



**Educación, Innovación y Formación**

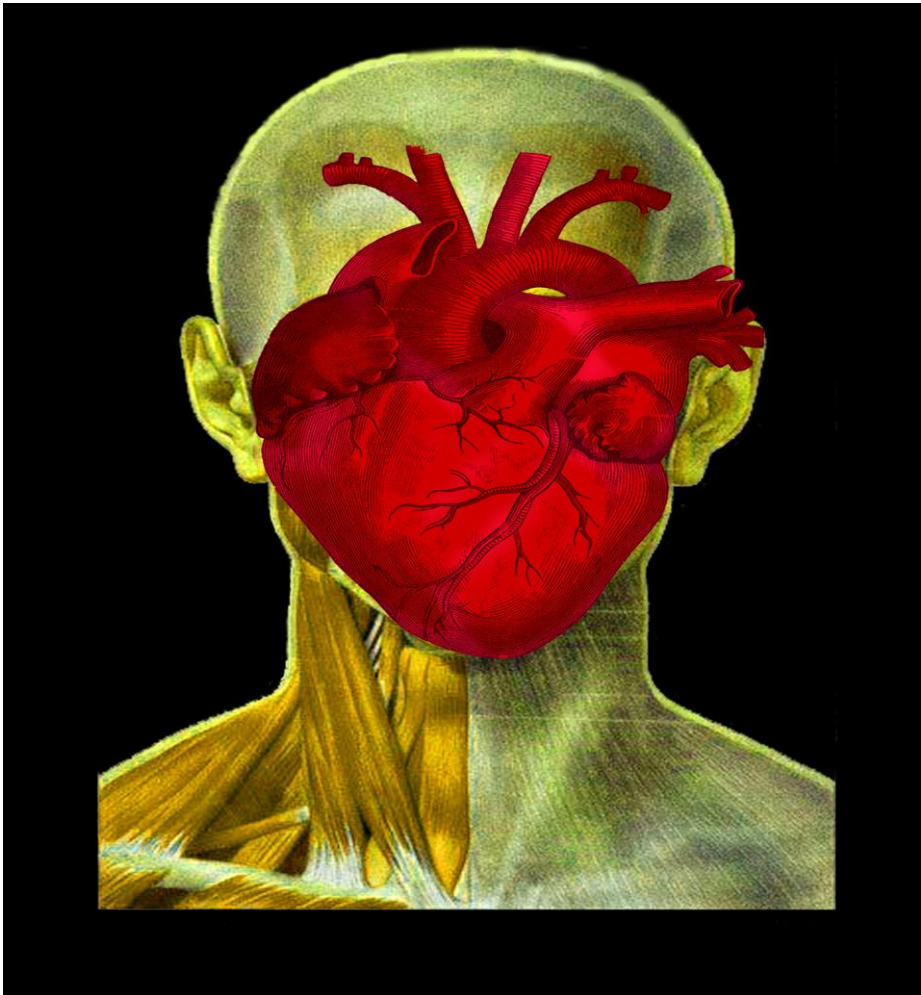


IMAGEN PORTADA: OBRA DE KOLOMINA (M<sup>a</sup> Teresa Colomina)

**REIF VOL. 6 AÑO 2022**



***Revista de Educación, Innovación y Formación  
(REIF)***

Volumen 6

Murcia (España), 2022



Región de Murcia  
Consejería de Educación

**Edita:**

© Región de Murcia

Consejería de Educación

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

[www.educarm.es/publicaciones](http://www.educarm.es/publicaciones)

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

## **Consejo de Dirección**

María Luisa López Pérez

*Secretaria General de la Consejería de Educación y Cultura.*

Juan García Iborra

*Director General de Formación Profesional e Innovación.*

Víctor Javier Marín Navarro

*Director General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación.*

Jesús Pellicer Martínez

*Director General de Centros Educativos e Infraestructuras*

Rosa María Campillo Garrigós

*Directora General de Patrimonio Cultural*

Jose Ramón Palazón Marquina

*Director General del Instituto de las Industrias Culturales y las Artes (ICA)*

## **Consejo Editorial**

- **Presidenta de honor**  
Pilar Arnaiz Sánchez
- **Director**  
Andrés Escarbajal Frutos
- **Director adjunto**  
Sergio López Barrancos
- **Secretaria**  
Carmen María Caballero García

- **Vocales**  
Celestino Avilés Pérez  
Carlos F. Garrido Gil  
Luis Eduardo Gómez Espín  
Jose Manuel Guirao Lavela  
Cristina Sánchez Martínez  
Luis F. Martínez Conesa  
Juan Navarro Barba  
Ángel Peñalver Martínez  
Francisco Javier Soto Pérez  
María González García  
Pascual Vera Nicolás
- **Bases de datos e indexación**  
Rosana López Carreño  
Cosme Jesús Gómez  
Raimundo Rodríguez  
Jose María Puigcerver Cuadrado
- **Maquetación**  
Salvador Alcaraz  
David López Ruiz  
Andrea Ataz Campillo
- **Apoyo a la metodología y la estadística**  
Javier Maquilón Sánchez  
Tomás Izquierdo Rus  
Francisco Ibañez López
- **Administración**  
Jose Ángel Martínez Carrasco  
Francisco Gabriel Marín López

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

- La Radio en la escolar: “RadioAsunción” <i>Carmen M<sup>a</sup> García Zamora</i>	7	<b>PDF</b>
- Tendiendo puentes entre pasado y futuro: Proyecto On & Go <i>María Inmaculada López Romera</i>	18	<b>PDF</b>
- Atención plena, bienestar emocional y experiencias de flow en un aula de Educación Primaria <i>María del Carmen Galera Belda y Olivia López Martínez</i>	35	<b>PDF</b>
- Violencia de género en la adolescencia: tipos de violencia, factores de riesgo e implicación del contexto educativo en su prevención <i>Yolanda Jaldo Guerrero</i>	53	<b>PDF</b>
- Percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación de la calidad <i>Mercedes Cano Sánchez y Francisco Javier Ibáñez-López.</i>	77	<b>PDF</b>
- Factores cognitivos asociados al TDAH: implicaciones educativas <i>María Navarro-Noguera y Eva Herrera-Gutiérrez</i>	95	<b>PDF</b>
-Pensamiento computacional: Realización de un proyecto docente <i>Pedro Antonio Galindo Valero</i>	116	<b>PDF</b>

## La Radio en la escolar: “RadioAsunción”

Carmen M<sup>a</sup> García Zamora.

CEIP. Nuestra Señora de la Asunción. Alcantarilla.

### Resumen

El proyecto de innovación, “La radio en la escuela: RadioAsunción”, está pensado por y para los alumnos/as.

Pretende, entre otros fines, el desarrollo de valores, la mejora de la convivencia, la potenciación de la competencia lingüística, la preparación para el uso y disfrute de este medio de comunicación y por extensión, el del resto de medios; creando un espacio de participación y de expresión para el alumnado en las horas del recreo.

Desde su puesta en funcionamiento, está constatado una importante reducción en el absentismo escolar; así como en el número de conductas disruptivas; ya que uno de los requisitos para que los alumnos/as puedan participar de forma activa en los programas es la asistencia regular y mostrar una conducta adecuada.

Las emisiones se iniciaron el 8 de marzo de 2019, de forma semanal, los viernes durante el recreo escolar, con una duración de unos 25 minutos.

Los locutores son alumnos/as de 6º curso, que finalizan la Primaria; aunque dependiendo de las secciones colaboran alumnos/as de otros cursos.

Los maestros/as colaboradores ayudan a preparar las secciones con los alumnos/as, corregirlas, leerlas con entonación, plasmarlas en papel y ensayarlas. Se constata una mejoría importante en la competencia lingüística de los alumnos/as.

Palabras clave: expresión lingüística, valores, comunicación y convivencia.

## **Radio at School: “RadioAsunción”**

### **Abstract**

The innovation project, “Radio at school: RadioAsunción”, is designed by and for the students.

It seeks, among other purposes, the development of values, the improvement of coexistence, the enhancement of linguistic competence, the preparation for the use and enjoyment of this means of communication and by extension, that of the rest of the media; creating a space for participation and expression for students during recess.

Since its start-up, a significant reduction in school absenteeism has been observed; as well as in the number of disruptive behaviors; since one of the requirements for students to be able to participate actively in the programs is regular attendance and showing appropriate behavior.

The broadcasts began on March 8, 2019, weekly, on Fridays during school recess, with a duration of about 25 minutes.

The speakers are 6th grade students who are finishing Primary; although depending on the sections, students from other courses collaborate.

The collaborating teachers help prepare the sections with the students, correct them, read them with intonation, put them on paper and rehearse them.

There is a significant improvement in the linguistic competence of the students.

**Keywords:** linguistic expression, values, communication and coexistence.

### **Introducción**

Es necesario que nuestros alumnos/as sean formados en este campo, como parte de su desarrollo integral, para que sepan hacer un buen uso de los medios de comunicación, que sepan entender y comprender las noticias, seleccionarlas, criticarlas, asimilarlas; que conozcan las relaciones en la sociedad, situación, los problemas del mundo actual.



Por ello y para ello debemos informarles, formarles, ayudarles y animarles, para que hagan un uso de estos medios de una forma adecuada en función de sus necesidades e intereses.

El desarrollo de valores como, el respeto a la opinión de los demás, la tolerancia, (de la que tanto hablamos), la libertad de expresión... tienen su razón de ser en el trabajo con los medios de comunicación en nuestros centros.

Desde otro punto de vista, la radio para niños/as cultiva la imaginación, nutre los sueños y anima a jugar, ofrece información adaptada a su entorno y les permite estar activos.

Del mismo modo, la radio promueve la socialización, motiva y despierta la curiosidad, crea intercambios, es interactiva, (uno escucha y habla); lo que potencia el desarrollo del lenguaje oral a nivel expresivo y comprensivo.

La radio facilita, entre otras cosas, la mejora del lenguaje.

En el ámbito escolar, la radio supone una actividad educativa que puede cumplir con los objetivos académicos, permitiendo a los alumnos/as expresarse, exponer sus conocimientos, intereses y preocupaciones (Martínez, 2001).

Sobre todo a través de este medio, se pretende trabajar la educación en valores y la mejora de la convivencia creando un espacio de participación, de solidaridad y de expresión para el alumnado. (GalianaLloret, 2011).

Tomando en consideración que el centro está ubicado en un entorno socioeconómico y cultural deprimido, donde la mayoría del alumnado es de etnia gitana e inmigrante, su vocabulario es muy pobre; por lo que cualquier modo y medio que lo potencie será bienvenido.

En este contexto sociocultural, la presencia de conflictos, sobre todo durante los recreos es muy significativa.

Todo lo reseñado anteriormente, nos ha llevado a promover en este proyecto una dinámica metodológica innovadora y motivadora que “**enganchara**” a los alumnos/as desde el principio para trabajar tanto competencias como convivencia.

Tabla 1

*Consecución de estándares 1*

---

2019/2020	2020/2021	2021/2022
-----------	-----------	-----------

---

<b>Emplea la lengua oral con distintas finalidades.</b>	60%	90%	90%
<b>Transmite la lengua oralmente las ideas con claridad, coherencia y corrección</b>	50%	90%	90%
<b>Realiza entrevistas dirigidas.</b>	30%	90%	100%
<b>Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.</b>	40%	90%	90%
<b>Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.</b>	40%	90%	100%
<b>Utiliza las TIC, y material diverso correspondiente a la radio.</b>	30%	90%	100%
<b>Realiza propuestas creativas y utiliza sus competencias para abordar proyectos.</b>	40%	70%	90%
<b>Cuida las expresiones con el objeto de mejorar la comunicación y facilitar el acercamiento con su interlocutor en las conversaciones.</b>	40%	70%	80%

<b>Trabaja cooperativamente.</b>	60%	100%	100%
<b>Realiza un uso ético de las nuevas tecnologías.</b>	60%	100%	100%
<b>Realiza una evaluación crítica de las desigualdades que detecta a través de los medios de comunicación.</b>	20%	70%	80%

### Epígrafe teórico

Muchas son las razones por la que los alumnos/as del centro deberían de ser formados frente a los medios de comunicación en cuanto a su funcionamiento y desarrollo.

Desde la perspectiva de la educación, una de las razones importantes es la formación integral del alumno/a, que sobre todo tiene que ver con su formación personal.

A través de la radio escolar el alumno consolida su propia opinión y desarrolla el sentido crítico de las cosas, así como el respeto a la opinión de los demás, la tolerancia, libertad de expresión, etc... (Martínez, 2001).

### Objetivos generales

- Desarrollar la mejora de la convivencia y el clima en el ámbito escolar y en los recreos.
- Confeccionar una emisora de radio que emita con cierta periodicidad.
- Desarrollar una nueva manera de educar: activa, abierta a la vida, crítica y solidaria.

