizagem a distância. A presença física no contexto escolar é essencial (Cipriani et al., 2021).

Os resultados deste estudo corroboram com a literatura pesquisada. A tecnologia só é útil na medida em que lhe damos sentido. Educação e tecnologia proporcionam a evolução uma da outra, em constante interação, de forma que a tecnologia melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e este, por sua vez, contribui para a evolução da própria tecnologia (Dias-Trindade et al., 2021).

Capacidade do docente em face da educação a distância

O processo dialógico é crucial para que a diversidade e as novas tecnologias sejam eficazes. A formação dos docentes para lecionar no modo remoto, em face das diversidades sociais, é um desafio da atualidade (Catarino & Reis, 2021). O ensino remoto exige a habilidade de buscar a interação entre educação e recursos tecnológicos. No atual contexto educacional, além da qualificação e da atualização profissional dos diversos saberes oriundos da própria experiência em lecionar, a docência também necessita de conhecimentos tecnológicos a fim de que esteja conectada à realidade dos estudantes (Silva et al., 2021).

O sujeito coletivo aponta que o professor deve se aperfeiçoar, se ressignificar, de modo a gerenciar saberes, criar situações de motivação e novas práticas educativas. Os desafios associam-se à didática, à fala, à interação e à postura defronte a tela. Em adição, infere-se também que o professor tem que ser capaz de fazer com que o cenário a distância seja extensão, uma continuidade do momento presencial, e não uma complementação deste.

O ensino híbrido exige de nós professores uma ressignificação. Tivemos que aprender uma nova didática, adequar nosso modo de dar aula, de motivar os alunos (Professor 2).

Desde que entrei aqui na Universidade, há cerca de cinco anos, introduzi o moodle como extensão das minhas aulas. Naquela oportunidade me dei conta de um importante aspecto: a extensão não tem que duplicar o curso presencial, ela tem que ser uma extensão mesmo, algo que o aluno possa fazer com autonomia, em casa. Dependendo da ferramenta que você usa, uma interação com o professor. Desde essa época estou me aperfeiçoando, me ressignificando, reformulando a organização da sala (Professor 6).

Acho que no modo híbrido o professor tem que ser capaz de nos motivar ainda mais, é importante que o professor que dá uma disciplina na modalidade híbrida tem que ser diferente do professor em que a disciplina é toda presencial. As aulas à distância requerem que o professor tenha mais habilidade para falar, para interagir com os alunos, a didática tem que ser mais motivadora (Aluno 3).

Nesse escopo, infere-se dos resultados alcançados, combinados com a literatura estudada, que os professores que atuam na modalidade híbrida, como é o caso da IES estudada, precisam ser treinados e preparados para lidar com problemas técnicos durante suas aulas *online* e adquirir estratégias para aumentar e manter a motivação dos alunos por meio da educação digital. Reduzir as dificuldades e inseguranças dos professores geradas pela implementação de tal modelo

educacional digital também é uma importante medida (Férrandez-Batanero et al., 2022).

O docente que utiliza um ambiente virtual de aprendizagem precisa assumir o papel de gestão e ser excelente planejador, combinando canais de comunicação verbais e não verbais, e, ao mesmo tempo, orquestrar a aula e manusear diferentes ferramentas técnicas em tempo real (Grammens et al., 2022). Em acréscimo, a literatura aponta que os docentes não são caixas vazias a serem preenchidas com novos conhecimentos, a formação profissional dos professores não deve ser imposta, deve ser projetada com e para eles (Hennessy et al., 2022).

Organização do ambiente remoto de aprendizagem

A sala de aula é o ambiente onde a construção dos saberes habilita as formas de trabalho, onde os corpos e os tempos são organizados em atividades, e onde os desafios intelectuais são propostos (Dussel, 2020). Destarte, Dille e Rokenes (2021) apontam que, no ensino superior, atividade e relevância estão intimamente ligadas. Atividades relevantes relacionadas ao trabalho são altamente valorizadas, indicando a importância do conteúdo dos programas *on-line* ser bem elaborado, captando os interesses e as necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, infere-se da literatura estudada que, do ponto de vista pedagógico, por ocasião da transição do ensino presencial para o ensino remoto, é preciso avançar e aprender, especialmente em relação à produção de conteúdo, gestão e integração de plataformas virtuais, comunicação institucional e suporte às dúvidas apresentadas, tanto pelos profissionais da IES, quanto pelos alunos. Na organização do ambiente remoto de aprendizagem, o professor tem papel crucial de facilitador, deve ser capaz de manipular o AVA e agregar conteúdos capazes de captar os interesses e necessidades dos alunos.

Eu organizo minhas aulas as agrupo no moodle por tópico. O tópico reúne o conteúdo, a reflexão, mesmo a produção do aluno, relativos a um ou dois tópicos dados de forma presencial. Vamos dizer, isso trouxe para o aluno, um certo gerenciamento, mesmo para aqueles que não têm familiaridade com a plataforma (Professor 8).

Eu é que organizo a sala virtual no moodle. Concentro essa organização por uma questão de tempo e da relação com a própria turma. Na verdade, a cada semestre, eu aproveito algumas atividades que eu já passei. A disciplina é a mesma, mas, conforme a turma, eu acabo acrescentando, retirando, ou adaptando um ou dois tópicos, pra facilitar a ambientação do aluno no ambiente virtual (Professor 3).

A organização por tópicos e temas ou por semanas facilitou bastante a navegação. O layout do professor é fácil de ser compreendido até pelos colegas que não tem facilidade com o AVA. Tudo é muito organizado pelos professores e isso facilita estudar e acompanhar as aulas (Aluno 8).

O layout da sala é bom. A organização dos conteúdos e dos materiais de apoio e dos textos, por aula, nos ajuda a sistematizar os conteúdos. Mas acho que os ícones poderiam ser melhor

distribuídos. Em geral, é tudo muito simples, prático e simpático, autodidático, intuitivo. Isso facilita nossa aprendizagem (Aluno 6).

Em adição, infere-se dos resultados das entrevistas deste estudo, bem como da literatura trazida ao seu bojo, que a atividade dos professores com o viés de facilitadores se apresenta como essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no ensino híbrido e/ou remoto. O trabalho geral do facilitador é reduzir as lacunas entre os próprios participantes e entre os participantes e o conteúdo (Dille & Rokenes, 2021; Gontijo da Matta & Felisberto, 2021; Matta & Felisberto, 2022a). O ensino híbrido pressupõe uma relação harmoniosa entre atividades presenciais e *online*, cujas proporções variam conforme as características, necessidades e recursos disponíveis em cada contexto. O professor deve preparar o ambiente remoto de aprendizagem para que este não seja uma repetição do presencial, tampouco aquele ser divorciado deste (Hernandes, 2018).

O moodle como extensão do ensino presencial (ensino híbrido)

O *e-learning* exerce um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem vez que facilita a difusão e a aquisição de conhecimento (Deepak, 2017). Modular e extensível, o *moodle* possui alto potencial de extensibilidade e suporte para diferentes estilos de aprendizagem (Ivanovic et al., 2018). De fato, os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem novos espaços para que no processo de ensino e aprendizagem professores e alunos possam refletir, compartilhar, interagir, e colaborar entre si (Dille & Rokenes, 2021).

Os achados mostram que a utilização do *moodle*, em algumas disciplinas, não foi como plataforma de ensino-aprendizagem, mas sim como espaço virtual de estocagem de textos e mensagem de professores, o que foi também atestado por docentes que a utilizam. Por outro lado, abstrai-se que há professores que utilizaram a plataforma *moodle*, de fato, como extensão das aulas presenciais.

O uso que os professores em geral fazem, aqui na faculdade, é de correio eletrônico. Eles passam as informações principais, relativas ao curso presencial, é também o depósito de textos (Aluno 4).

Alguns professores utilizam o moodle de forma simples, apenas como repositório de conteúdos lecionados e controle de faltas e notas (Aluno 5).

Eu uso o moodle só para lançar notas, conteúdos programáticos, e frequência dos alunos. Não o utilizo em atividades de aprendizagem para interação com os alunos (Professor 1).

O moodle é extensão da minha aula presencial, me sinto responsável pela organização do espaço. Penso na extensão como substituindo algumas aulas presenciais. Se a disciplina tem 40 horas, ela continua com 40 horas. Eu tiro horas do presencial, acrescentando as horas de extensão. [...] mas sei que aqui na Universidade não há a cultura da atividade virtual ter a mesma equivalência que a presencial. O face a face ainda é muito solicitado, não adianta a

gente falar que tem 30% de horas além, que podem ser realizadas no remoto, isso ainda não é muito compreendido pela comunidade discente (Professor 8).

Decerto, a associação do presencial com o virtual coloca em evidência uma mudança de cultura de ensino-aprendizagem, onde professores e alunos devem desempenhar um papel ativo e diferenciado neste processo. Ser docente em um ambiente a distância perpassa por uma alteração de mentalidade e de postura em face do processo de ensino e aprendizagem (Hernandes, 2018).