### Objetivos específicos

- Disminuir los conflictos durante el tiempo de recreo y por extensión, en el resto del horario lectivo.
- Contribuir a la mejora de la convivencia escolar.
- Integrar, a través de la radio, las diferentes áreas del currículo escolar.
- Favorecer el trabajo cooperativo e integrador, fomentando el trabajo en equipo.
- Mejorar la producción oral y escrita de los alumnos.
- Integrar las TIC como recurso educativo.
- Aumentar las competencias lingüísticas.

### Contenidos

- La mejora de la convivencia y el clima en el centro, tanto en el horario de docencia directa, como durante el recreo.
- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo, participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra, papel de moderador, entonación adecuada, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de escucha, recogida de datos, uso de cuestionarios, participación en encuestas, entrevistas, expresión de opiniones, juicios personales
  - Debates.
  - Coloquios, entrevistas, etc.
- Uso de la biblioteca y otros medios para la búsqueda de información y utilización de la misma como medio de aprendizaje.
- Uso de las TIC.
- Estrategias de uso y tratamiento de la información: toma de notas, esquemas, etc.
- Procesador de textos, creación de carteles, cómic, anuncios, etc.

El profesorado que participa ha formado grupos de trabajo con alumnos, encargados del diseño y desarrollo de las diferentes secciones del programa de radio, contemplando las habilidades e inquietudes de los propios alumnos.

Unos grupos han trabajado la expresión oral (locutores) y otros la expresión escrita (resto de participantes dependiendo del programa a realizar).

La implicación ha sido por ambas partes tanto por los alumnos/as, que han preparado el guion, buscado información, entrevistas, secciones (siendo muy

diversas ya que cualquier contenido puede llevarse a la radio), novedades, etc..., como por parte de los maestros/as participantes que han participado en la elaboración del proyecto, desarrollo y memoria, colaborando en el desarrollo de las sesiones de radio escolar , aportando ideas, sugerencias, intervenciones, invitados, participando en los ensayos, implicándose en las reuniones de coordinación, seguimiento y evaluación que se han convocado.

Muy importantes han sido las personas que han venido a ser entrevistadas por parte de los alumnos como antiguos alumnos/as del centro, escritores, músicos, cantantes, políticos como el Concejal de Educación de Alcantarilla y el Director General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de Educación de la CARM; así como, alumnos/as de otros colegios y nuestro conserje.

Estrategias metodológicas.

Para la realización de la práctica se ha establecido la siguiente línea metodológica.

Los métodos de enseñanza a utilizar son:

- Descubrimiento guiado: el maestro/a plantea varios problemas en las tareas que se están realizando y que el alumno/a debe resolver. El maestro/a espera la respuesta y reforzará si lo ve conveniente.
- Enseñanza basada en la tarea: el maestro/a crea el clima adecuado en clase para que los alumnos/as puedan desarrollar su tarea a gusto de ellos.
- Enseñanza recíproca: el alumno/a tiene más independencia del profesor/a para trabajar y, además, de poder ayudarse del compañero/a.

Pretendemos utilizar una metodología activa y participativa mediante lecturas, textos adecuados a las temáticas semanales...

- 1 Selección de los temas a tratar (por medio de un cuestionario que se pasará a los dos tramos de Educación Primaria a principio de curso) en el programa y búsqueda de información.
- 2 Creación del guión del programa por parte de los alumnos/as orientada por el maestro.
- 3 Producción y emisión del programa por parte de los alumnos/as y maestro/a.

4 Reflexión conjunta por el grupo de los contenidos tratados, puesta en común y críticas autoconstructivas para conseguir un proceso de mejora continua durante el curso.

## Evaluación

La evaluación debe ser un proceso continuo que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado.

La finalidad de la evaluación es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y del propio docente.

Para ello se evalúa desde el inicio de la actividad, durante la actividad y al final de la misma, siguiendo las cuestiones ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? evaluar.

- **¿Qué evaluar?**

En este proyecto se evaluará tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos/as partiendo de los conocimientos previos de los mismos, como el proceso de enseñanza por parte del docente, así como la consecución de los objetivos, las impresiones por parte de las familias de los alumnos, etc...

- **¿Cómo evaluar?**

Las evaluaciones se realizan por medio de los instrumentos de evaluación establecidos en el proyecto, cuestionarios de valoración, encuestas y observación directa.

- **¿Cuándo evaluar?**

La evaluación se llevará a cabo al inicio de la actividad, durante la actividad y al final de dicha actividad.

- **Evaluación inicial.**

Partiendo de los conocimientos previos de los alumnos sobre la actividad a realizar, atendiendo a los resultados obtenidos con el cuestionario diseñado al efecto.

➤ **Evaluación durante la práctica.**

Se llevará a cabo una evaluación durante el desarrollo de la actividad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, detectar si los alumnos están siguiendo las propuestas, si existen lagunas, si el horario es el adecuado, etc..., teniendo en cuenta que el proyecto será flexible para su mejora . Para ello se utilizará la observación directa.

➤ **Evaluación final.**

Se desarrollará al finalizar la actividad con la finalidad de detectar la motivación de los alumnos el interés por las familias ,el horario de dicha actividad, la consecución de los objetivos, las secciones trabajadas, etc... . Se llevará a cabo a través del instrumento de evaluación de cuestionarios de valoración de 0 a 5, siendo 0 muy malo y 5 excelente.

## Resultados

La repercusión en el rendimiento académico del alumnado ha sido positiva en todas las áreas de aprendizaje.

Esto se puede observar mediante un análisis comparativo y especialmente en las siguientes áreas:

a En el área de Lengua y Literatura Castellana, en los estándares referidos a la expresión oral, respeto al turno de palabra, comprensión, atención, etc. ha sido muy significativa la mejora obtenida.

b En el área Matemática, los enigmas, los tiempos, la precisión, la ubicación espacial, etc., se han visto muy favorecidos por las actividades que se han generado con la radio escolar.

c En el área artística, en música, plástica y otros, todos los alumnos han mejorado.

d En el área de Ciencias Sociales y Naturales, tanto en el apartado tecnológico, social, demográfico, geográfico, etc.,

e Dentro del área de Valores Cívico y Social, la potenciación de la convivencia, empatía, asertividad, resolución de conflictos, etc. ha constituido uno de los aspectos más previstos y conseguidos; tanto en el patio (espacio de conflictos importante), como en el aula, pasillos, entradas, etc.

Este último apartado ha afectado a todo el alumnado, tanto los protagonistas como los oyentes y seguidores.

Después de valorar los resultados , la repercusión entre el alumnado, profesorado y familias, podemos concluir que el nivel de consecución de los objetivos ha sido muy satisfactorio.

A ello se añaden el carácter positivo de todas las propuestas de mejora que se han recogido.

## Conclusión

En el ámbito escolar, la radio supone una actividad educativa que potencia la adquisición de competencias básicas, al tiempo que permite a los alumnos/as a expresarse, exponer sus conocimientos, sus intereses y sus preocupaciones. Nuestra experiencia nos demuestra que el proyecto ha repercutido favorablemente en la adquisición y mejora de todas las competencias básicas.

No obstante ha sido muy significativa en las siguientes:

Competencia lingüística. Por su entidad en este proyecto, ha sido la más conseguida tanto en el aspecto de expresión, vocabulario, precisión en el lenguaje, comprensión, escucha, análisis y síntesis, etc.

Competencia matemática. Cálculo, tiempo, precisión, distribución, etc.

Competencia en ciencia y tecnología. Las TIC, los instrumentos específicos de una radio, uso, manejo, cuidado, elección de los mismos.

Además de lo referido a la competencia lingüística, la competencia de aprender a aprender ha estado muy presente al tratarse de algo muy novedoso para los alumnos/as y para el profesorado.

**Por último decir que se deja abierta la posibilidad de introducir secciones, ideas, trabajos, entrevistas...que surjan durante el desarrollo del proyecto por parte de alumnos/as y maestros/as, como por ejemplo: sección de recetas de cocina, sección de ¿qué canción es?, ¿qué hacemos este finde?, el tiempo en inglés y francés, aprendemos, biblioteca, enigma misterioso, radio covid, pequenoticias...**

En este curso 2021/2022 se continúa con la emisión de los programas de forma semanal.

Se prevé una sesión interna, tras el recreo que potencie entre otros aspectos, la relajación que se practica en todas las aulas al finalizar el mismo.

Como novedad muy significativa, se pretende que la radio amplíe su ámbito emitiendo por ondas desde el colegio. Para ello, contamos con el apoyo, supervisión y asesoramiento de la Radio Municipal, Radio Sintonía.

También es intención del centro y del Proyecto de Innovación volver a solicitar la formación de “**COMUNIDAD DE INNOVACIÓN**” (truncada por



la pandemia), además de seguir realizando nuestros programas en la emisora local de Alcantarilla “Radio Sintonía” el primer miércoles de cada mes.

Este proyecto, en un C.A.E.P. , ( Colegio de Actuación Educativa Preferente), supone una fuente de motivación para toda la Comunidad Educativa, especialmente para el alumnado y de forma señalada para un alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.

La atención a la diversidad, en nuestro colegio no es algo minoritario, sino que afecta a una mayoría.

Factores como la motivación, autonomía, convivencia, etc., como se ha señalado anteriormente, potencian el aprendizaje de todo el alumnado; pero especialmente el de estos alumnos/as.

## Referencias

- Galiana Lloret, M. M. (2011). Radio solidaria, amiga, online: la radio que siempre te acompaña. *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC. Madrid, 2011; p. 47-51.*
- García Zamora, C.M<sup>a</sup>. (2019). La radio en la escuela: RadioAsunción. *Proyecto de innovación Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.*
- Martínez, J. J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos Educativos. Revista de Educación, (4), 297-313.*

## Tendiendo puentes entre pasado y futuro: Proyecto On & Go

María Inmaculada López Romera<sup>1</sup>

CEIP La Santa Cruz Caravaca de la Cruz

### Resumen

Las necesidades de la sociedad actual, nos sitúan en un panorama tecnológico que desde la escuela debemos trabajar y no dejar de lado si queremos que nuestros alumnos sean digitalmente competentes y estén preparados para el mundo que les espera. Sin embargo, no podemos rehuir los principios de grandes autores que sentaron las bases de la educación tal y como la entendemos hoy. Hay que buscar un equilibrio entre pasado y futuro sin que ello suponga una ruptura total con lo que venimos trabajando en la escuela y que sigue entusiasmando a los más pequeños.

El uso de la nueva tecnología supone un incentivo para nuestros alumnos puesto que nos ofrece una infinidad de recursos altamente motivadores, pero ello puede convivir e ir de la mano con otro tipo de actividades para que en su combinación garanticen un desarrollo completo del alumnado.

Palabras clave: Pensamiento computacional, Cultura Maker, Stem, Experimentación

---

<sup>1</sup> E-mail del autor : [mariaimacula.lopez2@murciaeduca.es](mailto:mariaimacula.lopez2@murciaeduca.es)  
<https://ceiplasantacruz.es>

Proyecto de Innovación On & Go: Aprendizaje Activo

# Building bridges between the past and the future. Project On & Go

## Abstract

Nowadays we are immersed in a technological scene, therefore we have the duty to tackle this matter in our schools.

The main object is our children to be digitally competent and they have enough training to deal with real world.

However, we should keep in mind outstanding and relevant authors throughout Education History.

A balance should be kept between past and future. It is not mean a total breakdown with everything that went before. Lots of activities we have been doing are loved by pupils.

New Technology opens a range of possibilities for Education, inasmuch as gives lots of motivating resources.

It is possible to combine past and future in order to ensure a complete development during the childhood.

Key words: Computational Thinking, Maker Culture, Stem, Experimentation.

## Introducción

Las características de la sociedad actual en continua evolución, hace que la educación tenga que adaptarse al cambiante panorama tecnológico.

La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) recoge expresamente la necesidad del uso de las tecnologías de información y comunicación en

múltiples aspectos de la vida.

Concretamente en el artículo 14 apartado 5 “Se fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades...podrán favorecer una primera aproximación en las tecnologías de la información y la comunicación”. (p.122885)

En el artículo 17 apartado i “Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.”. (p.122887)

Así mismo en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil recoge que “el sistema educativo tiene que adaptarse a los retos y desafío del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030”. (p.2)

Nos preguntamos cuánto de pasado hay en nuestras aulas y cuánto de futuro, no podemos entender la educación de hoy sin remontarnos a nuestros referentes:

Fröebel, Decroly, Hermanas Agazzi, Montessori. De todos podemos encontrar vestigios en la escuela actual. Sin olvidarnos de sus paralelos en el campo de la psicología que marcaron el rigor científico sobre el que se basan las metodologías que seguimos usando en nuestro día a día como Vygotsky, Piaget y tantos otros.