Sem embargo, a literatura indica que os ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto extensão das aulas presenciais, cite-se o *moodle* analisado, potencializam o processo de ensino e aprendizagem, de modo que o conhecimento é construído através de cooperação e compartilhamento, permitindo que os alunos adquiram habilidades não só relacionadas ao conteúdo em si, mas também habilidades de comunicação e colaboração (Sarwar et al., 2018). O DSC oriundo deste trabalho aponta nesta mesma direção, conforme se abstrai do extrato a seguir.

No moodle a comunicação entre professor e aluno e entre os alunos em si é rápida e pontual. É muito eficiente, direta e objetiva (Aluno 1).

O moodle no ensino híbrido aqui na faculdade facilitou a comunicação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Muitos respondem prontamente às mensagens e aos conteúdos postados (Professor 5).

Ferramentas utilizadas

O emprego das tecnologias digitais na área da educação aponta para o repensar tanto no modo de ensinar como no modo de aprender. Não basta utilizar a tecnologia para transpor o ensino presencial para o ensino a distância, mas fazer uso de novos recursos didáticos para inovar o processo de ensino e aprendizagem (Bruscato & Baptista, 2021). Na plataforma *moodle* as ferramentas possibilitam a elaboração de atividades colaborativas ou individuais, com vistas a auxiliar na construção do conhecimento. Contribuem também para com a atividade de mediação no processo de ensino e aprendizagem, além de viabilizarem pesquisas de avaliação da própria disciplina, entre outras funcionalidades (Pereira et al., 2018).

O sujeito coletivo expressa que na IES estudada, quando da utilização do ensino híbrido, alguns professores utilizaram diversas ferramentas do *moodle*, tais como: glossário, fóruns, *feedback*, auto-avaliação, tarefa, diálogo, enquete, repositório de notas e faltas/presenças, repositório de conteúdos/aulas, lição, questionário, e mapa conceitual, instigando o aluno a participar, auxiliando-o na construção do conhecimento. Os extratos deste item corroboram esta assertiva.

Gostei muito do glossário, é uma excelente ferramenta para trabalhar em grupo. Também achei os fóruns muito interessantes, mais organizados que em outras redes sociais. As discussões foram diretas e objetivas (Aluno 8).

Como a questão é que o virtual seja extensão do presencial, há ferramentas individuais, utilizo basicamente a tarefa, peço uma reflexão individual de um texto ou de um vídeo que disponibilizo na plataforma. Há também a ferramenta de interação minha com o aluno, utilizo o diálogo, gosto muito dessa ferramenta, pois posso fazer um acompanhamento contínuo do aluno (Professor 6).

Uma ferramenta que utilizo é o fórum. O fórum no moodle é uma ferramenta de excelência da interação, tanto aluno-aluno, quanto aluno-professor (Professor 3).

Aqui na faculdade o moodle é muitas vezes utilizado para lançamento de notas e faltas, e lançamento dos conteúdos/aulas ministrados também. Também temos os fóruns, onde há avisos para os alunos e nós esclarecemos eventuais dúvidas sobre a rotina do curso com nossos professores. Alguns professores utilizam outros recursos (Aluno 4).

Às vezes para verificação de conteúdo, de conceitos, eu uso a enquete, com questões objetivas, questões curtas, de verdadeiro ou falso ou para escolher uma alternativa. Os alunos têm uma facilidade para responder, é bem rápido e objetivo, mas ainda é uma ferramenta que eu estou testando. Ela é funcional do ponto de vista da verificação de conteúdo, mas não a vejo como um feedback individual ou coletivo do aluno (Professor 4).

Estive observando o curso de um colega, ele usou a lição e o questionário de uma maneira muito dinâmica, integrando também uns aplicativos para fazer uma aula on-line (Professor 7).

Por outro lado, há professores que utilizaram poucas ferramentas do AVA em epígrafe, fazendo deste apenas um repositório de conteúdos, ferramenta de controle de notas e presença de alunos, e fóruns apenas para socialização de avisos, conforme se depreende dos extratos a seguir.

Alguns professores utilizam o moodle de forma simples, apenas como repositório de conteúdos lecionados e controle de faltas e notas (Aluno 3).

Eu uso o moodle só para lançar notas, conteúdos programáticos, e frequência dos alunos. Não utilizo atividades de interação com os alunos (Professor 1).

Eu e outros professores utilizamos o moodle de forma limitada. Utilizamos só os recursos básicos, que são de úteis e intuitivos. Usamos como repositório de materiais didáticos e lançamentos de notas e presença, é obrigatório. Utilizo também a rotina de avisos nos fóruns (Professor 7).

Pereira et al. (2018) evidenciam que o ambiente digital comporta diversos recursos e ferramentas que viabilizam a promoção e a disseminação do conhecimento, em especial, através da interação e colaboração entre os atores envolvidos, viabilizando a conversão dos dados em conhecimento. De todo modo, o domínio da tecnologia é de grande importância. No AVA, saber empregar o conteúdo a ser abordado, em especial a forma ou método de aplicação no ambiente, é fundamental (Pereira et al., 2017). Os resultados da pesquisa corroboram com a

literatura revisada neste estudo no sentido de que as ferramentas utilizadas promoveram interação e colaboração dos alunos entre si bem como dos alunos com os professores, viabilizando a construção do conhecimento.

Gosto muito dos fóruns, são ambientes ricos, permitem ótimas discussões, contribuem muito para o aprendizado. A criação do mapa conceitual e do glossário de conceitos também são excelentes atividades, orientam nossa leitura e as discussões do conteúdo teórico (Aluno 2).

O glossário de conceitos, digo, de termos didáticos, é uma ótima idéia. Não sabia que o moodle tinha tantas ferramentas. A auto avaliação e o feedback são ótimos, pesquisa nossas motivações e contribui muito pra compor curso. O fórum de discussão faz com que leiamos o texto daquela aula, assim agente não precisa esperar a próxima aula para discutir o texto (Aluno 6).

Participação dos discentes

A abordagem utilizada pelo professor, a plataforma utilizada, a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos e o curso em si, influenciam a percepção de importância dos alunos em relação ao aprendizado (Lago et al., 2021). O engajamento dos estudantes está diretamente relacionado com o formato do ensino remoto que lhes é oferecido e com as condições de acesso às ferramentas necessárias (Oliveira et al., 2021). Outrossim, o formato não é decisivo para sucesso do processo de ensino e aprendizagem, estes são fortemente circunstanciais e dependentes do contexto (Gillett-Swan, 2017; Gontijo da Matta & Felisberto, 2021; Matta & Felisberto, 2022a; Nortvig et al., 2018). Os propósitos de aprender no ambiente remoto estão altamente relacionados aos anseios dos alunos no mundo físico (Hwang & Chien, 2022).

Nesta direção, os achados da pesquisa indicam que na IES estudada a parte remota do ensino híbrido não carrega consigo alta adesão. Por outro lado, infere-se que a plataforma *moodle*, conjugada com a capacidade didática do professor, contribuiu para o desenvolvimento de tarefas, fazendo da parte remota do ensino híbrido uma extensão da parte presencial, conforme se abstrai dos extratos seguintes.

A minha sala moodle é uma sala da disciplina. As mensagens que eles devem postar no fórum devem ser mensagens de reflexão da disciplina. Deixo o fórum aberto duas ou três semanas, quatro semanas, para ver se há discussões que contribuem com o conteúdo da aula, se há motivação ou curiosidade, mas confesso que a participação é muito pequena (Professor 8).

Embora eu não tenha utilizado o moodle de forma satisfatória, ele é um ótimo recurso para os trabalhos da faculdade. Ele facilita a continuidade de participação além da sala presencial. Eu quebrei muitas das minhas resistências em relação ao ambiente virtual, graças à didática do professor (Aluno 3).

A partir da interação com a professora foi possível ampliar meus trabalhos, buscando melhores materiais. Os diálogos com a professora foram essenciais para minhas reflexões. Obtive um feedback constante da professora (Aluno 7).

Eu teria tido um melhor aproveitamento se eu tivesse utilizado mais e melhor a plataforma virtual nas aulas remotas. Assumo minha responsabilidade nisso. Quando a utilizei, partiu da iniciativa do professor (Aluno 1).

Depreende-se da literatura estudada que a evolução no uso das tecnologias digitais promove uma transformação nas práticas pedagógicas educacionais, proporcionando o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem bem sucedidos (Kabudi et al., 2021; Yang et al., 2021). Nas atividades remotas, por ocasião do ensino híbrido, os professores são adeptos à prática de atividades conectadas com a motivação e validação das contribuições dos alunos, de modo que os fóruns de discussão sejam ferramentas úteis para tal (Zulfikar et al., 2019).

Prospectivas

O processo de ensino e aprendizagem baseado em jogos carrega consigo alto potencial de melhoria dos aspectos metodológicos e pedagógicos (Ivanovic et al., 2018). Os achados da literatura indicam que oportunizar aos alunos aprender, explorar, e treinar por meio de jogos, notadamente, de forma controlada, é essencial (Aleksić, 2019). A gamificação proporciona um ambiente agradável para a educação e treinamento de alunos de todas as idades, tal que são uma ferramenta educacional viável (Gómez & Suárez, 2021a).

A integração das tecnologias digitais com a Educação, essência do modelo híbrido de ensino, não transforma apenas a Educação, é também uma transformação do conhecimento, da cognição e das culturas humanas (Hwang & Chien, 2022). Não emergiu, dos achados deste estudo, a utilização de gamificação no ensino híbrido estudado. Em que pese a literatura indicar como ferramenta útil e eficiente para o ensino remoto, os resultados da pesquisa denotam que a plataforma *moodle* estudada não disponibiliza para alunos e professores a alternativa do *game* como ferramenta de suporte para o respectivo processo de ensino e aprendizagem.

Assim, emerge como prospectiva que os professores da Instituição de Ensino Superior estudada, e a própria IES, precisam implementar a gamificação como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem do ensino superior por ocasião do ensino híbrido.

Conclusión

O objetivo deste estudo foi analisar o ensino híbrido em uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte/MG – Brasil, quando as disciplinas presenciais são associadas a uma plataforma virtual, no caso, a plataforma *moodle*. No escopo da pesquisa realizada, infere-se que o objetivo proposto para este estudo foi devidamente alcançado. A partir da leitura do supra dissertado, é possível compreender o ensino híbrido praticado na IES pesquisada quando as disciplinas

presenciais são associadas ao ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle*.

Conclui-se, em especial, que: (a) as tecnologias digitais otimizam o processo de ensino e aprendizagem, aumentam as oportunidades, e expandem experiências de aprendizagem, por outro lado, a interação face a face é algo que também faz falta; (b) o professor, no ensino híbrido, deve ser capaz de fazer com que o cenário à distância seja extensão, uma continuidade do momento presencial, e não uma complementação deste; (c) na organização do ambiente remoto de aprendizagem a relevância do conteúdo está intimamente ligada à motivação e aos interesses, o professor possui papel crucial de facilitador e deve ser apto a agregar conteúdos capazes de captar os interesses e necessidades dos alunos; (d) as ferramentas utilizadas no *moodle* promovem interação e colaboração dos alunos entre si bem como dos alunos com os professores, viabilizando a construção do conhecimento; (e) nas atividades remotas, os professores devem ser mais adeptos à prática de atividades conectadas com a motivação e a validação das contribuições dos alunos; (f) o *moodle* possui alto potencial de extensibilidade e suporte para diferentes estilos de aprendizagem; e (g) é necessário implementar a gamificação como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem do ensino superior.

Este estudo contribui para uma melhor compreensão da aplicabilidade da plataforma *moodle* como ferramenta de ótimo valor para o processo de ensino e aprendizagem. Contribui também para que a IES estudada, e outras tantas, possam despertar para a melhoria e expansão dos recursos e ferramentas disponíveis em seus respectivos sistemas de gestão de aprendizagem, potencializando seus processos. Em acréscimo, contribui para a compreensão da modalidade de ensino híbrido e sua aplicabilidade no ensino superior.

Como em quaisquer estudos acadêmicos, este estudo possui algumas limitações, proporcionando assim oportunidades para futuras pesquisas. Em face da pesquisa ter se concentrado em apenas uma IES, abstrai-se certa relativização das afirmações e conclusões do estudo, sobretudo em comparação com o fenômeno em outras IES. Sugere-se, como estudo futuro, expandir a análise para outras instituições de ensino, superior ou não, onde se correlacione e analise comparativamente modelos de ensino híbrido utilizados em instituições de ensino distintas. Há também uma limitação quanto à própria natureza da pesquisa qualitativa, no tocante às restrições quanto a generalização dos resultados. Estudos futuros podem se beneficiar de métodos diferentes. Métodos quantitativos podem capturar outras questões relevantes e enriquecer os trabalhos vindouros.

Entrementes, espera-se que este trabalho, e as futuras oportunidades de pesquisa identificadas, possam servir como um guia útil e fonte de inspiração para colegas acadêmicos que desejem avançar nesse campo crítico de pesquisa. De todo modo, insta sublinhar que, à luz do percurso metodológico percorrido, é essencial

aceitar que os fenômenos sociais estão em constante mudança, e jamais podem ser considerados como completos e/ou acabados. Nessa perspectiva, urge assimilar que o produto final da análise desta pesquisa deve ser visto de forma provisória e aproximativa, visto que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias e serem superadas por posteriores assertivas.

Referencias

- Aldiab, A., Chowdhury, H., Kootsookos, A., Alam, F. & Allhibi, H. (2019). Utilization of learning management systems (LMSs) in higher education system: a case review for Saudi Arabia. *Energy Procedia*, 160(2019), 731-737. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2019.02.186>
- Aleksić, V. (2019). Digital game-based learning operationalization strategies. *Zbornik Radova*, 21(2019), 279-290. <https://doi.org/10.46793/zbradova21.279a>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70.
- Batista, H. F. F., Oliveira, G. S. & Camargo, C. C. O. (2021). Análise de Conteúdo: pressupostos teóricos e práticos. *Revista PRISMA*, 2(1), 48-62. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/42>
- Buckley, H. (2020). Faculty development in the COVID-19 pandemic: so close - yet so far. *Medical Education*, 54(12), 1189-1190. <https://doi.org/10.1111/medu.14250>
- Bruscato, A. M. & Baptista, J. (2021). Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação*, 26(260035), 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>
- Catarino, G. F. C. & Reis, J. C. O. (2021). A pesquisa em ensino de ciências e a educação científica em tempos de pandemia: reflexões sobre natureza da ciência e interdisciplinaridade. *Ciência & Educação*, 27(21033), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210033>
- Cipriani, F. M., Moreira, A. F. B. & Carius, A. c. (2021). Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. *Educação & Realidade*, 46(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>

- Costa, P. S. & Mendonça, L. S. (2014). O uso da plataforma moodle como apoio ao ensino presencial. *Diversa Prática*, 2(1), 146-194. <https://www.researchgate.net/publication/280644724>
- Deepak, K. C. (2017). Evaluation of moodle features at Kajaani University of Applied Sciences – case study. *Procedia Computer Science*, 116(2017), 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.021>
- Delgado, J., Siow, S., Groot, J., McLane, B. & Hedlin, M. (2021). Towards collective moral resilience: the potential of communities of practice during the COVID-19 pandemic and beyond. *Journal of Medical Ethics*, 47(10), 1-9. <https://doi.org/doi: 10.1136/medethics-2020-106764>
- Dias-Trindade, S., Ferreira, A. G. & Moreira, J. A. (2021). Panorâmica sobre a história da tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. *Praxis Educativa*, 16(e2117294), 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17294.044>
- Dille, K. B. & Rokenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: a scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105(103431), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- Dussel, I. (2020). A Escola na pandemia: reflexões sobre o escolar em tempos deslocados. *Praxis Educativa*, 15(2016482), 1-16. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>
- Felisberto, J. L. M. (2020). *A gestão de desastres na perspectiva institucional: um estudo das interações de bricolagem no campo de ambiência local* [Tese de Doutorado, Universidade FUMEC]. Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Felisberto, J. L. M. (2021). Ensino na preparação para desastres: análise de satisfação. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(6), 24-43. <https://doi.org/10.51896/atlante/PHIL8214>
- Felisberto, J. L. M. & Pardini, D. J. (2021). Gestão de desastres na perspectiva institucional: interações de bricolagem na ambiência local. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1(8), 281-300. <https://doi.org/10.51896/CCS/IMVI8443>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. & Tadeu, P. (2022). Online education in higher education: emerging solutions in crisis times. *Heliyon*, 8(10139), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10139>

- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i3.293>
- Gómez, R. L. & Suárez, A. M. (2021). Extending impact beyond the community: protocol for a scoping review of evidence of the impact of communities of practice on teaching and learning in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100048>
- Gómez, R. L. & Suárez, A. M. (2021a). Gaming to succeed in college: protocol for a scoping review of quantitative studies on the design and use of serious games for enhancing teaching and learning in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100021>
- Gontijo da Matta, V. & Felisberto, J. L. M. (2021). Revisión sistemática sobre los desafíos de la educación superior en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Ciencia UNEMI*, 15(38), 14-23. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss38.2022pp14-23p>
- Grammens, M., Voet, M., Vanderlinde, R., Declercq, L. & De Wever, B. (2022). A systematic review of teacher roles and competences for teaching synchronously online through videoconferencing technology. *Educational Research Review*, 37(100461), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100461>
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M. & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low and Middle income countries: a systematic review. *Computers and Education Open* 3(100080), 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
- Hernandes, R. M. R. (2018). *Da sala presencial à sua extensão no moodle: criação, participação e potencialidades no ambiente virtual* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo], SP, Brasil. <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-21112018-103411>
- Holmes, K. A. & Prieto-Rodriguez, E. (2018). Student and staff perceptions of a Learning Management System for blended learning in teacher education. *Australian Journal of Teach. Educ.*, 43(3), 21-34. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.2>