La realidad aplastante marca poner los pies en el momento actual y trabajar en la escuela lo que vemos en la sociedad.

Cultura Maker, Stem, Pensamiento computacional definen cuáles son las líneas sobre las que debemos trabajar necesariamente. Hay una obligación de hacer digitalmente competentes a nuestros alumnos para evitar que sean analfabetos funcionales en el mundo real.

Vidal (2019) afirma:

Nuestra sociedad nunca deja de cambiar, y nosotros nunca dejamos de aprender.

Como resultado, nuestros sistemas educativos están bajo presión constante para incorporar nuevas ideas y nuevas tecnologías, lo que en última instancia nos permite desarrollar medios innovadores para inspirar la próxima generación. (p.392)

Las nuevas tareas están estimulando una demanda de nuevas habilidades. Para el año 2022, las habilidades requeridas que aumentarán en importancia incluirán el pensamiento analítico y el aprendizaje activo, así como habilidades como el diseño de tecnología destacando la creciente demanda de diversas formas de competencia tecnológica. (p.396)

Nuestro proyecto On & Go Aprendizaje activo, trata de conectar pasado y futuro y establecer un equilibrio necesario entre las metodologías que marcan la necesidad de probar, ensayar, experimentar y el uso de las nuevas tecnologías. Ambas perspectivas son necesarias y compatibles.

De otro modo estaríamos permitiendo que nuestros alumnos estuviesen alienados en una sociedad que sigue avanzando tecnológicamente. Nuestros escolares tienen que llegar al nivel de competencia digital establecido por el marco europeo DigCom.

Ello no supone una renuncia total a las metodologías tradicionales que hemos estado usando. Nunca estuvo más de moda María Montessori que en la actualidad, sin olvidar que su obra y vida transcurrió entre los siglos XIX y XX.

Por ello consideramos que es posible establecer puentes entre pasado y futuro y trabajar en el presente de forma ecléctica utilizando los nuevos recursos que nos ofrece la tecnología sin olvidarnos de los grandes principios que han sustentado la educación: aprendizaje significativo, experimentación, manipulación...

## Método

Hemos utilizado un método de investigación cualitativo descriptivo, los procedimientos de colección de datos cualitativos han sido tanto la observación, como materiales digitales y audiovisuales

## Objetivo

Nuestro principal objetivo ha sido despertar el interés de lo más pequeños por las nuevas tecnologías y sentar bases para el nuevo plan digital establecido por la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

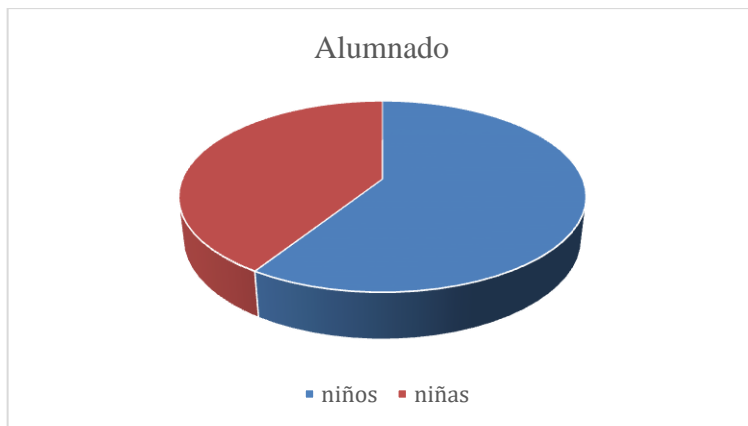
Algunos objetivos más específicos han sido:

- Realizar las rutinas del aula utilizando el asistente de voz Alexa para solicitar información.
- Construir Mini-Mundos en las mesas sensoriales, recreando distintos hábitats y experimentando diferentes sensaciones a través de los sentidos.
- Investigar sobre el centro de interés que trabajamos en clase solicitando información al asistente de voz.
- Diseñar maquetas sencillas con la ayuda de personas que forman parte de nuestra comunidad educativa, e imprimirlas en 3D.
- Iniciación al pensamiento computacional, a través de códigos de color.

### Población y muestra

Con este artículo pretendemos explicar la Innovación Educativa desarrollada en el CEIP La Santa Cruz de Caravaca durante el curso 2021/2022, con los alumnos de infantil desde tres años hasta cinco.

En total 205 alumnos, de los cuales 121 son niños y 84 niñas. Siete son con necesidades educativas especiales.



Gráfica 1. Alumnado de Infantil niño/niña

## Contexto

Las características del entorno social y cultural del Centro y los alumnos son las siguientes.

El crecimiento de la ciudad en las últimas décadas alrededor de la zona donde se enclava nuestro Colegio, ha supuesto, que el Centro quede en la zona más céntrica de la localidad y sea el más demandado por las familias.

El barrio donde se ubica el CEIP La Santa Cruz situado en el centro de la ciudad de Caravaca, está formado por comerciantes y obreros de clase media. La mayoría de padres tienen estudios medios y superiores.

Más de la mitad de las familias encuestadas siempre han vivido en este barrio y un 22% aproximadamente proceden de otro barrio. Se conserva una tendencia creciente de desplazamientos de familias del campo y otras pedanías (10,6%), Este último punto lo podríamos justificar teniendo en cuenta que este es un barrio en ampliación.

Hay un número considerable de madres que están incorporadas al mundo laboral

El 95,8% de los alumnos del Centro disponen de un lugar para estudiar, la

mitad de ellos suelen frecuentar su habitación y el resto bien en la sala o el comedor.

En su tiempo libre suelen ver por lo general entre una hora y media y dos horas de televisión al día y de 2 a 4 horas otras actividades (culturales o deportivas).

La mayoría de los padres suelen estimular bastante a sus hijos/as a realizar las tareas escolares.

En cuanto a las actividades extraescolares hay una buena participación principalmente en las que son organizadas por el centro, la AMPA y el Patronato Municipal de Deportes.

En cuanto a la convivencia no hay problemas importantes, siendo aislados los casos en que es necesario reunir la Comisión de Convivencia.

Con el aumento de inmigrantes ha aumentado también el absentismo escolar y los cambios de escolarización en periodo extraordinario.

Nuestro Centro está formado actualmente por cinco pabellones. En el D es donde se encuentran ocho aulas de E. Infantil y dos pequeñas aulas para P: T y para A. L.

## Instrumentos

Para registrar las actividades hemos elaborado un banco de recursos formado por fotos y vídeos. Con todo ello semanalmente se han ido haciendo publicaciones en redes sociales para dar visibilidad al proyecto.

Hemos utilizado escalas de 1-4 para evaluar, escalas dicotómicas con respuesta SI/NO, observación directa y sistemática, Genially, producciones de los alumnos, Quiz y Khoot entre otros

## Descripción de la intervención educativa

Las actividades se han articulado en torno a cuatro bloques. Tal y como señala



Vidal (2019):

Nos encontramos ante un futuro en el que las tecnologías alterarán la vida totalmente. Mientras que la mayoría de los directivos empresariales se enfrentan a esa innovación creciente (automóviles autónomos, edición genética, inteligencia artificial, tratamiento de datos, robótica, impresión 3D, etc) y entienden que el éxito a medio plazo depende del aprovechamiento de estas nuevas herramientas tecnológicas. (p.36)

### Impresión 3D

Su uso ha sido muy variado.

Por una parte, las hemos utilizado para hacer nuestros propios materiales en las Cajas de sonidos, Alfabetos y Torre Rosa. Todo ello material Montessori.

Por otra parte, se han utilizado para crear regalos con motivo del Día de la Familia u otras fechas de interés.

También hemos diseñado e impreso objetos para nuestros mini-mundos de diferentes temáticas: Polo Norte, animales de la selva, primavera, dinosaurios, animales marinos, piratas, la ciudad o los medios de transporte entre otros.



Figura 1 Actividades con los alfabetos elaborados en la impresora 3D

Ha sido muy motivador el proceso de diseñar mobiliario para una maqueta del Pabellón de Infantil del futuro que estamos realizando. Para ello, hemos

contado con la ayuda de una colaboradora de la AMPA que ha llevado su profesión al centro, acercándonos la arquitectura al alcance de los niños.

Con ello pretendemos que nuestros alumnos observen el paso de sus producciones en 2D a 3D y perciban cómo los diseños que hacemos en el ordenador cobran volumen.

De primera mano han conocido su importancia en el día a día, el por qué de las formas, orientación, medidas dimensiones.

Maria Montessori fue pionera en poner el aula a la escala del niño. Su paralelo en arquitectura fue Le Corbusier con el Modulor.

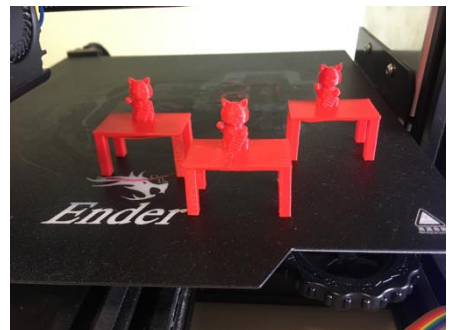


Figura 2. Producciones de los alumnos que pasan del papel a 3D

### Asistentes virtuales

En este caso hemos recurrido al asistente virtual Alexa. Con él hemos estado trabajando diferentes skills educativas y diariamente lo hemos integrado como parte de nuestra rutina para realizar actividades de conteo, solicitar el tiempo atmosférico, recitar poesías, adivinanzas, sonidos de animales...



Figura 3. Alumnos usando asistentes virtuales diariamente

### Pequeños robots

Nuestro alumnado ya estaba familiarizado con robots de clase que se programaban introduciendo determinadas direcciones. Pero en esta ocasión hemos trabajado con Ozobot. Lo más característico es que lee código de color y se introduce el lenguaje computacional combinando diferentes colores para que el robot realice movimientos concretos.

De esta forma hemos trabajado cuentos, secuencias temporales, recorridos por mapas, parques temáticos de educación vial, de dinosaurios, acuáticos.

Han creado rutas del mapa del tesoro e incluso nos hará de guía turístico para enseñarnos el nuevo “Pabellón de Infantil del futuro”



Figura 4. Alumnos usando Ozobot en el aula

### Mesas sensoriales

No hemos querido dejar de lado la forma de aprendizaje por excelencia en educación infantil: trabajar manipulativamente. Por ello se introdujeron las mesas de experimentación con las que hemos representado diferentes mini-mundos, así como actividades manipulativas y de experimentación.

Cualquier oportunidad de poner al niño en contacto con agua, tierra, diferentes materiales hay que aprovecharla. Sobre todo, si estas actividades se realizan al aire libre en contacto con el exterior.



Figura 5. Alumnos experimentando con mini-mundos

## RESULTADOS

El principal objetivo que nos planteábamos se ha cumplido con creces puesto que los niños han mantenido una actitud de curiosidad ante los nuevos dispositivos

La motivación ha sido lo más destacable y la predisposición positiva y participativa que han tenido ante la Tecnología. Ellos no sienten miedo ni inseguridad por manejar dispositivos nuevos. Forma parte de su quehacer diario y lo consideran un elemento más en la rutina. Veamos más detalladamente por bloques de actividades.

### Actividades con la impresora 3D

El alumnado ha respondido positivamente en la creación de la maqueta del “Pabellón de infantil del futuro”.

Hemos formado parte de la Cultura Maker con el lema “Do it yourself”, o “Hazlo tú mismo” al crear nuestro propio material didáctico y ellos mismos han visto la utilidad práctica de la impresora, usando y jugando posteriormente con lo que previamente habíamos diseñado.

Se han acostumbrado a que la impresora digital prácticamente esté casi siempre funcionando y entre ellos mismos comentan la figurita que saldrá ese día.

Además, las impresoras 3D han generado una necesidad de formación en el Centro para poder usarlas. Lo cual ha repercutido positivamente en la actualización de conocimientos y reciclaje profesional.

Con los nuevos avances tenemos que ser aprendices de por vida.

### Actividades con asistentes virtuales

Hemos observado cómo han mejorado sensiblemente su lenguaje oral ante la

necesidad de hacerse entender por el asistente. También hemos detectado que niños que son retraídos se animan a hablar motivados por la tecnología. Hablan con el asistente de forma natural.

### Actividades con pequeños robots

Estas actividades siempre son bienvenidas en el aula. Ya las veníamos utilizando con anterioridad, pero ha supuesto un paso más en la codificación/decodificación usando colores. Lleva un plus de motivación que el robot realice determinados movimientos mientras los alumnos comprueban inquietos si los colores que han pintado son los correctos para que el robot ejecute el movimiento que habían pensado. Vemos cómo la autoevaluación es inmediata. Si han codificado correctamente en ese instante comprueban si funciona o no.

### Actividades con las mesas sensoriales

Sin duda comprobamos que hay actividades atemporales que nunca pasan de moda. A los niños les sigue gustando dirigirse a las mesas sensoriales para dejar volar su imaginación en un mini-mundo o tocar agua o arena de la playa.

Todas las actividades que se han planteado en este bloque han sido muy exitosas.

Los resultados también hay que aplicarlos a otros grupos que conforman la Comunidad Educativa.

Puede decirse que a nivel de la AMPA ha habido buena aceptación. Las familias también han sido informadas y algunas se han animado desde casa a colaborar.

La aprobación por parte del profesorado ha sido bastante considerable. El proyecto se ha podido desarrollar en todas las aulas de infantil y en la

formación del uso de la impresora ha participado personal tanto de infantil y primaria.

Las reuniones con el equipo directivo han sido fluidas, así como con el equipo de ciclo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo que pretendemos con nuestro proyecto es abrir una reflexión sobre los métodos que hemos estado utilizando y el reto que nos proponen las nuevas tecnologías.

Recientemente con la pandemia tuvimos oportunidad de comprobar que a pesar que la tecnología nos facilita la vida el componente humano no puede ser sustituido, al menos de momento.

La figura del maestro seguro va a evolucionar en los próximos años. Según la opinión de Tonucci (2018):

“Creo que los colegios del siglo XXI deben ser lugares donde cada uno pueda reconocerse y pueda desarrollarse, **donde cada uno encuentre lo suyo**, porque propone un amplio abanico de lenguaje”.

Pero esos cambios, seguro no van a quedar reducidos al ámbito escolar, sino que será una revolución en múltiples aspectos de la sociedad. Necesariamente habrá una reorganización del trabajo donde aparecerán nuevos trabajos y otros tantos desaparecerán.

A nivel médico se están consiguiendo numerosos avances En los últimos años, los sistemas de reconocimiento biométrico están presentes en todas partes, así como la secuenciación genómica ha marcado un antes y un después para detectar y tratar enfermedades.

La impresión de órganos en 3D, la ingeniería de tejidos, la bioimpresión..., permitirán la asistencia personalizada y aplicaciones médicas más eficaces.

La revolución 3D también ha llegado a la cocina. De esta forma los niños comerán espinacas de una forma atractiva si estas vienen presentadas con forma de dinosaurio.

El futuro está ahí y va a llegar, más pronto que tarde tendremos que engancharnos al tren digital y para eso hay que ver la tecnología como un aliado y no como nuestro adversario.

La combinación entre los retos que plantea el futuro y las metodologías basadas en aprendizajes activos donde el alumno es el verdadero artífice de su aprendizaje son la combinación perfecta para abordar el futuro con optimismo desde el punto de vista educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ikanos DigComp Label Guide: *Guía para la catalogación DigComp de recursos formativos en competencias digitales*.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid 29 de diciembre de 2020, número 340, pp (122868-122953).

Mesas sensoriales (2019) *Creciendo felices*  
<http://creciendofelicescampanar.blogspot.com/2019/01/mesas-sensoriales.html>

Perera Rodríguez, D. (2021) *La metodología Montessori: una alternativa para trabajar en el aula de infantil las competencias matemáticas y lingüística*. RIULL Repositorio institucional de la Universidad de la Laguna.



Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Tonucci, F. (2018) *En clave personal. Educación 3.0 impresa n°29*

UNESCO (2011). *Educación de calidad en la era digital*. Buenos Aires.  
Recuperado  
de:<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-digital-Buenos-Aires.pdf>

Vidal, M (2019) *La era de la humanidad: Hacia la quinta revolución industrial*. Barcelona:Deusto



## **Atención plena, bienestar emocional y experiencias de flow en un aula de Educación Primaria**

María del Carmen Galera Belda      Olivia López Martínez<sup>1</sup>,

Universidad de Murcia

### **Resumen**

Esta investigación pretende analizar el bienestar emocional y las experiencias de flow del alumnado de Educación Primaria para diseñar una propuesta de intervención enfocada en la atención plena. La muestra ha sido de 53 estudiantes de 5º curso de Educación Primaria pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia. Los instrumentos que se utilizan para la recogida de información son el test PANASN para medir el bienestar emocional del alumnado y el cuestionario de experiencias de flow. Se trata de un diseño no experimental transversal descriptivo comparativo para el primer test y un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y pos-test para la segunda prueba. Los resultados extraídos indican que a estas edades los estudiantes todavía poseen un buen nivel de bienestar emocional y que las actividades que resultan más motivadoras despiertan mayores niveles de atención, por lo que se puede concluir, que es un buen momento para la intervención enfocada en la prevención, considerando la motivación y la atención como ejes de intervención educativa.

Palabras clave: psicología positiva, bienestar emocional, atención plena, flow, educación

---

<sup>1</sup> [olivia@um.es](mailto:olivia@um.es) Universidad de Murcia.

## Mindfulness, emotional well-being and flow experiences in an elementary school classroom

### **Abstract**

This research aims to analyse the emotional well-being and flow experiences of primary school students in order to design an intervention proposal focused on mindfulness. The sample consisted of 53 students in the 5th year of Primary Education from two schools in the Region of Murcia. The instruments used to collect information were the PANASN test to measure the emotional well-being of the students and the questionnaire of flow experiences. A non-experimental cross-sectional descriptive comparative design was used for the first test and a single-group pre-experimental design with pretest and post-test for the second test. The results indicate that at this age the students still have a good level of emotional well-being and that the activities that are more motivating arouse higher levels of attention, so it can be concluded that it is a good time for intervention focused on prevention, considering motivation and attention as axes of educational intervention.

Keywords: positive psychology, emotional well-being, mindfulness, flow, education

## **Introducción**

El tema escogido para la elaboración de esta investigación surge de las bases de la Psicología Positiva propuestas por Seligman en el año 2011, concretamente se centra en la teoría del bienestar emocional, que se estructura en torno a cinco pilares fundamentales, uno de ellos es la emoción positiva. Dentro de los contenidos que pueden desarrollar las emociones positivas se encuentra la atención plena y las experiencias de flow, aspectos en los que se va a centrar este trabajo.

Las emociones positivas promueven beneficios sociales, intelectuales, emocionales y físicos en el alumnado (Fredrickson y Levenson, 2001). Por ejemplo, la atención plena proporciona beneficios de autocontrol, de función cerebral y productividad, y las experiencias de flow mejoran la capacidad creativa, el rendimiento general, la productividad, entre otras. Por ello, se ha elegido esta temática porque se considera relevante intentar llevar esos beneficios al aula para que tanto el alumnado, como todo aquel agente implicado en el proceso, puedan disfrutar de ellos.

Mejorar el nivel de bienestar emocional del alumnado, implica una mejora en su salud mental y con ello sobre su calidad de vida.

Se trataría por tanto de una intervención enfocada en la prevención, dotando a los discentes de herramientas que les permitan enfrentarse a situaciones de diversa tipología, para que mantengan un equilibrio emocional frente a la adversidad.

Actualmente, tal y como recogen Chee, Wang y Cheung (2020), el diagnóstico de la depresión se da cada vez a edades más tempranas llegando a darse casos en infantil o primaria, lo que demuestra la necesidad que hay de investigar sobre la prevención de estos síntomas, no solo sobre su tratamiento. Por eso, a estas edades, teniendo en cuenta que es cuando el niño va poco a poco construyendo su personalidad, es el momento idóneo para que aprenda estrategias y hábitos que lo acompañen el resto de su vida, y que puedan evitar que su bienestar emocional se vea afectado.

En este sentido, la escuela como institución positiva se puede convertir, según Hidalgo y López (2014), en un espacio ideal no solo para desarrollar la inteligencia y sabiduría, sino también para prevenir posibles problemas en el desarrollo emocional de los niños.

Para Martin Seligman (2002) la Psicología estaba muy centrada en sanar a las personas enfermas y se había olvidado de hacer a la gente más feliz. Por eso, a finales de los años 90 junto con Mike Csikszentmihalyi fundador de la Teoría del flow, crearon los pilares de la Psicología Positiva (Hidalgo y López, 2014). La Psicología Positiva se centra no sólo en determinar el sufrimiento y aliviarlo, sino también en potenciar y construir emociones positivas (Vázquez, 2013).

En este sentido, Seligman (2011) recoge en su libro “La vida que florece” la teoría del bienestar emocional, articulándola en torno a cinco pilares fundamentales: la emoción positiva, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros.

La emoción positiva, hace referencia a la vida placentera. Se trata de experimentar emociones positivas centradas básicamente en placeres puntuales de tipo sensorial y emocional, que dependen de circunstancias externas. Sin embargo, al ser sobre algo externo, influye mucho la valoración subjetiva que cada persona realiza en un momento concreto de su vida sobre la experiencia vivida (Vicente y Díaz, 2016).

La emoción positiva reporta beneficios físicos, emocionales, sociales, de autocontrol, de función cerebral y de productividad (Gil, 2016). De forma más concreta respecto al campo educativo, Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé (2012) manifiestan que, en base a las aportaciones de estudios realizados por diversos autores, este tipo de atención mejora los niveles de creatividad, la regulación de las emociones junto con modificaciones de la conducta en el caso de la agresividad, mejora el rendimiento académico, disminuyen los niveles de estrés, mejora el humor y la actitud, así como la autoeficacia y autorregulación, con disminución de los pensamientos automáticos y aumento de la concentración.

Lo que se pretende por tanto es, coger esos beneficios y trasladarlos al aula de tal forma que tanto el alumnado, como todo aquel agente implicado en el proceso educativo, pueda beneficiarse de ello.

Dentro de los contenidos que desarrollan la emoción positiva se encuentra la atención plena y las experiencias de flow.

Según Kabat Zinn (1990) la atención plena se caracteriza por ser conscientes de los estímulos que están ocurriendo en el presente, sin evaluarlos ni juzgarlos, manteniendo una actitud de aceptación. Lo que la atención plena pretende es mantener la atención en el presente para que no divague entre otros momentos temporales como lo son el pasado o el futuro.

No se trata de mantener atención plena en todo aquello que hacemos, sino en realizar una atención focalizada en momentos puntuales del día de manera consciente e intencional, que nos haga saber realmente qué está ocurriendo en ese mismo instante (Arredondo, 2017).

La atención plena también es conocida como mindfulness, esto es así dado que ambos conceptos vienen del término “sati” de la lengua pali de los antiguos escritos budistas. La única diferencia que hay es que la atención plena es la traducción al español del concepto y mindfulness es la traducción que se hizo al inglés (Parra et al., 2012).

Por otro lado, respecto a las experiencias de flow se puede decir que parten de la teoría del flow creada por Csikszentmihalyi (1990). Este autor define el concepto de flow como una capacidad especial de atención plena que se caracteriza por una máxima concentración e interés en la tarea, de tal forma, que la persona se encuentra absorta en aquello que está haciendo olvidándose de sí misma.

Esa capacidad de estar fundido con la tarea es lo que a posteriori aporta sensación de bienestar. Según Rubio y García (2010) ocurre posterior a la actividad porque mientras se realiza no se está tomando conciencia de los estímulos que ocurren en ese momento, es decir, no se presta atención a cómo el cuerpo está viviendo esa experiencia dado que eso evitaría que la sensación de flujo tuviera lugar. Por ese motivo, las emociones positivas surgen al finalizar la actividad, cuando la persona al recordarla obtiene sensaciones de plenitud, bienestar y agradecimiento por haber podido vivir ese momento. Esa felicidad que se produce después de una experiencia de flow es individual y subjetiva, porque pertenece solo a esa persona, y además promueve un desarrollo creciente y complejo de la conciencia (Csikszentmihalyi, 1997).

Por tanto, la diferencia principal entre atención plena y experiencias de flow es que, en la atención plena, la atención decae en cómo el cuerpo y la mente están reaccionando a los estímulos concretos de ese momento, sin embargo, en las experiencias de flow la atención decae sobre la actividad y no sobre uno mismo, obviando las sensaciones corporales y fundiéndose con esa actividad.

Según Shapiro y Carlson (2014), la atención plena es una capacidad potencialmente desarrollable que poseen todos los individuos. Dicha capacidad se puede alcanzar a través de distintas técnicas, pero sobre todo mediante la meditación, ya que es una práctica que permite al individuo ser un observador de su propio cuerpo y de su propia mente. Tal y como recogen Bellosta, Garrote, Pérez, Moya y Cebolla (2019) se trata de una meditación centrada en mantener la atención de forma particular sobre los eventos internos y externos que surgen,

observándolos desde diferentes perspectivas, de forma relajada, vigilante y sincera, con una actitud de aceptación y ausencia de juicios. En este sentido, Arredondo (2017) determina que la práctica de la respiración mediante la meditación es la actividad principal para trabajar la atención plena y a su vez, es una puerta que da acceso a la fisiología y al bienestar emocional.