- Hwang, G. J. & Chien, S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: an artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3(100082), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100082>
- Ivanovic, M., Milicevic, A. K., Aleksic, V., Bratic, B. & Mandic, M. (2018). Experiences and perspectives of Technology-enhanced learning and teaching in higher education – Serbian case. *Procedia Computer Science*, 126, 1351-1359. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.086>
- Kabudi, T., Pappas, I. & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: a systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100017), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Kraus, S., Durst, S., Ferreira, J. J., Veiga, P., Kailer, N. & Weinmann, A. (2022). Digital transformation in business and management research: an overview of the current status quo. *International Journal of Information Management*, 63(102466), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102466>
- Kraus, S., Jones, P., Kailer, N., Weinmann, A., Chaparro-Banegas, N. & Roig-Tierno, N. (2021). Digital transformation: an overview of the current state of the art of research. *Sage Open*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440211047576>
- Lago, N. C., Terra, S. X., Caten. & Ribeiro, J. L. D. (2021). Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 391-406. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>
- Lefèvre, F. & Lefèvre, A. M. C. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, 23(2), 502-507. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>
- Mahapatra, G. P. & Dash, S. (2022). Round Table: talent development in a changing world of work. *IIMB Management Review*, 34(1), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2022.03.002>
- Matta, V. G. & Felisberto, J. L. M. (2022). COVID-19. Habilidades, tecnologías y herramientas colaborativas para la educación: una revisión sistemática. *Revista Conexiones*, 1(7), 81-93. <https://ojs.ucp.edu.ar/index.php/conexiones/article/view/891>

- Matta, V. G. & Felisberto, J. L. M. (2022a). Utilização da plataforma moodle em uma instituição de ensino superior: abordagem qualitativa. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(9), 1-11. <https://doi.org/10.51896/atlante/BQNI3029>
- Mourato, F. & Piteira, M. (2019). Ferramentas de gamificação na plataforma moodle. *Interacções*, 15(52), 83-105. <https://doi.org/10.25755/int.18915>
- Mulla, Z. D., Osland-Paton, V., Rodriguez, M. A., Vazquez, E. & Plavsic, S. K. (2020). Novel coronavirus, novel faculty development programs: Rapid transition to eLearning during the pandemic. *Journal of Perinatal Medicine*, 48(5), 446-449. <https://doi.org/10.1515/jpm-2020-0197>
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K. & Balle, S. H. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of E-learning*, 16(1), 46-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175336.pdf>
- Oliveira, B. R., Oliveira, A. C. P., Jorge, G. M. S. & Coelho, J. I. F. (2021). Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1), 84-106. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13928>
- Pereira, N. L., Mendes, A. D. & Spanhol, F. J. (2017). Roteiro de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem para mediação de trabalhos de conclusão de curso. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.75161>
- Pereira, N. L., Spanhol, F. J. & Lunardi, G. M. (2018). Modelo sistemático para utilização dos recursos e ferramentas da plataforma moodle: uma proposta para mediação da aprendizagem no ensino superior. *Educação & Linguagem*, 21(2), 163-180. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v21n2p163-180>
- Rêgo, B. B., Garrido, A. & Matos, E. S. (2018). Moodle como ambiente MOOC: orientações para o redesign de interação. *Novas Tecnologias na Educação*, 16(1), 73-82. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.86050>
- Sarwar, B., Zulfiqar, S., Aziz, S. & Chandia, K. E. (2018). Usage of social media tools for collaborative learning: the effect on learning success with the moderating role of cyberbullying. *Journal of Educational Computing Research [online]*, 57(1), 246-279. <https://doi.org/10.1177/0735633117748415>

- Silva, J., Goulart, I. C. V. & Cabral, G. R. (2021). Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 407-423. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14238>
- Sousa, J. R. & Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396-1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 30(4), 79-97. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>
- Varheim, A., Skare, R. & Lenstra, N. (2019). Examining libraries as public sphere institutions: mapping questions, methods, theories, findings, and research gaps. *Library and Information Science Research*, 41(2019), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2019.04.001>
- Yang, S. J. H., Ogata, H., Matsui, T. & Chen, N. S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100008), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zermiani, T. C., Freitas, R. S., Ditterich, R. G. & Giordani, R. C. F. (2021). Discurso do sujeito coletivo e análise de conteúdo na abordagem qualitativa em saúde. *Research, Society and Development*, 10(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.12098>
- Zhang, K. & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100025), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>
- Zulfikar, A. F., Pranoto, A. M., Suparta, W., Trisetyarso, A., Abbas, B. S. & Kang, C. H. (2019). The effectiveness of online learning with facilitation method. *Procedia Computer Science*, 161(2019), 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.096>



Dislexia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios mexicanos

Dyslexia and academic self-efficacy in Mexican university students

Recibido: 22/12/2023 | Revisado: 04/12/2023 | Aceptado: 11/12/2023 |
Online First: 12/12/2023 | Publicado: 31/12/2023



Alejandra Platas-García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas (México)

aplatasg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5150-0668>



Miriam Sánchez Morales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas (México)

miriam.sanchezmor@correo.buap.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2742-6139>



Rosa Lila Mayett Moreno

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas (México)

rosa.mayettmor@correo.buap.mx

<https://orcid.org/0009-0002-6435-7546>

Resumen: Dado que en la universidad es común la lectura de distintos tipos de textos como parte de la formación académica, es relevante indagar sobre la existencia de problemas de lectura relacionados con la dislexia en estudiantado universitario, así como agruparlo con respecto a la percepción que tiene sobre su capacidad para resolver las situaciones académicas. Los objetivos fueron: identificar tanto al estudiantado con dificultades de aprendizaje como en riesgo de dislexia y agruparlos conforme a su nivel de autoeficacia académica. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. La muestra se conformó por 83 estudiantes de pregrado (56 mujeres y 27 hombres), con edad promedio de 21.1 años (DE ± 3.9). Se emplearon dos instrumentos: el *Revised Adult Dyslexia Checklist* y la Escala

Abstract: Given that at the university it is common to read different types of texts as part of academic training, it is relevant to investigate the existence of reading problems related to dyslexia in university students, as well as group them with respect to the perception they have about their ability to resolve academic situations. The objectives were: to identify both students with learning difficulties and at risk of dyslexia, and group them according to their level of academic self-efficacy. A quantitative, descriptive, and cross-sectional study was carried out. The sample was made up of 83 undergraduate students (56 women and 27 men), with an average age of 21.1 years (SD ± 3.9). Two instruments were used: the Revised Adult Dyslexia Checklist and the Self-Efficacy Scale for Academic Situations. It was found that 6% of the participants were at risk of dyslexia:

de autoeficacia para situaciones Académicas. Se encontró que el 6 % de las y los participantes se encontraba en riesgo de dislexia: un estudiante en nivel alto de autoeficacia académica y cuatro en nivel medio. Además, únicamente una estudiante había sido diagnosticada con dislexia en una etapa escolar anterior. En trabajos futuros se indagará en las razones por las cuales el estudiantado universitario que lo requiere no suele recibir un diagnóstico de dislexia; también se llevarán a cabo entrevistas para analizar las creencias del estudiantado sobre su capacidad para enfrentar los retos académicos.

Palabras clave: lectura, aptitud para la lectura, dificultad en el aprendizaje, enseñanza pública, estudiante adulto, dislexia.

one student at a high level of academic self-efficacy and four at a medium level. In addition, only one student had been diagnosed with dyslexia in a previous school year. Future work will investigate the reasons why university students who require it do not usually receive a diagnosis of dyslexia; Interviews will also be carried out to analyze the students' beliefs about their ability to face academic challenges.

Keywords: reading, reading ability, learning difficulties, state education, adult students, dyslexia.

Introducción

El estudiantado universitario suele leer frecuentemente como parte de su formación académica; sin embargo, son pocas las investigaciones que han examinado la existencia de problemas en la lectura, específicamente de dislexia, en adultos que hablan español: Jiménez et al. (2009) informaban hace algunos años que no se tenían a disposición datos sobre la prevalencia de la dislexia en países hispanohablantes. En años más recientes, Melero (2016) indicaba que la mayor parte de estudios sobre dislexia se habían realizado en lengua inglesa a personas de lengua inglesa y pocos eran los estudios en otras lenguas como el español o el italiano.

El presente estudio ofrece evidencia sobre la presencia de estudiantes de licenciatura hispanohablantes, mexicanos, con problemáticas relacionadas con la dislexia. También, se agrupa a las y los participantes conforme a su nivel de autoeficacia académica, la cual consiste en “los pensamientos que tienen los estudiantes acerca de su capacidad y de su autorregulación para conseguir los objetivos formativos” (Álvarez-Pérez et al., 2021, p. 484).