En síntesis, la teoría del bienestar emocional recoge que al trabajar cualquiera de sus cinco pilares se consigue mejorar el nivel de bienestar emocional (Seligman, 2011). En este caso, fomentar las emociones positivas con este tipo de prácticas, aportan diversos beneficios a ese bienestar como, la disminución del estrés, la mejora del humor y la actitud, el aumento de la autoeficacia y autorregulación, la disminución de los pensamientos automáticos y el aumento de la concentración (Parra et al., 2012).

### **Método de investigación, objetivos y/o hipótesis.**

El problema de investigación que se plantea para este trabajo es: ¿Cómo influye la atención plena y las experiencias de flow en la mejora del bienestar emocional en el alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia?

En base a este planteamiento, el objetivo general extraído del problema de investigación es: Analizar el bienestar emocional y las experiencias de flow en el alumnado de Educación Primaria para diseñar una propuesta de intervención enfocada en la atención plena.

De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el nivel emocional del alumnado de 5º de Educación Primaria (PANAS-N).
2. Comprobar si existen diferencias significativas en función del género y del grupo en los niveles emocionales.
3. Conocer el nivel de flow en la muestra objeto de estudio.
4. Comprobar si existen diferencias significativas en los niveles de flow entre actividades de diversa tipología.

### **Participantes y contexto**

La muestra ha sido de 53 estudiantes de 5º curso de Educación Primaria pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia, ubicados en un



contexto social medio-bajo.

De esos 53 estudiantes, 29 son niños y 24 niñas con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. 17 de ellos pertenecen a un centro y los 36 restantes a otro centro con doble línea, con 18 alumnos por aula.

La muestra se ha obtenido con un procedimiento *no probabilístico* de tipo *accidental o casual*, es decir, la selección de los participantes ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2007).

## **Variables**

La variable dependiente es *el bienestar emocional* de los discentes que componen la muestra del estudio.

La variable independiente sería *la propuesta de trabajo* basada en actividades de atención plena. Esta variable es diseñada con la intención de fomentar la atención plena y con ello las experiencias de flow con el objetivo de analizar su posible influencia sobre el bienestar emocional del alumnado.

## **Instrumentos**

Por un lado, se va a utilizar el cuestionario Positive and Negative Affect Schedule (en adelante PANASN) diseñado para valorar los afectos positivos y negativos. Es un cuestionario que consta de veinte ítems, diez dirigidos a afectos positivos como “Soy una persona animada” y otros diez enfocados en aspectos negativos como “Siento miedo”.

Se utiliza la versión adaptada de Carpena (2014) con cuatro opciones de respuesta asociadas a un valor: “nunca” (1), “a veces” (2) y “muchas veces” (3) y “siempre” con un valor de 4, y con una fiabilidad del instrumento, caracteriza por una alta congruencia interna, con Alpha de Cronbach de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo.

Por otro lado, se va a utilizar el cuestionario sobre las experiencias de fluidez, adaptado por Sandoval (2016). Este test mide la percepción sobre las actividades realizadas una vez finalizadas haciendo un análisis en retrospectiva.

Se compone de 12 ítems con cuatro opciones de respuesta atribuyéndole a cada uno un valor, “nada” (1), “un poco” (2), “bastante” (3), “mucho” (4). Este cuestionario tiene como objetivo evaluar el flow global que los sujetos experimentan en las distintas actividades. En este caso, el análisis de fiabilidad da lugar a un Alpha de Cronbach de .864.

## **Procedimiento**

Todos los participantes fueron informados de la confidencialidad de los datos y objetivos de investigación, siguiendo los estándares éticos que indica el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (2021), y fueron atendidas las dudas que surgieron en el momento de aplicación por los autores de la investigación.

Se elabora un documento oficial de consentimiento por parte de la dirección del centro para poder tratar la información obtenida en los diferentes momentos de recogida de datos.

Una vez obtenido dicho consentimiento, se pasa a la fase de recogida de datos:

Por un lado, el alumnado realiza el test PANASN y después en la misma sesión se recoge la información referente al cuestionario de experiencias de fluidez. Este cuestionario se aplica en dos momentos diferentes:

1. Tras realizar una actividad de aula considerada como tradicional (actividad N). En este caso la experiencia evaluada es sobre una actividad de lengua.
2. Dos meses después se vuelve a recoger información con el mismo cuestionario, pero en este caso tras realizar una actividad de arte que forma parte la propuesta de intervención elaborada para esta investigación con el objetivo de mejorar la atención plena y las experiencias de flow en el aula.

## **Diseño**

Con el cuestionario PANASN se ha utilizado un diseño no experimental

trasversal descriptivo comparativo, que persigue evaluar el nivel de bienestar emocional de partida que cuentan los 53 discentes que componen la muestra.

Posteriormente, en base a los resultados obtenidos, se ha elaborado una propuesta de intervención adaptada a las características de la muestra, que persigue mejorar o mantener dicho nivel inicial. Dicha propuesta de intervención se elaborará para comprobar si las experiencias de atención plena pueden ayudar a mejorar el bienestar emocional del alumnado. Este tipo de diseño da respuesta a la variable dependiente *bienestar emocional*.

Con el cuestionario de experiencias de fluidez se ha realizado un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest. Se realiza un pretest sobre una actividad cotidiana de aula, se realiza una intervención con la puesta en práctica de una de las actividades recogidas en la propuesta (actividad de arte), y se vuelve a aplicar la misma prueba mediante un postest.

Con la información recogida a través del cuestionario de experiencias de fluidez lo que se pretende es saber si existen diferencias en los niveles de atención plena entre actividades consideradas como tradicionales y actividades más motivadoras. Este tipo de diseño da respuesta a la variable independiente que es *la propuesta de intervención*.

### **Plan de análisis de la información**

La información recogida ha sido analizada desde un enfoque cuantitativo, para ello, se han seguido las siguientes fases:

- 1.Organización y codificación de la información.
- 2.Introducción de los datos en el programa estadístico SPSS15.0
- 3.Selección de la prueba estadística: estadística descriptiva e inferencial.
- 4.Aplicación del programa estadístico.
- 5.Interpretación de resultados en función de su significación estadística

Respecto a la prueba PANASN:

Se emplearon estadísticos descriptivos para obtener una descripción de sus variables (aspectos positivos y aspectos negativos), y observar las medias y su

desviación estándar.

Como se han estudiado diferentes variables, se comprobaron los **requisitos** de parametricidad para cada una de ellas, con la finalidad de usar pruebas paramétricas. Dichos requisitos eran que la muestra fuese mayor de 30 individuos; que la muestra presente normalidad, para lo que se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov puesto que la muestra tenía más de 50 sujetos; y que cumpliera el principio de homocedasticidad

Para profundizar más en el análisis se aplicó la T de Student para muestras independientes, para comprobar si existían diferencias basadas en el **género** de los participantes, que para realizarla fue imprescindible realizar el test de Levene para comprobar la igualdad de varianzas. No obstante, con las variables que no cumplieron los requisitos de parametricidad, se usó su versión no paramétrica, que es la prueba U de Mann-Whitney. También se realizó un análisis de la varianza mediante el estadístico ANOVA para comprobar si existían diferencias significativas en función del **grupo**. Sin embargo, con las variables que no cumplieron los requisitos de parametricidad, se usó su versión no paramétrica conocida como la prueba de Kruskal-Wallis.

Respecto al cuestionario de experiencias de fluidez:

Primero se analizan los descriptivos de las variables cuantitativas recogidas en la experiencia de flow tradicional y en la experiencia de flow de arte. Se compararon cada una de las medias obtenidas en cada una de las experiencias por separado y también los resultados totales de la media entre ambas experiencias para observar si existían diferencias significativas entre esos valores.

Posteriormente se realizó la prueba de los rasgos con signo de Wilcoxon. Se trata de una prueba no paramétrica de comparación de dos muestras relacionadas y por lo tanto no necesita una distribución específica. Se aplica para comparar el rango medio entre las dos experiencias de flow y determinar si existen diferencias significativas entre ellas que apunten a posibles cambios entre los dos momentos de la investigación.

## **Resultados**

Respecto al objetivo 1: *Conocer el nivel emocional del alumnado de 5º de Educación Primaria (PANAS-N).*

Los resultados indican que los discentes presentan mejor nivel de aspectos positivos (M=29.83) por encima de los resultados negativos (M=19.19), por lo que su nivel de bienestar emocional se encuentra actualmente dentro de los límites de sanidad (ver tabla 1).

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos del cuestionario PANASN*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ANT	53	10	30	19,19	4,942
APT	53	18	38	29,83	4,228
N válido (por lista)	53				

Respecto al objetivo 2: *Comprobar si existen diferencias significativas en función del género y del grupo en los niveles emocionales*, se han obtenidos diversos resultados.

En cuanto al género, después de realizar la prueba de normalidad y extraer que no existen diferencias significativas entre las variables que cumplen los requisitos de parametricidad (APT y ANT) analizadas con la T de Student y la prueba de Levene, con una  $p= 0,603$  y  $p= 0,079$ , se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney para la muestra no paramétrica.

Teniendo en cuenta que si  $p < 0,05$  existen diferencias significativas, se comprueba que en los aspectos AN9 con una  $p= 0,050$  y AN10 con  $p= 0,020$  si existen diferencias significativas entre género. Estas variables corresponden con los ítems “Siento sensaciones corporales como si estuviera preocupado” y “siento miedo”.

Las medias de los resultados en dichos aspectos (AN9 y AN10) muestran que en ambos casos las niñas alcanzan mayores niveles con una media de 31,35 en preocupación y 32,10 en miedo en relación a los niños. Se puede deducir por tanto que las niñas se preocupan más y sienten más miedo que los niños (ver tabla 2).

Tabla 2

*Rangos de la prueba U de Mann-Whitney*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
AN9	Niño	29	23,40	678,50
	Niña	24	31,35	752,50
	Total	53		
AN10	Niño	29	22,78	660,50
	Niña	24	32,10	770,50
	Total	53		

En cuanto a la variable grupo, los resultados indican que tanto en los aspectos positivos totales (APT) con una  $p= 0,021$ , como en los aspectos negativos totales (ANT) con una  $p= 0,009$  sí existen diferencias significativas entre grupos.

En la prueba de comparaciones múltiples, donde la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05, se puede ver respecto a los aspectos positivos totales (APT) que existen diferencias significativas entre 5° A del primer centro educativo y entre 5°A del segundo centro educativo con  $p= 0,031$ . Por otro lado, con respecto a los aspectos negativos totales (ANT) también surgen diferencias significativas entre 5° A del colegio uno y 5°A del colegio dos ( $p=0,014$ ) así como entre 5°A del colegio 2 y 5°B del colegio 2 con  $p= 0,031$ .

Las diferencias significativas entre grupos se dan, por tanto, entre centros a la vez que, dentro de un mismo centro educativo, en este caso en el que cuenta con dos líneas en el nivel de 5° curso de Educación Primaria.

Los resultados de la prueba de Kruskal Wallis para muestras no paramétricas muestran que existen diferencias significativas entre grupos en la variable positiva AP5 con  $p= 0,007$ , y en las variables negativas AN7 ( $p= 0,000$ ) y AN10 ( $p=0,014$ ). Estas variables se corresponden en orden con los ítems “Me siento satisfecho” “Soy vergonzoso” y “Siento miedo”.

Respecto al objetivo 3: *Conocer el nivel de flow en la muestra objeto de estudio.*

Los resultados de las dos medias totales de ambas experiencias indican que el alumnado mantiene un mayor nivel de atención y capacidad de fluir en la actividad de arte (M=35.38), por encima de la actividad realizada y denominada como actividad tradicional (M= 31.34), en este caso concreto sobre una actividad del área de lengua (ver tabla 3).

Tabla 3  
*Estadísticos descriptivos de la actividad de arte y la actividad tradicional*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
FAT	53	29	41	35,38	3,014
FNT	53	22	41	31,34	4,433
N válido (por lista)	53				

Respecto al objetivo 4: *Comprobar si existen diferencias significativas en los niveles de flow entre actividades de diversa tipología.*

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon muestra que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) entre las variables F1A-F1N, F3A- F3N, F6A-F6N, F7A- F7N, F8A-F8N, F10A- F10N, F11A Y F11N, F12A Y F12N, así como entre los valores totales denominados como FAT-FNT ( $p = .000$ ).

Las puntuaciones obtenidas establecen que hay diferencias significativas entre ambas muestras, pero no se especifica cuál ha sido el valor que ha aumentado o disminuido. Para ello, se revisan los valores recogidos en la tabla de estadísticos descriptivos del flow y se comparan los valores resultantes entre las medias de ambas experiencias (ver tabla 4 y 5)

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos sobre la experiencia de flow en una actividad tradicional (área de lengua)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
F1N	53	2	4	3,40	,660
F2N	53	1	4	1,55	,867
F3N	53	2	4	3,42	,633
F4N	53	1	4	3,36	,787
F5N	53	1	4	1,53	,973
F6N	53	1	4	1,62	,686
F7N	53	1	4	2,75	,998
F8N	53	1	4	2,47	1,120
F9N	53	1	4	1,68	,803
F10N	53	1	4	3,15	,886
F11N	53	1	4	3,11	,847
F12N	53	1	4	3,34	,919
N	53				
válido (por lista)					

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos sobre la experiencia de flow en la actividad de arte*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
F1A	53	1	4	3,62	,686
F2A	53	1	4	1,81	,900
F3A	53	2	4	3,81	,483
F4A	53	1	4	3,62	,740
F5A	53	1	4	1,58	,865
F6A	53	1	3	1,15	,456
F7A	53	1	4	3,55	,822
F8A	53	1	4	3,57	,844
F9A	53	1	4	1,60	,906
F10A	53	3	4	3,75	,434



F11A	53	2	4	3,55	,637
F12A	53	2	4	3,81	,483
N válido (por lista)	53				

Como se puede comprobar, todas las variables que han resultado tener diferencias significativas en la prueba de Wilcoxon, tienen una media más alta en la experiencia de flow de arte en comparación con la experiencia de flow de lengua. Por ejemplo, F8N ha pasado de una media de 2.47 a una media de 3.57 en F8A, y esto mismo ocurre con F7N que ha pasado de una media de 2.75 a una media de 3.55 en F7A. Estas variables coinciden con los ítems “Me gustaría volver a repetirlos” y “las actividades me gustaban tanto que el tiempo se me pasaba rápidamente”.

La diferencia más significativa se puede apreciar entre las medias de los totales, pasando de ser de 31.34 en el caso de FNT a una puntuación de 35.38 en FAT, que se corresponde con las puntuaciones totales de la experiencia de flow de arte. Por tanto, los resultados determinan que existe un aumento significativo entre las puntuaciones obtenidas en la experiencia de flow de lengua y la experiencia de flow de arte, siendo esta última más favorable.

Sin embargo, surge una excepción entre la variable F6N y F6A con un descenso de la media que pasa de recoger un valor 1.62 en la experiencia de lengua a 1.15 en la experiencia de arte. Esta variable se corresponde con el ítem “Me he aburrido”. Por tanto, los estudiantes se han aburrido más en la experiencia de lengua que en la experiencia de arte.

### **Discusiones y conclusiones**

Este estudio ha sido realizado con el objetivo de comprobar cómo la práctica de la atención plena y las experiencias de flow influyen en la mejora del bienestar emocional del alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia. Para ello, este trabajo recoge en una propuesta de intervención, una serie de actividades y experiencias elaboradas teniendo en cuenta los pilares de dichas teorías, consideradas como prácticas que mejoran las emociones positivas. Según Seligman (2011) cuando se trabaja cualquiera de esos pilares, el nivel de bienestar emocional mejora.

Los resultados obtenidos con la prueba PANASN respecto al bienestar emocional del alumnado de 5º de Primaria que compone la muestra, revela cómo los niños y niñas a estas edades todavía cuentan con emociones más positivas que negativas, aunque las niñas presentan ya rasgos de mayor preocupación y miedo en comparación con los niños. De esta forma, se puede determinar que el estado de ánimo de la muestra es estable y sano. En base a estos datos, se puede **concluir** que es importante intervenir a estas edades para que el alumno aprenda estrategias y hábitos que eviten que su bienestar emocional decaiga hasta presentar malestar profundo o algún tipo de patología. Se trataría por tanto de un momento ideal para la intervención enfocada en la prevención.

Respecto a los resultados obtenidos con el cuestionario sobre experiencias de fluidez, se puede determinar que existen diferencias significativas en los niveles de atención del alumnado que compone la muestra, siendo más altos los resultados en la actividad de arte, que forma parte de las actividades recogidas en la propuesta, en comparación con la actividad tradicional de lengua. De aquí se puede extraer como conclusión, la importancia de la motivación en la realización de las tareas, dado que las actividades que son más motivadoras para el alumnado despiertan en ellos un mayor nivel de atención y esto a su vez influye de forma indirecta en el rendimiento escolar.

La conclusión general, es la necesidad de seguir investigando y aplicando este tipo de prácticas en el aula para poco a poco conocer de forma más específica el gran potencial que la Psicología Positiva y dentro de ella la atención plena, puede tener en los contextos educativos, y más concretamente en el bienestar emocional del alumnado. Para ello, sería interesante incluir una competencia emocional

La escuela como institución positiva se puede convertir, siguiendo las aportaciones de Hidalgo y López (2014), en un espacio ideal no solo para desarrollar la inteligencia y sabiduría en diversas ramas de conocimiento, sino también como un lugar ideal para prevenir posibles problemas en el desarrollo emocional de los niños. Trabajar sus fortalezas y virtudes para potenciar sus rasgos de la personalidad junto con las emociones positivas y el resto de pilares recogidos en la teoría del bienestar emocional resulta necesario, si desde los centros educativos se quiere ofrecer una verdadera educación integral, que no se centre solo en transmitir habilidades instrumentales sino también en enseñar a vivir y ser felices en la vida.

## Futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación se plantean dos escenarios distintos:

Por un lado, replicar la experiencia realizada en esta investigación, pero de forma más longitudinal para abarcar una intervención mayor, por ejemplo, seleccionando dos grupos de un mismo nivel con grupo experimental y grupo control, donde se apliquen las prácticas de atención plena durante un curso académico completo y comparar resultados.

Por otro lado, comprobar cómo la práctica de la atención plena puede repercutir en el ámbito social y en el ámbito familiar del alumnado, no solo en el educativo. Para ello, sería interesante aplicar un programa de intervención donde se incluya tanto al alumnado como a los padres o tutores legales, para comprobar si la atención plena mejora la relación intrafamiliar en cuestiones como el nivel de comunicación, la disminución de situaciones conflictivas, las estrategias para la resolución de conflictos, etc.

## Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación Educativa*. España: Mc Graw-Hill.
- Arredondo, M. (2017). *Diseño y eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness y compasión basado en prácticas breves integradas (M-PBI)*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187152>
- Bellosta, M., Garrote, E., Pérez, J., Moya, L., & Cebolla, A. (2019). Mindfulness, empatía y compasión: Evolución de la empatía a la compasión en el ámbito sanitario. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1), 47-57. DOI: <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.2>
- Carpena, A. (2014). *Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria*.

Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/40667>

Chee, J., Wang, K., & Cheung, A. (2020). Depression in Children and Adolescents. En R. McIntyre (Ed.), *Major Depressive Disorder* (pp. 175-184). Estados Unidos: ELSEVIER.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Aprender a fluir*. [Traducción: Barcelona: Kairós, 1998.]

Fredrickson, B. y Levenson, R. (2001). Positive emotions Speedy recovery from the cardiovascular sequelea of negative emotions. *Cognition and Emotion*. 12, 191-220. DOI: [10.1080/026999398379718](https://doi.org/10.1080/026999398379718)

Gil, R. (2016). *Aplicación de la terapia cognitiva basada en mindfulness y compasión a personas en duelo*. Universitat de València. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/54143>

Hidalgo, A., & López, O. (2014). Propuesta de intervención positiva en Educación Primaria. En J. J. Maquilón, A. Escarbajal, & R. Nortes (Coords.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 97-107). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2715>

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to fase stress, pain and illness*. New York: Dell.

Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., & Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2708>

Rubio, F., & García, C. (2010). La experiencia de fluidez en la educación. En A.

- Caruana (Ed.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 90-109). Valencia: Generalitat Valenciana, Consejería de Educación.
- Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como fortaleza pedagógica: Diseño, aplicación y evaluación de un programa para Educación Primaria*. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50249>
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: ZETA
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Shapiro, S. & Carlson, L. (2014). *Arte y ciencia del mindfulness. Integrar el mindfulness en la Psicología y en las profesiones de ayuda*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Vázquez, C. (2013). Positive Psychology: Introduction to the Special Issue. (In memoriam: Chris Peterson). *Terapia Psicológica*, 31, 5-9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78559051001>
- Vicente, V., & Díaz, O. (2016). Efectos del ejercicio físico en el bienestar psicológico: Una revisión de la literatura (2011-2015). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 32-44). Ediciones Universidad de San Jorge.

## **Violencia de género en la adolescencia: tipos de violencia, factores de riesgo e implicación del contexto educativo en su prevención.**

Yolanda Jaldo Guerrero<sup>1</sup>

IES Sangonera la Verde

### **Resumen**

El presente trabajo, describe la situación actual de violencia de género entre adolescentes. Dada la preocupación social que esta situación genera, en este artículo se profundiza en este tema a través de una revisión bibliográfica, definiendo el concepto de violencia de género, estableciendo su prevalencia y los factores que lo determinan. Tras sentar las bases teóricas de esta problemática social, se enfatiza el papel del sistema educativo en la prevención de la violencia de género, en especial del orientador, siendo clave en su desarrollo, por su carácter de formador y dinamizador, actuando como un agente de cambio. Con este artículo, se pretende promover una reflexión sobre la necesidad de una educación basada en la igualdad de género.

Palabras clave: Violencia, Adolescentes, Prevención, Educación.

**Gender violence in adolescence: risk factors, types of violence and prevention from the educational context.**

---

<sup>1</sup> Contacto: [yolijaldoguerrero@gmail.com](mailto:yolijaldoguerrero@gmail.com)

## **Abstract**

This work describes the current situation of gender violence among adolescents. Given the social concern that this situation generates, this article delves into this issue through a bibliographic review, defining the concept of gender violence, establishing its prevalence and the factors that determine it. After laying the theoretical foundations of this social problem, the role of the educational system in the prevention of gender violence is emphasized, especially the counselor, being key in its development, due to its character as a trainer and dynamizer, acting as an agent of change. With this article, it is intended to promote a reflection on the need for an education based on gender equality.

Keywords: Violence, Adolescents, Prevention, Education.

## **Introducción**

Si nos preguntamos por qué es importante prevenir la violencia de género en la adolescencia desde el contexto educativo, la respuesta es clara, diversos estudios recogen situaciones de violencia de género entre parejas adolescentes.

Como queda expuesto en los diferentes estudios realizados, desde 2010, se venía observando un progresivo incremento de situaciones de violencia de género en parejas adolescentes. En esta línea, en un estudio del Ministerio de igualdad en 2019, se recoge que la prevalencia de la violencia de género en parejas adolescentes era del 14,2%. Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) expuso en 2018, que los mayores aumentos del número de víctimas en 2017, respecto al año anterior, se dieron entre las mujeres de menos de 18 años (14.8%). En 2017, del total de mujeres víctimas de violencia de género (29008) con órdenes de protección, 653 eran menores de edad. Lo

que supuso un aumento en 84 casos respecto a 2016.

En la actualidad, los últimos datos, publicados en 2021 por la Delegación del Gobierno contra la violencia de género, tras un estudio que persigue conocer cómo es la situación actual de las adolescentes frente a la violencia contra la mujer, arrojan un descenso de la violencia de género en parejas adolescentes, no obstante, los resultados obtenidos muestran que se siguen encontrando situaciones de violencia de género, siendo las más frecuentes: abuso emocional (17,3%), control abusivo general (17,1%) y control a través del móvil (17,3%). Además, el 11,1% de las adolescentes reconoce haberse sentido presionada en alguna ocasión para realizar prácticas sexuales que no deseaban.

Los motivos y razones de esta situación entre adolescentes pueden ser diversas, pero se puede destacar el inicio temprano de las relaciones, ya que, como se recoge en el estudio de la Delegación del Gobierno contra la violencia de género (2021), el 55,5% de las y los adolescentes de 14 años reconoce haber tenido alguna relación de pareja. Por otro lado, el uso de las tecnologías es otro de los factores que facilita que se pueda ejercer control sobre la pareja. A esto se puede añadir el arraigo de estereotipos y roles de género entre la población adolescente.

Todo ello, debe llevarnos a reflexionar sobre el papel de la educación y la importancia de promover entre los adolescentes una educación basada en la igualdad, eliminando estereotipos de género, enseñándoles técnicas de gestión emocional y ayudándoles a identificar las primeras señales de maltrato. Esta necesidad de prevención de la violencia a través de una buena educación desde



el ámbito escolar, queda recogido

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Dicha ley expone, en su disposición adicional vigésima quinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, que los centros educativos deben incluir en su proyecto educativo las medidas para formar en igualdad en todas las etapas educativas y favorecer la prevención de la violencia de género.