Es relevante describir la presencia de elementos relacionados con la dislexia en estudiantado universitario y clasificarlo en los niveles de autoeficacia académica porque podría suceder que, en los casos en que hubieran existido problemas de aprendizaje en etapas escolares previas, el estudiantado pudiese percibir dificultades sobre su capacidad para realizar las tareas académicas en la etapa de formación universitaria. De hecho, se sabe sobre la autoeficacia que “la creencia de que uno puede realizar una acción para lograr un resultado específico se obtiene a través de

un proceso cíclico de perseverar a través de tareas desafiantes y completarlas con éxito” (Wilcox y Nordstokke, 2019, p.106).

Entre las investigaciones que anteceden el presente estudio en estudiantado universitario, se presentan a continuación, en primer lugar, aquellas que abordan la cuestión de la dislexia y, en segundo lugar, las que indagan en la autoeficacia para situaciones académicas.

En primer lugar, sobre dislexia, Corrà (2012) tuvo como objetivo identificar la presencia de trastornos de aprendizaje y de dislexia en una muestra de 147 estudiantes universitarios italianos, entre sus resultados reportó que el porcentaje de estudiantes con dificultades fue del 11.56 % (17 personas): este valor coincidía con lo reportado por Pinnelli y Corsi (2010) en ámbito italiano con el 11 % (30 personas) de una muestra compuesta por 278 universitarios.

En esta línea, López-Escribano et al. (2018) mencionan que, en España, el diagnóstico de dislexia no es frecuente entre los adultos universitarios; por esto, realizaron un estudio con varios objetivos, entre ellos: determinar la proporción de estudiantes universitarios que podrían estar en riesgo de dislexia; emplearon dos criterios estadísticos para la clasificación y de esta forma encontraron que, de la muestra conformada por 686 participantes, entre el 1.6 % (11 personas) y el 6.4 % (44 personas) se encontraba en riesgo de dislexia.

Desde una perspectiva cualitativa, a través del análisis fenomenológico interpretativo, Thompson (2021) realizó un estudio para conocer las experiencias vividas por estudiantes que habían sido formalmente diagnosticados con dislexia. La investigadora realizó entrevistas a 11 participantes que estaban inscritos en programas académicos en universidades públicas de Sudáfrica. Los resultados indicaron que los estudiantes disléxicos experimentaban una cantidad significativa de ansiedad en la universidad, y esto a menudo estaba relacionado con la falta de conciencia social sobre la dislexia por parte del profesorado.

En segundo lugar, con respecto a la autoeficacia, se encuentra el trabajo de Hernández (2018) quien identificó el nivel de autoeficacia académica en 182 estudiantes universitarios mexicanos, además, determinó su perfil sociodemográfico y académico con relación a su autoeficacia académica. El autor encontró que el 63 % de las y los participantes se agrupó en un nivel medio de autoeficacia académica e informa que este nivel está determinado por lo siguiente:

La seguridad de contar con algún tipo de beca, el gusto o agrado por la carrera que se estudia, el no tener dificultades económicas para mantenerse en los estudios y por el deseo por estudiar algún posgrado una vez que se concluya la licenciatura. (Hernández, 2018, pp. 45-46)

Por su parte, Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2019) analizaron el nivel de autoeficacia académica en 730 estudiantes universitarios peruanos, además compararon los resultados con relación al sexo y al año de estudios. Entre sus resultados reportan que la mayoría de las y los participantes se encontraba en un nivel de autoeficacia académica medio (61.2 %), seguido de un nivel alto (21.4 %) y finalmente con un nivel bajo (17.4 %). Asimismo, con relación al sexo, los hombres se clasificaron en niveles más altos de autoeficacia académica que las mujeres; con respecto al año escolar, las y los estudiantes de quinto año (etapa final) indicaban más autoeficacia académica que los de primero (etapa inicial).

En su estudio, Álvarez-Pérez et al. (2021) analizaron la incidencia que el compromiso académico tenía sobre las creencias de autoeficacia y expectativas de rendimiento en 502 estudiantes universitarios españoles. Entre sus hallazgos reportan que “los universitarios con creencias de autoeficacia académica alta eran aquellos que [...] eran persistentes en el logro de sus objetivos pese a las dificultades, hacían actividades complementarias y se sentían felices realizando las tareas encomendadas” (pp. 494-495).

Los autores Rossi Valverde y Rossi Ortiz (2022) determinaron el grado de relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico en 414 estudiantes universitarios peruanos. En sus hallazgos indicaron que el 80.2 % de los estudiantes que percibía un nivel de autoeficacia alto obtuvo un rendimiento académico alto.

Dados los antecedentes presentados, en el contexto de una universidad pública del centro de México, este trabajo tuvo las siguientes preguntas de investigación: ¿cuántos estudiantes tienen dificultades de aprendizaje?, ¿cuántos estudiantes se encuentran en riesgo de dislexia? y ¿cómo se agrupa el estudiantado conforme a su nivel de autoeficacia académica? Así, los objetivos fueron: identificar tanto al estudiantado con dificultades de aprendizaje como en riesgo de dislexia y agruparlo conforme a su nivel de autoeficacia académica.

Marco Teórico

Se presenta a continuación un breve marco teórico con los ejes temáticos para esta investigación sobre dislexia y autoeficacia para situaciones académicas.

Dislexia en adultos

La dislexia se describe como:

Una dificultad específica de aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, y por problemas de ortografía y de descodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y condiciones instruccionales dadas en el aula. Las consecuencias o efectos secundarios se reflejan en problemas de comprensión y

experiencia pobre con el lenguaje impreso que impiden el desarrollo del vocabulario (Lyon et al., 2003 como se cita en Jiménez et al. 2009, p. 81).

La dislexia consiste, entonces, en dificultades persistentes en la lectura tanto para decodificar las palabras como para reconocerlas de forma precisa y fluida (Palazón, 2022). La dislexia como trastorno específico de la lectura, se manifiesta en personas que tienen intacta su comprensión oral, pero que tienen dificultades en el reconocimiento de la palabra escrita; además, las personas disléxicas no tienen un retraso lector, es decir, poseen una capacidad intelectual normal o superior con un bajo nivel lector (Jiménez, 2012).

La dislexia, al ser un trastorno crónico y no una enfermedad, no se “cura”; sin embargo, puede: por un lado, evolucionar favorablemente durante la vida de la persona, esto en función de su entorno personal, educación, terapia recibida y estrategias de compensación desarrolladas y, por otro lado, empeorar en periodos determinados, por ejemplo, debido al cansancio o al estrés (Arlanzón, 2013). Así, “los disléxicos que llegan a la universidad han desarrollado buenas estrategias de compensación que les permiten ser autónomos [...]. Sin embargo, [...] el primer año de universidad [...] es un momento de profundo estrés para muchos de ellos” (Arlanzón, 2013, p. 28-29).

Autoeficacia para situaciones académicas

“La expectativa de autoeficacia percibida es un concepto derivado de la teoría del aprendizaje social de Bandura” (Palenzuela, 1983, p. 185). Bandura (1982) explica que la autoeficacia percibida se refiere a los juicios que realiza la persona sobre qué tan bien puede ejecutar las acciones necesarias para hacer frente a situaciones futuras. Específicamente, la autoeficacia para situaciones académicas se define como “el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos” (Dominguez et al., 2012, p. 30).

Bandura (1982) indica que las personas que son escépticas con respecto a su capacidad para ejercer un control adecuado sobre sus acciones tienden a socavar sus esfuerzos en situaciones que desafían sus capacidades; además, estas percepciones de autoeficacia afectan las reacciones emocionales y el comportamiento de la persona.

Por su parte, Quintero et al. (2009) aseveran lo siguiente: “Schunk (1995) corroboró que las experiencias pasadas influyen en los logros de situaciones futuras al mantener los niveles de autoeficacia elevados para con situaciones de aprendizaje [...] el éxito pasado acrecienta la autoeficacia y las expectativas de resultados satisfactorios” (p. 76).

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. Los estudios descriptivos “buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33).

Los objetivos fueron: identificar tanto al estudiantado con dificultades de aprendizaje como en riesgo de dislexia y agruparlo conforme a su nivel de autoeficacia académica.

Las hipótesis planteadas fueron que: tanto las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje como quienes se agrupan en peligro de dislexia tienen un bajo nivel de autoeficacia académica. En otras palabras, el estudiantado universitario que experimenta problemas relacionados con la dislexia probablemente confía poco en su capacidad para resolver situaciones académicas.

Participantes

La muestra, seleccionada por conveniencia, se conformó por 83 estudiantes de pregrado (licenciatura) pertenecientes a distintas áreas del conocimiento (56 mujeres y 27 hombres), con una edad promedio de 21.1 años (DE ± 3.9). Las y los participantes se agruparon de la siguiente manera:

- *Área del conocimiento:* Ciencias Económico-Administrativas (8 estudiantes); Ciencias Exactas e Ingeniería (41); Ciencias Naturales y de la Salud (5); Ciencias Sociales y Humanidades (29).
- *Etapas de estudios:* inicial (22 estudiantes), intermedia (42) y final (19).