## Objetivos

A partir de lo expuesto anteriormente, el objetivo general del presente artículo es describir la situación actual de violencia de género entre adolescentes y reflexionar sobre la importancia del papel del sistema educativo en su prevención. Este objetivo general se concreta en una serie de objetivos específicos que a continuación se detallan:

1. Conocer los aspectos clave de la violencia de género en adolescentes.
2. Delimitar el papel de la educación y orientación en relación a la violencia de género en adolescentes.

## Método

Para la realización de este trabajo, con base teórica, la metodología que se ha empleado consta de una serie de fases bien definidas extraídas de Guirao-Goris, Olmedo Salas y Ferrer Ferrandis (2008). A continuación se exponen:

### *Fase 1: definir los objetivos*

En primer lugar, se han definido los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo. Para ello, se ha tenido en cuenta qué metas o fines se pretende alcanzar con su elaboración.

### *Fase 2: búsqueda bibliográfica*

La búsqueda de material bibliográfico se ha realizado empleando diferentes fuentes de información como son bases de datos y fuentes documentales. Como son:

- Fuentes primarias: Libros y artículos de revistas científicas, entre ellas, Anales de psicología, Educar, Papeles de psicólogo, Revista de investigación educativa. Por otro lado, se ha extraído información del Boletín Oficial del Estado (BOE), se han consultado diferentes Leyes Orgánicas, Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género o el Instituto Nacional de Estadística (INE) y la Delegación del Gobierno contra la violencia de género.
- Fuentes Secundarias: para la búsqueda de artículos se han usado bases de datos.

Una vez realizada la búsqueda de información, los documentos se seleccionaron atendiendo a diversos criterios de selección, como son: la *temática*, el *tipo de documento*, el *año de publicación* y el *contexto del artículo*, donde se tuvo en cuenta que fuesen principalmente artículos actuales, de autores españoles, que reflejasen la situación en nuestro país.

### *Fase 3: organización de la información*

Tras la lectura de documentos, se ha elaborado, para organizar la información, un mapa mental. Posteriormente se ha elaborado un guión con el objetivo de obtener una estructura lógica, que introdujese de forma secuencial la información.

#### *Fase 4: redacción de artículo*

Finalmente, con todo lo recabado, se ha llevado a cabo un proceso de redacción, en el que se expresan de forma detallada y de manera organizada todos los conocimientos extraídos de las diferentes fuentes documentales y que presentaban relación con los objetivos planteados.

#### Marco Teórico

Para poder profundizar en el tema de la violencia de género en adolescentes se hace necesario conocer y delimitar a qué hacemos referencia cuando se usa este concepto. La Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género, establece en su exposición de motivos I, que “se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas por sus agresores carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”. Esta definición nos lleva a la conclusión de que la violencia de género es una violencia ejercida por los hombres a las mujeres y es el reflejo de una situación de desigualdad de poder.

De las diferentes clasificaciones sobre los tipos de violencia de género, la más defendida es la realizada por Tamarit, Lila y García (2005). Según estos autores la violencia de género puede darse en los siguientes niveles:

- Físico: que incluye desde lesiones leves, como empujar o una bofetada, hasta el homicidio.
- Sexual: donde se incluyen acciones como obligar a la víctima a mantener relaciones sexuales sin que esta lo desee u obligarlas a llevar determinadas prácticas con las que no están de acuerdo, como ausencia de métodos anticonceptivos, felaciones, etc.
- Psicológico: dentro de esta forma de violencia se recogen las amenazas, humillaciones, gritos, insultos, intimidación, ridiculizar, atribución de culpas, etc.
- Social: a través de esta forma de maltrato se pretende aislar a la víctima, separándola de sus amistades y familia.
- Económico: En el caso de parejas jóvenes, que no cohabitan, no se da esta modalidad de violencia, ya que los recursos económicos provienen de la familia y escapan del control del agresor.

Según Pérez-Martínez y Hernández-Marín (2009), la violencia psicológica es una forma de violencia en la que, a través de la intimidación y las amenazas, el agresor controla los comportamientos de su pareja, constituye una de las formas más predominantes y generalizadas de violencia. Coincidiendo con estas autoras, Perela- Larrosa (2010), también refleja que el maltrato psicológico se da en un porcentaje mayor al físico y que además es más difícil de detectar y de probar puesto que no deja marcas observables, es

más sutil que la violencia física, pero deja secuelas psicológicas que se mantienen en el tiempo. En este mismo sentido, Muñoz-Sánchez e Iniesta-Martínez (2017) llevaron a cabo un estudio en España y Colombia, con alumnos entre 12 y 19 años, con el objetivo de investigar la violencia de género en adolescentes, encontrando que el tipo de violencia más común continúa siendo la psicológica en un 80%, seguido de la física en un 20%.

Por tanto, aunque la violencia física es la que crea mayor alarma social por los rastros visuales que deja y porque en casos severos conlleva la muerte de la víctima, la violencia psicológica deja mayores secuelas (Perela-Larrosa, 2010), ya que, el abuso psíquico consigue anular completamente a la víctima, convirtiéndola en un ser minúsculo al lado de su agresor y dependiente de él.

Existen una serie de variables y factores que incrementa el riesgo de que una adolescente o una mujer sea víctima de violencia.

En González-Lozano, Muñoz-Rivas y Graña (2003) aparecen recogidas una serie de variables que favorecen la violencia de género. En primer lugar, encontramos *variables demográficas*, dentro de las cuales, se hace mención al género, es decir, el hecho de ser mujer aumenta el riesgo de sufrir este tipo de violencia, ya que, como se extrae de la definición de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la violencia de género es un tipo de violencia que se dirige hacia las mujeres. Otro de los factores que afectan dentro de esta variable, es la *cultural*, es decir, el hecho de pertenecer a una cultura u otra hace que su sociedad tenga actitudes más o menos tolerantes hacia la violencia contra la mujer. En tercer lugar, existen una serie de *variables históricas*, que aumentan el riesgo de sufrir violencia de

género, entre ellas destacan, haber sufrido abuso en la niñez y presenciar episodios de violencia en el ámbito familiar. Esto es debido a que vivir situaciones previas de violencia favorece que se normalicen y toleren este tipo de situaciones. Como recoge González- Ortega, Echeburúa y de Corral (2008) “la exposición a un contexto familiar violento, es uno de los factores predictivos de la violencia de pareja en los jóvenes” (p. 217). En cuarto lugar, se hace referencia a una serie de *variables interpersonales* implicadas, entre las más destacadas se encuentra la baja autoestima. Este es un factor que juega un papel importante, ya que puede ser un factor de protección en aquellos casos en los que los niveles de autoestima son altos. Por otro lado, el deterioro de las habilidades sociales y la ausencia de estrategias en resolución de conflictos también estarían implicados en el riesgo de sufrir violencia de género. En definitiva, la existencia de estas variables hace que una mujer sea más vulnerable a sufrir maltrato en la relación de pareja.

Además de estas variables que favorecen la vulnerabilidad hacia este tipo de situaciones, existen algunos factores de riesgo en relación a la violencia de género, concretados en la población adolescente, como son: estereotipos, mitos y tecnologías de la información y la comunicación.

#### A. Estereotipos de género

Los estereotipos de género son creencias sobre las características asociadas a hombres y a mujeres (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Parten de una construcción social muy arraigada en la tradición, que perdura en el tiempo por la influencia social o una educación patriarcal.

Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014) realizaron un estudio para comprobar la vigencia de los estereotipos de género tradicionales en la actualidad y los que han surgido nuevos y pudieron comprobar que los estereotipos de género tradicionales que se mantiene hoy día son:

- En lo referente a características femenina: sumisas, emocionales, dulces y comprensivas.
- En lo referente a características masculinas: fuertes, insensibles, egoístas y valientes.

Por otro lado, de este mismo estudio se extrae que hay ciertos estereotipos de género que no están vigentes actualmente. En el caso femenino no se mantienen los estereotipos dóciles, dependientes y complacientes. Esto, quizás, sea debido, según Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014), de acuerdo con la teoría del rol social, a la mayor presencia de mujeres en ámbitos que se consideran masculinos, lo que ha podido llevar a un cambio en los estereotipos asignados.

Colás y Villaciervos (2007) estudiaron las creencias del alumnado sobre los estereotipos de género en 25 centros de Educación Secundaria de Sevilla, contando con una muestra de 455 alumno, y encontraron un alto nivel de interiorización de los adolescentes de los estereotipos de género, tanto en chicos como en chicas, pero observaron que en los chicos tienen un mayor arraigo. En este mismo sentido, Arenas (2003) expone que los chicos interiorizan en mayor grado actitudes y creencias sexistas y presentan más problemas para reconocerlas.

Por otro lado, Delgado-Álvarez, Sánchez-Gómez y Fernández-Davala

(2012), estudiaron la relación que puede darse entre los estereotipos y la presencia de violencia de género. Los resultados reflejaron que tanto los hombres como las mujeres se consideran estereotipados por el género. Además, se manifiesta una asociación entre la violencia y los estereotipos de género.

En resumen, podemos decir que los estereotipos de género sientan las bases del desequilibrio en las relaciones de pareja. Todos estos constructos sociales no hacen más que mantener la violencia de género a favor de qué es lo que se espera de un hombre y de una mujer y actúa impidiendo la ruptura de situaciones del maltrato (Delgado-Álvarez, Sánchez-Gómez y Fernández-Davala, 2012).

## B. Mitos del amor romántico

El ideal de amor que se muestra en la sociedad a través de series o libros para adolescentes ha dado lugar a que estos desarrollen una serie de creencias erróneas sobre qué es saludable o no en una relación.

Esto ha dado lugar a una serie de mitos que invaden la mente de nuestros adolescentes, ejerciendo una fuerte influencia sobre la idea que tienen sobre lo que es el amor y una relación ideal. Según Yela (2003) existen una serie de mitos que influyen negativamente en el amor romántico:

- *Mito de los celos*: es la creencia de que los celos son un signo de amor, conduce a comportamientos represivos y violentos aceptados. Es una creencia muy extendida en la sociedad.
- *Mito de la omnipotencia*: la creencia de que el amor lo puede todo, y puede



solucionar cualquier problema, hace que se mantengan creencias idealizadas sobre lo que es el amor.

- *Mito de la media naranja*: el cual mantiene la creencia de que elegimos a la pareja que tenemos predestinada como única pareja posible, lo que conduce a una peligrosa tolerancia al pensar que como es nuestra pareja ideal, debemos permitirle más para que la relación funcione.
- *Mito de la unidad*: creencia de que las parejas deben hacerlo todo juntos, dando lugar a la ausencia de respeto hacia el espacio personal del otro.

Merino-Verdugo (2018) llevó a cabo una investigación para comprobar si existen diferencias de género en la aceptación de los mitos del amor romántico. En este estudio participaron un total de 692 adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 18 años. Los resultados obtenidos muestran que los mitos del amor romántico más resistentes al cambio son el de la media naranja, el mito de la omnipotencia y el mito de los celos. Respecto al mito de los celos, se encontró que se transmite más frecuentemente a las chicas que a los chicos.

En concordancia con esto, Blanco-Ruíz (2014) expone que mitos como el de la media naranja o el de los celos están muy interiorizados en nuestra sociedad, ya que, 7 de cada 10 chicos y chicas entre 13 y 16 años aseguraron que los celos son una muestra de amor. Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) explican cómo las chicas consideraban que los celos son parte de una relación de noviazgo normal.

Ambos sexos se han educado en una idea de amor desfigurada y dañina, ligada a la dominación y el sufrimiento (Arenas, 2013). La idealización de las

conductas violentas como forma de resolver conflictos, a través de la idea del amor romántico, así como la justificación de los celos o el control abusivo como muestras de amor (Pazos, Oliva y Hernando, 2014), son constructos altamente peligrosos en la adolescencia, ya que es la etapa donde tienen lugar los primeros enamoramientos.

Estos mitos sirven para justificar cualquier tipo de acción que favorezca la supervivencia del amor.

### C. Violencia de género y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Hoy día vivimos en una sociedad sumida en el mundo de las TIC. Estas tecnologías están cambiando la manera en la que los jóvenes viven sus relaciones (Estébanez, 2012). Actualmente, se socializan virtualmente y aunque este mundo tecnológico trae consecuencias muy positivas, también lleva asociado ciertos riesgos y problemáticas. Permite a la sociedad conocer en todo momento dónde está, con quién y qué está hablando mi pareja, dando lugar, a situaciones de celos, control y dominio (Estébanez, 2012).

Es por ello que la llegada de las TIC a las relaciones de pareja ha traído consigo numerosos e importantes conflictos. Según García-Rosales (2016), las redes sociales y los teléfonos móviles son los medios más frecuentes para ejercer violencia de género y ciber-acoso en parejas jóvenes, ya que las TIC facilitan a los agresores llegar a sus víctimas aunque no tengan contacto directo con ellas. Para esta autora, las mismas conductas violentas que pueden darse en una relación en un espacio físico aparecen en la red en forma de ciber-control, es decir, vigilando a la víctima de forma constante.

Esta digitalización de la violencia de género es más sutil y pasa más inadvertida, pero se vuelve constante (Blanco-Ruíz, 2014). Esto es debido, de acuerdo con García- Rosales (2017), a la no necesidad de estar cerca de la víctima para ejercer control y violencia psicológica contra ella, sólo se necesitan dos herramientas: móvil e Internet.

Blanco-Ruíz (2014) estudió las implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes de distintos lugares de España de entre 13 y 18 años matriculados en la ESO, empleando para ello 457 cuestionario y 10 entrevistas. Concluyeron que la mitad de los chicos y chicas habían tenido discusiones con su pareja por el contenido que publicaba en redes sociales. También descubrieron que la violencia psicológica se da mayoritariamente a través de las redes sociales. Por otro lado, el 23% de las chicas declaró que su pareja disponía de sus claves de acceso frente al 10% de los chicos. Tanto las chicas como los chicos, 3 de cada 10, asumieron que son controlados por su pareja en cuanto a con quién hablan o agregan a sus redes. La principal causa que les lleva a ejercer este control sobre la vida online de su pareja, son los celos. Finalmente, tras preguntar a los adolescentes si las redes sociales eran un instrumento para ejercer violencia psicológica todos contestaron que sí.

En esta misma línea, en un estudio llevado a cabo por Martín-Montilla, Pazos-Gómez, Montilla- Coronado y Romero-Oliva (2016), donde seleccionaron a 511 estudiantes de entre 15 y 18 años de Huelva y Granada para conocer la frecuencia con la que los adolescentes habían experimentado situaciones de violencia en la pareja a través de las tecnologías, se encontraron conductas relacionadas con el intercambio de contraseñas, colgar imágenes

comprometidas, usurpar la clave, amenazas y control de las relaciones sociales.

Por lo tanto, una plataforma creada a priori con el objetivo de fomentar y facilitar las relaciones sociales, se ha ido convirtiendo con el paso de los años en una herramienta de control, que amenaza nuestra vida personal. Aunque, en palabras de Estébaez (2012), las redes sociales no están más que mostrando y expresando una realidad social ya existente.

Llegados a este punto debemos preguntarnos qué papel tiene la educación y la orientación en la prevención de la violencia de género en la adolescencia

El contexto escolar es uno de los ámbitos que más influye en la construcción de la identidad de género. Este contexto está implicado en la construcción de rasgos de pensamiento, actitudes y comportamientos, en función de lo que se supone que se relaciona con cada género (Flores, 2005). Por tanto, el contexto educativo participa en la asimilación y arraigo de roles y estereotipos, facilitando los procesos de interiorización a través de la interacción con otros sujetos, asimilando lo que se espera de ellos en función de su género y su cultura. Es por ello que las escuelas deben involucrarse en la prevención de este tipo de violencia, ya que forman parte día a día del proceso educativo y socializador de los alumnos. En relación al trabajo de prevención que se realiza desde los centros educativos, De la Osa, Andrés y Pascual (2013) exponen que debemos reconocer los avances y la implicación que desde este ámbito se está mostrando, ya que en los últimos años, ha aumentado las actividades escolares sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia.

Esta necesidad de prevención desde el ámbito escolar queda recogida en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación y en la Ley Orgánica 1/004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. En su artículo 4, se expone que “el sistema educativo debe incluir entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia”. Además, debe incluir, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

Además, las diferentes comunidades autónomas cuentan con programas, medidas y recursos didácticos para prevenir la violencia de género desde el ámbito escolar. Según Grañeras, Mañeru, Martín, De la Torre y Alcalde (2007), gran parte de las comunidades autónomas han desarrollado desde hace algunos años programas preventivos. Aunque hay diferentes líneas de trabajo, todos los programas coinciden en identificar la raíz de la violencia de género está en las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres.

En este sentido, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia cuenta con una guía de actuación contra la violencia de género en el ámbito educativo. Desde la que se proponen distintas medidas de actuación. Además, se recoge que el centro educativo es un marco muy propicio para llegar a la población juvenil e implantar valores igualitarios, que facilita la eliminación de prejuicios y estereotipos sexistas y provee a los alumnos de modelos de relación basados en la igualdad y el respeto a las diferencias individuales. Por otro lado, en la guía se refleja la necesidad de una buena coordinación tanto a

nivel de centro (Equipo Directivo, Orientador, Equipo Docente, Responsable de Igualdad), como del centro con las familias y los equipos externos especializados en la materia, para una prevención eficaz.

En referencia a lo expuesto anteriormente, la orientación juega un papel fundamental. Según Bisquerra (1998), la orientación es un proceso de ayuda continuo, este proceso va dirigido a todas las personas a lo largo de su vida y tiene principalmente la finalidad de prevención y desarrollo, usando para ello programas de intervención educativa y social. La principal figura que desempeña este proceso es el orientador. En palabras de Martínez Clares (2017), el orientador contribuye a dar coherencia a las diferentes propuestas de intervención educativa. Esto es debido a su gran implicación en los procesos de coordinación, asesoramiento y formación continua de la comunidad educativa. Además se trata de un agente de cambio cuya misión es la de capacitar al alumnado para enfrentar las diferentes situaciones que le surjan a lo largo de su vida, ya que no sólo se centra en aspectos académicos, sino también personales y sociales. Abarca todas las dimensiones del alumnado favoreciendo así su pleno desarrollo y el cambio en el alumnado a través de aprendizajes. Por lo tanto, podemos decir que la orientación trabaja desde una perspectiva holística, ya que abarca al alumno de forma global; ecológica, ya que parte del contexto de referencia del alumno; crítica, pues fomenta el cambio; y reflexiva, puesto que la cooperación y colaboración de toda la comunidad educativa se convierte en un elemento clave del proceso orientador.

Para poder llevar a cabo este proceso de orientación, es necesario tener en cuenta una serie de principios en los que se basa la intervención orientadora, principio de desarrollo, prevención e intervención social. El tema que nos

ocupa, violencia de género en la adolescencia, se trabaja principalmente a través del principio de prevención, el cual “se concibe como un proceso intencional, de carácter proactivo, dirigido a anticiparse a las dificultades y problemas” (Martínez Clares, 2017, p.24). A través de la prevención se intenta dotar al alumnado de herramientas para saber afrontar y adaptarse a todas las situaciones que se le planteen. El orientador, como agente de cambio, impulsa y dinamiza todas aquellas actuaciones encaminadas a la prevención desde el ámbito escolar, promoviendo el proceso de transformación y ofreciendo al alumnado alternativas para modificar aquello que no es satisfactorio en su desarrollo. En este

proceso de cambio, el orientador debe ser la figura que acompañe, que asesore, que coordine, forme, diseñe recursos y evalúe los resultados de todo el proceso (Martínez Clares et al., 2017). No obstante, el principio de desarrollo también es fundamental, ya que permite acompañar al individuo en su desarrollo madurativo, a lo largo de toda su escolaridad, favoreciendo su interacción e integración social y la construcción de su proyecto de vida, contribuyendo así a que los adolescentes desnaturalicen la asociación de ciertas profesiones al género. Finalmente, y no por ello menos importante, el principio de intervención social también es un elemento clave, ya que se debe siempre partir del contexto del alumno y el centro para dar una respuesta educativa ajustada.

Estos principios de prevención y de desarrollo, a los que se alude anteriormente, se desarrollan, principalmente, en el ámbito escolar a través del Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional. En este sentido, el Instituto de la Mujer de la Región de Murcia ha elaborado una Guía de Orientación Profesional para los centros educativos, llamada “El

futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones”, con la que se pretende eliminar la división sexual en la elección de profesiones, es decir, la creencia de que hay trabajos que son de mujeres y trabajos que son de hombres, desarrollando así modelos que favorezcan la igualdad de género. Para ello consideran que los departamentos de orientación son un factor clave para fomentar la eliminación de los estereotipos profesionales basados en el género.

Por otro lado, las actuaciones de prevención de violencia de género a través de la acción tutorial van encaminadas a *Enseñar a pensar*, dotando a los alumnos de capacidad de crítica y de reflexión sobre la violencia de género; *Enseñar a convivir y a comportarse*, dando a los alumnos herramientas para favorecer el autocontrol, relajación, conocimiento de las reglas de convivencia del centro; *Enseñar a ser persona*, donde se trabajan aspectos como autoestima, autoconcepto, inteligencia emocional y *Enseñar a decidirse*, mediante el cual se pretende que los alumnos adquieran una serie de competencias que les posibiliten analizar situaciones, buscar alternativas y decidirse tras una reflexión en relación a la violencia de género.

Por otro lado, la comunidad educativa debe superar los roles y los estereotipos de género implicando a las familias. Desde los centros educativos se debe asesorar y formar a las familias en la eliminación y superación de los ideales tradicionales asociados al género. No debemos olvidar que la familia es el primer agente socializador en la vida de los individuos, son los responsables de la educación de sus hijos y es uno de los contextos, junto con la escuela, donde los alumnos se ven inmersos el mayor número de horas. En este sentido, De la Osa, Andrés y Pascual (2013) exponen que en la prevención de violencia de género y en el fomento de la igualdad, debería implicarse la familia.



Asimismo, Díaz-Aguado (2016) coincide con De la Osa, Andrés y Pascual (2003), recogiendo la importancia de la colaboración familia-escuela, para ampliar la prevención al ámbito familiar, es por ello que es necesario aumentar las actuaciones dirigidas a la sensibilización y concienciación de los padres y madres sobre esta problemática.

En definitiva, queda expuesto el papel fundamental de la comunidad educativa, con la figura del orientador como elemento clave, en la prevención de la violencia de género entre adolescentes.

## Conclusiones

La violencia de género es un tema presente en el día a día de nuestra sociedad. Esta lacra social se ha instaurado en las relaciones de pareja de nuestros adolescentes. Es por ello, que es necesario intervenir y visibilizar esta problemática desde el ámbito educativo. Para ello, es necesario conocer previamente qué aspectos influyen en este tipo de violencia, ya que este conocimiento nos va a permitir saber hacia dónde se tienen que dirigir las actuaciones de prevención. Por tanto, este trabajo hace una aproximación teórica sobre qué es la violencia de género, qué prevalencia se da en la población adolescente y qué factores influyen.

Por otro lado, he podido reflejar tras la lectura de diferentes artículos el papel de la educación y orientación en relación a la prevención de violencia de género en adolescentes. El ámbito escolar juega un papel fundamental en la prevención de este tipo de violencia. Mediante programas de intervención se posibilita la eliminación de los estereotipos de género y se fomentan la

igualdad de oportunidades en la construcción del proyecto de vida de nuestros adolescentes. En todo ello, el orientador juega un papel fundamental como coordinador, formador y dinamizador de todas las intervenciones. En estas intervenciones desde el ámbito educativo no debemos olvidar la importancia de incluir a las familias como primeros entornos socializadores de los jóvenes, para poder ampliar esta desnaturalización del proceso de socialización asociado al género e impulsar una educación basada en la igualdad desde todos los ámbitos.

## Referencias

- Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín criminológico*, 144(4), 1-5.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blanco-Ruíz, M.A. (2014). Implicación de uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescente. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141.
- Boletín Oficial del Estado núm. 313, de 29/12/2004. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Bilbao: BBK, EMAKUNDE, EUSKO JAURLARITZA/GOBIERNO.
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(2), 1044-1060.
- Colás Bravo, P. y Villaciervos, P. (2007). La Interiorización de los Estereotipos de Género en Jóvenes y Adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.

Comunidad autónoma de la Región de Murcia, (2016). *Guía de actuación contra la violencia de género en el ámbito educativo*. Murcia: Consejería de igualdad de oportunidades, Dirección general de la mujer.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, 311. 29313 -29424.

De la Osa, Z., Andrés, S. y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 267-275.

Delgado-Álvarez, M.C., Sánchez-Gómez, M.C. & Fernández-Davala, J.P.A. (2012).

Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777.

Díaz Aguado, M., Martínez Arias, R., Martínez Babarro, J. y Falcón. L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Estébanez, I.(2012). *Del amor al control a golpe de click. La violencia de género en las redes sociales*. IV Jornada de sensibilización sobre violencia de género, Lanzarote, 24, septiembre.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de Género en la Escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*