Contexto

La institución educativa a la que pertenecía el estudiantado está ubicada en el centro de México. Es una universidad pública que se localiza en zona urbana, cuenta con diversas Facultades albergadas en su mayoría en la sede principal “Ciudad Universitaria” (CU) y en otros edificios fuera de CU, pero dentro de la capital del estado. Las y los estudiantes matriculados son de la capital o de algunos de los 217 municipios del mismo estado, así como de otros estados de la República Mexicana conformada por 31 estados y Ciudad de México. Es una universidad reconocida en la región que ofrece distintos niveles educativos; con respecto al pregrado (licenciatura), en el año 2022 las y los estudiantes matriculados fueron: 89,903 (de nuevo ingreso y reingreso) conforme lo indican los datos del *Anuario Estadístico 2022-2023* de la universidad.

Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos, a saber: el *Revised Adult Dyslexia Checklist* (RADC) y la Escala de autoeficacia para situaciones Académicas (EAPESA). El primer instrumento: RADC de Vinegrad (1994) fue adaptado de la versión en español de Corrà (2012). Este instrumento no es de diagnóstico, sino de evaluación de los problemas relacionados con la dislexia: el cuestionario se compone de 20 preguntas sobre las actividades más comunes que requieren el automatismo de la lectura y contempla la posibilidad de dar respuestas afirmativas o negativas.

Los criterios de análisis del RADC que indican Nalavany et al. (2018) son los siguientes:

- *Dificultades genéricas de aprendizaje*: nueve o más respuestas afirmativas en el total de los 20 enunciados.
- *Riesgo de dislexia*: siete o más respuestas afirmativas de las 12 preguntas discriminantes que son (en orden de importancia): 17, 13, 7, 16, 18, 10, 19, 14, 20, 4, 1, 11.

Como complemento de este primer instrumento, se presentó un “censo sobre dislexia” con las siguientes preguntas: ¿alguna persona especialista te ha diagnosticado con el trastorno de dislexia?, ¿en qué nivel escolar te diagnosticaron?, ¿qué tipo de especialista te diagnosticó?, ¿quisieras responder unas preguntas sobre la dislexia en una breve entrevista? Si aceptas, escribe tu correo electrónico.

El segundo instrumento fue la *Escala de autoeficacia para situaciones académicas* (EAPESA) de Palenzuela (1983) con adaptaciones realizadas por Dominguez et al. (2012) en los enunciados 2, 4, 5, 6, 9, 10 con estudiantes universitarios peruanos. La EAPESA consta de nueve enunciados (Dominguez et al., 2012 eliminaron el enunciado 9 del original) con cuatro opciones de respuesta (1 *Nunca*, 2 *Algunas veces*, 3 *Bastantes veces* y 4 *Siempre*). La confiabilidad del instrumento es alta: el coeficiente alfa de Cronbach de la escala fue de $\alpha = .91$ (Palenzuela, 1983, p. 196 con una muestra de 739 estudiantes españoles tanto universitarios como de un instituto) y de $\alpha = .89$ (Domínguez et al., 2012, p. 32, con una muestra de 249 estudiantes universitarios peruanos). También se ha empleado en contexto mexicano con un valor de $\alpha = .9$ (Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2021, p. 498, con una muestra de 244 estudiantes universitarios).

Palenzuela (1983) explica que esta escala mide la autoeficacia como variable unidimensional y que “es específica de situaciones académicas y dirigida a adolescentes y universitarios” (p. 210).

Los criterios de clasificación de los puntajes del EAPESA siguen la propuesta de Rossi Valverde y Rossi Ortiz (2022), a saber:

- *Nivel alto* de: 27 a 36 puntos.
- *Nivel medio* de: 18 a 26 puntos.
- *Nivel bajo* de: 9 a 17 puntos.

Procedimiento

Distintas profesoras solicitaron a sus estudiantes la participación voluntaria en este estudio, a quienes aceptaron, se envió un enlace que dirigía a un formulario digital con los dos instrumentos. Antes de responder se informó a las y los participantes que sus datos personales se emplearían únicamente para los fines de la investigación y que se reportarían de forma anónima; posteriormente, se solicitó su consentimiento y datos generales (sexo, edad, área del conocimiento y etapa de estudios). La duración fue de 10 a 12 minutos. La recolección de datos se realizó en los meses de mayo y junio de 2023.

Para el análisis de resultados, se llevó a cabo estadística descriptiva: se contabilizaron las respuestas afirmativas y se obtuvo el porcentaje de estudiantes con problemas relacionados con la dislexia; además, se hizo una clasificación por nivel de autoeficacia académica del estudiantado a partir de la suma de sus puntajes.

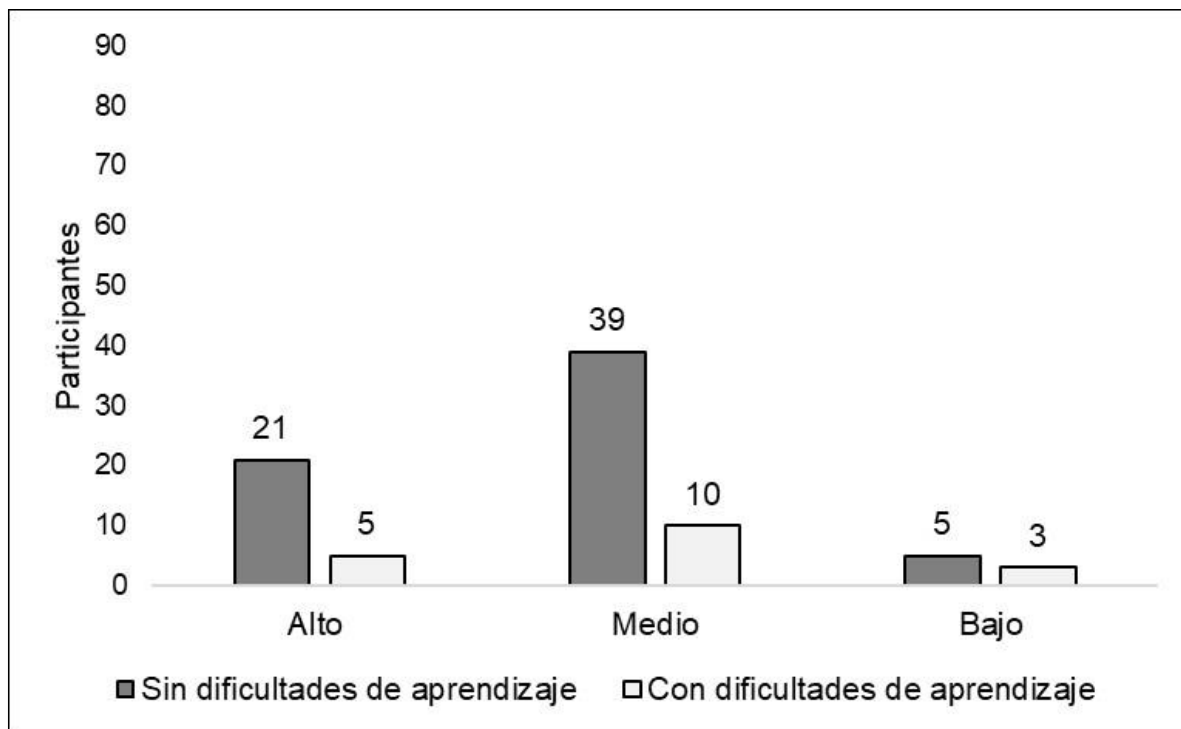
Resultados y discusión

En la presente investigación la confiabilidad de la escala total EAPESA fue de $\alpha = .92$ ($n = 83$), este es un valor alto y coincide con lo reportado por Palenzuela (1983), Domínguez et al. (2012) y, en contexto mexicano, por Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2021).

Para tener una visión general de los resultados ($n = 83$), se puede mencionar que: (a) el promedio de respuestas afirmativas en las 20 preguntas que permiten evaluar la presencia de problemas relacionados con la dislexia fue de 5.9 (DE ± 3.2); (b) la mayoría de las y los participantes, esto es, el 59 % se agrupó en un nivel medio de autoeficacia académica (49), seguido del 31 % en nivel alto (26) y finalmente, el 10% en nivel bajo (8). La Figura 1 permite apreciar la agrupación del estudiantado conforme a su nivel de autoeficacia académica y presencia o ausencia de dificultades de aprendizaje.

Figura 1

Clasificación de la muestra (n = 83) conforme a los niveles de autoeficacia académica y dificultades de aprendizaje



Fuente. Elaboración propia con información de la recolección de datos 2023.

Dificultades genéricas de aprendizaje y autoeficacia para situaciones académicas

Al analizar las respuestas afirmativas en nueve o más enunciados del total de 20 que componen el RADC, se encontraron clasificados bajo este criterio a 18 estudiantes (14 mujeres y 4 hombres). Esto indica la presencia de dificultades genéricas de aprendizaje en el 22 % de las y los participantes.

La agrupación en los niveles de autoeficacia académica de este grupo de participantes fue la siguiente: 5 estudiantes en nivel alto; 10, medio y 3, bajo. La Tabla 1 permite conocer los datos generales de las personas clasificadas con dificultades genéricas de aprendizaje.

Tabla 1*Datos de las y los participantes con dificultades genéricas de aprendizaje*

Sexo	Edad	Área académica	Etapas de estudios	Número de respuestas afirmativas en el RADC	Nivel de autoeficacia académica (puntos del EAPESA)
Mujer	19	Ciencias Sociales y Humanidades	Inicial	9	Medio (20)
Mujer	26	Ciencias Sociales y Humanidades	Final	10	Alto (29)
Mujer	22	Ciencias Económico-Administrativas	Intermedia	11	Bajo (16)
Mujer	23	Ciencias Económico-Administrativas	Intermedia	10	Medio (19)
Mujer	20	Ciencias Sociales y Humanidades	Intermedia	10	Bajo (14)
Mujer	19	Ciencias Sociales y Humanidades	Intermedia	9	Medio (21)
Mujer	18	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	9	Medio (22)
Mujer	19	Ciencias Económico-Administrativas	Inicial	11	Medio (25)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	13	Medio (20)
Mujer	20	Ciencias Naturales y de la Salud	Intermedia	10	Alto (28)
Mujer	19	Ciencias Naturales y de la Salud	Intermedia	14	Medio (18)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Intermedia	10	Bajo (15)
Mujer	25	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	11	Medio (20)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	9	Medio (23)
Hombre	25	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	9	Alto (30)
Hombre	20	Ciencias Exactas e Ingeniería	Intermedia	11	Medio (24)
Hombre	22	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	10	Alto (33)
Hombre	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	12	Alto (32)

Fuente: Elaboración propia con información de la recolección de datos 2023.

Riesgo de dislexia y autoeficacia para situaciones académicas

Al analizar las respuestas afirmativas en siete o más enunciados de las 12 preguntas discriminantes del RADC, se encontraron clasificados bajo este criterio a 5 estudiantes (4 mujeres y 1 hombre). Esto indica que el 6 % de las y los participantes se encontraba en riesgo de dislexia. La agrupación en los niveles de autoeficacia académica fue la siguiente: 1 estudiante en nivel alto y 4 en nivel medio; ningún participante de esta submuestra se encontró en nivel bajo.

En la Tabla 2 a continuación se pueden apreciar las distintas características de las participantes y el participante clasificados con riesgo de dislexia que pertenecen al conjunto de los 18 participantes con dificultades genéricas de aprendizaje (en la Tabla 1 se han marcado en negritas), se observa que ningún estudiante del área académica de Ciencias Sociales y Humanidades forma parte de este subgrupo.

Tabla 2

Datos de las participantes y el participante en riesgo de dislexia

Sexo	Edad	Área académica	Etapas de estudios	Respuestas afirmativas en el RADC (preguntas en orden de importancia)	Nivel de autoeficacia académica (puntos del EAPESA)
Mujer	19	Ciencias Económico-Administrativas	Inicial	Siete: 17, 13, 16 , 10, 20 , 4, 11 .	Medio (25)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	Ocho: 13, 7, 16 , 10, 19, 20 , 1, 11 .	Medio (20)
Mujer	19	Ciencias Naturales y de la Salud	Intermedia	Nueve: 7, 16 , 10, 19, 14, 20 , 4, 1, 11 .	Medio (18)
Mujer (<i>nota</i>)	25	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	Ocho: 17, 7, 16 , 18, 20 , 4, 1, 11 .	Medio (20)
Hombre	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	Nueve: 13, 7, 16 , 18, 10, 19, 20 , 4, 11 .	Alto (32)

Fuente: Elaboración propia con información de la recolección de datos 2023.

Nota: ella es la estudiante diagnosticada con dislexia.

Como se observa, todos los estudiantes respondieron afirmativamente a estas tres preguntas (número de pregunta): (11) cuando pronuncias una palabra larga, ¿tienes dificultades en poner los diferentes sonidos en el orden correcto?; (16) ¿confundes fechas y horas y olvidas citas?; (20) ¿has tenido dificultades para aprender las tablas de multiplicación en la escuela?

Por último, en las respuestas del censo sobre dislexia, únicamente una persona reportó que había sido diagnosticada con este trastorno específico de la lectura: una mujer de 25 años, en la etapa final de estudios del área de Ciencias Exactas e Ingeniería, informó que un psicólogo la diagnosticó en el nivel escolar de primaria (que en México se estudia de los 6 a los 11 años).

Con los resultados presentados se puede confirmar parcialmente la hipótesis de que las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen un bajo nivel de autoeficacia académica puesto que, de las 18 personas, únicamente tres se agruparon en un nivel bajo (10 en nivel medio y 5 en alto); mientras que, las cinco personas que se clasificaron en peligro de dislexia, no se agruparon en un nivel bajo de autoeficacia académica, como se hipotetizó, sino medio (4 participantes) o alto (1).

Este resultado se podría explicar con relación al logro del estudiantado de haber ingresado a la institución educativa, contexto de este estudio, ya que fue un proceso complejo: “es sumamente difícil el ingreso a la Universidad y el acceso está definido por la calificación obtenida en función de la licenciatura seleccionada” (Ramírez Suárez y Ramírez Valverde, 2021, p. 305). En otras palabras, existe un gran número de personas interesadas en ingresar a esta universidad pública, entonces, las y los jóvenes que formaron parte de la presente investigación (y que se encontraban matriculados en algún programa de licenciatura) ya habían superado satisfactoriamente ese proceso lo cual podría influir en sus creencias de saberse capaces de afrontar los retos académicos en la etapa de formación que representa la universidad, en niveles medio o alto, incluso a pesar de las dificultades de aprendizaje experimentadas.

La mayoría de las y los estudiantes se clasificó en los niveles medio y alto de autoeficacia académica, es decir, el 90 % de participantes obtuvo entre 18 y 36 puntos en el EAPESA. También Hernández (2018), así como Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2019) habían informado este hallazgo en sus estudios; además, Hernández (2018) relacionó este nivel con el perfil socio-académico del estudiantado. En el EAPESA, el 90.4 % del estudiantado tuvo puntuaciones entre 18 y 36 puntos, lo cual es semejante a lo reportado por Dominguez-Lara (2016), quien, además, explica la razón de este resultado: “un 92.2% de personas puntúa entre 20 y 36 [...], es un escenario esperado cuando se evalúan características positivas de las personas, por lo que sería recomendable en futuros estudios incluir medidas de deseabilidad social” (p. 96).

Asimismo, se ha reportado que solamente una estudiante, de entre los 5 que se clasificaron en peligro de dislexia (y entre los 18 con presencia de dificultades genéricas de aprendizaje), había recibido un diagnóstico de dislexia. Al respecto, Corrà (2012) señala que el número de estudiantes universitarios que poseen un diagnóstico de dislexia es inferior con respecto a la situación real.

Conclusiones

Los resultados presentados en esta investigación dan a conocer la situación, a manera de detección y evidencia de la problemática, para posteriormente, diseñar e implementar una intervención educativa. Así, ofrecer evidencia sobre la existencia de estudiantes mexicanos de licenciatura con problemáticas relacionadas con la

dislexia representa un aporte social porque es necesario que la comunidad universitaria tome en cuenta las distintas dificultades que viven los jóvenes en la etapa en que se forman como futuros profesionistas.

Como se ha mencionado, con la información reportada en este estudio será posible proponer algún tipo de apoyo académico, a manera de intervención educativa (por ejemplo, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora) que ayude al estudiantado en riesgo durante su formación académica. Esto representa un aporte pedagógico en educación superior.

En trabajos futuros se indagará en las razones por las cuales el estudiantado no suele recibir un diagnóstico en etapas escolares previas a la universidad, lo cual daría información tanto a las y los estudiantes como a las y los docentes para llevar a cabo acciones específicas en favor de los procesos de aprendizaje y enseñanza respectivamente. También se realizarán entrevistas para analizar las creencias del estudiantado sobre su capacidad para enfrentar los retos académicos, así como la posible ansiedad experimentada en la universidad (Thompson, 2021). Otras líneas de investigación son las siguientes: el análisis de problemáticas relacionadas con la dislexia en estudiantes universitarios que leen en lengua extranjera (Arlanzón, 2013; Fombella y Solís, 2020; Melero, 2016).

Una limitación del presente estudio está relacionada con el hecho de haber considerado únicamente el criterio de puntajes proporcionado por el instrumento EAPESA y no haber incluido otros criterios para la clasificación del estudiantado en los niveles de autoeficacia académica. Asimismo, es necesario ampliar la muestra. En una segunda etapa de este estudio se tomará en cuenta la información recabada por entrevistas o a partir del historial académico como sugiere Domínguez-Lara (2016).

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D. y Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educar*, 57(2), 481-499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Arlanzón, B. (2013). La dislexia en la clase de ELE: la evaluación. En *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas* (pp. 20-34). Instituto Cervantes.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Corrà, F. (2012). *La dislexia en la edad adulta: investigación exploratoria con estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Università Ca' Foscari]. <http://dspace.unive.it/handle/10579/2013>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad San Pablo*, 2(1). <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S. y Campos-Uscanga, Y. (2021). Análisis psicométrico de una medida de autoeficacia académica en estudiantes mexicanos de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, 495-499. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.021>
- Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e32), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Fombella, S., y Solís, P. (2020). Aplicaciones metodológicas inclusivas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(29), 102–111. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.08>
- Hernández, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>
- Jiménez, J. E. (2012). ¿Qué es la dislexia? En J. E. Jiménez (Coord.), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp. 25-44). Pirámide.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>

- López-Escribano, C., Sánchez, J. S. y Carretero, F. L. (2018). Prevalence of Developmental Dyslexia in Spanish University Students. *Brain Sciences*, 8(5), 82. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050082>
- Melero, C. A. (2016). ELE y dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde un punto de vista ético. En E. Sainz, I. Solís, F. del Barrio y I. Arroyo, *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 313-323). <http://doi.org/10.14277/6969-068-6/RiB-1-20>
- Nalavany, B. A., Logan, J. M. y Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>
- Palazón, D. J. (2022). *Diseño, Validación y Baremación de un Instrumento para Evaluar los Predictores de la Lectura* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118260>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219.
- Pinnelli, S. y Cursi, R. (2010). Dislessia in età adulta: il questionario di M. Vinegrad in una ricerca esplorativa con studenti universitari. En E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi y G. Stella (Coords.) *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto* (pp. 116-132). Erickson.
- Quintero, M. A., Pérez, E. y Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes de nivel medio superior. *Sociotam*, 19(2), 69-91. <https://idus.us.es/handle/11441/56875>
- Ramírez Suárez, J. G. y Ramírez Valverde, B. (2021). Análisis del ingreso a la educación superior: el caso de ingeniería ambiental en una universidad pública. En A. Zapata González, P. J. Canto Herrera y E. J. Cisneros Chacón (Coords.), *Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020* (pp. 296-306). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rossi Valverde, R. M. y Rossi Ortiz, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>
- Thompson, L. S. (2021). The dyslexic student's experience of education. *South African Journal of Higher Education*, 35(6), 204-221. <https://doi.org/10.20853/35-6-4337>
- Vinegrad, M. (1994). A Revised Dyslexia Checklist. *Educare-London-National Bureau for handicapped students*, 48.

Wilcox, G. y Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104-124. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188230>

RESEÑAS





Propuestas Innovadoras A Partir Del Uso de Herramientas Digitales

Contribuciones de la Tecnología Digital en el Desarrollo Educativo y Social es un libro publicado por la editorial Adaya Press en el año 2020, cuyo enfoque se centra en el rol que cumplen las herramientas digitales para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad. Por consiguiente, recopila 19 propuestas innovadoras en el ámbito educativo y social de diferentes expertos en el tema a nivel mundial, en las cuales se da a conocer su contexto actual, la metodología desarrollada y los resultados de cada investigación.

En ese marco, el texto ofrece un panorama amplio de los diferentes usos que se le puede dar a los recursos tecnológicos para promover el desarrollo de competencias que respondan a la actual demanda laboral. De igual manera, permite comprender la relevancia de la educación socio-constructivista, haciendo énfasis en la necesidad de ajustar el enfoque pedagógico de la escuela que permita la formación de personas críticas, curiosas y constructoras de su propio conocimiento, a través de escenarios colaborativos en los cuales se facilite el acceso a la información y se medie en torno a sus intereses.

Dentro de las propuestas de innovación expuestas en el libro, se destaca la de Ana María Bañuelos de la Universidad Nacional Autónoma de México, titulada Educación 4.0. en las instituciones universitarias, donde se plantea la necesidad de modificar el modelo educativo, debido a que este no refleja avances significativos en relación con la velocidad a la que avanza la tecnología. En consecuencia, la autora propone una educación coherente con los retos que la cuarta revolución industrial trae consigo, formando seres integrales con autonomía y desarrollo de la metacognición. Además, cabe resaltar la pertinencia de la autora al hacer un llamado desde su mirada crítica a la educación superior para que las nuevas competencias sean integradas en el currículo.

Otra de las propuestas presentadas en el libro se titula Utilización de la plataforma digital Schoology como herramienta complementaria en la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje, por Noé Chávez Hernández, del Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco en México. Este artículo hace una descripción a través del paradigma cualitativo de investigación de las experiencias vividas durante un periodo escolar en el que se utilizó la plataforma digital Schoology. De esta manera, el autor, como docente investigador,

reflexiona en su práctica y descubre las bondades de utilizar esta herramienta en el aula.

Igualmente, resalta la importancia de mantener un rol activo y propositivo para innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aprovechando los avances tecnológicos de la actualidad. Aunque el uso de la herramienta Schoology mostró resultados positivos, sería impreciso afirmar que su uso hace parte de un proyecto innovador, puesto que dicha plataforma fue creada con ese propósito y en este caso solo se está utilizando en una nueva población. Adicional a esto, los resultados analizados apuntan únicamente a la facilidad que esta herramienta le da al estudiante para hacer seguimiento de sus tareas, dejando inconclusa la afirmación de ser un proyecto innovador.

Una tercera propuesta innovadora que se menciona en el libro es la de Santiago Sevilla, de la Universidad de Alcalá en España, la cual se titula Aprendizaje cooperativo y redes sociales, propuesta booktuber para la educación literaria, en ella se plantea estudiar el impacto que tiene el uso de las redes sociales en el aprendizaje cooperativo, el cual constituye una de las metodologías activas, situando al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se desarrollan las competencias digital y comunicativa, junto con el sentido de la iniciativa y espíritu de emprendedor, las reflexiones metacognitivas y la conciencia cultural. De modo que, esta idea además de ser innovadora engloba varios de los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica constructivista, promoviendo el trabajo cooperativo, desarrollo de la creatividad, motivación, habilidades comunicativas y socioafectivas, integración de los padres al proceso educativo de los hijos, sentido de pertenencia, fortalecimiento de la autoimagen y de los valores morales.

Para finalizar, este libro provee herramientas muy útiles y apropiadas para docentes investigadores curiosos, propositivos e innovadores, que se encuentran en constante búsqueda de diferentes métodos para llegar de manera amigable, inspiradora y acertada a la juventud de cada generación. Lo anterior, no sólo con el propósito de formar ciudadanos competentes en sus áreas de estudio, sino lograr que conozcan más acerca de sus intereses, sus necesidades y su propio estilo de aprendizaje, integrando todas las dimensiones del ser. Así mismo, invita a reflexionar en relación con la rapidez en la que los avances tecnológicos van generando cambios en la sociedad, mientras que las propuestas educativas actuales se mantienen estáticas con el pasar del tiempo. Por esta razón, surge la necesidad de contar con educadores con un rol activo, motivados por liderar procesos investigativos que los lleven a proponer alternativas a la constante evolución tecnológica del planeta.

Referencias bibliográficas

REDINE (Coord.). (2020). *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. Eindhoven, NL: Adaya Press.6

Julio César Barón Díaz.

Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas.

IDEAD – Universidad del Tolima.

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista *Cuestiones Pedagógicas* acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico: cuestionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
 - › Título: máximo 12 palabras.
 - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
 - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOb>).
 - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
 - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
 - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
 - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

- Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
- Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
- Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
- › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
- › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
 - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
- › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
- › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
 - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
 - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
- › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
 - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Encabezado de columnas. Centrados.
 - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
 - Nota. Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
- › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
 - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
 - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
 - Nota: Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
- › Citación:
 - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecomillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)
 - Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecomillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).
 - Ej.:
 - Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
- › Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
- La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).

6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS

› Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

- › Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.
 - Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
 - La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
 - Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020).

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor, N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, volumen*(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Videos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (".doc" or ".docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk100b>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFwk>).
- References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
- › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
- › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
 - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
 - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
- › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
- › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
 - Title (Level 1): no paragraph indentation
 - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
 - Tables and Figures: no paragraph indentation
- › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
 - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
 - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
 - Column heading. Centered.
 - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › Figures: embedded in the text. Must include:
 - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
 - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
 - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
 - Legend: inside the edges of the figure.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › In-text references:
 - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
 - E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
 - E.g:

However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
- Quotes in the text. More than three authors (Author *et al.*)
- The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).

6. Sending the article through the OJS Platform

- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
 2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3°. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4°. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5°. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI
<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

La revista *Cuestiones Pedagógicas* es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. *Cuestiones Pedagógicas* sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de *Cuestiones Pedagógicas* en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- > Título
- > Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- > Enfoque
- > Descriptores (máximo 6)
- > Cuestiones
- > Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista *Cuestiones Pedagógicas*, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
 - › Title
 - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
 - › Focus
 - › Keywords (maximum 6)
 - › Questions
 - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.
7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.
8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.



Cuestiones
Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN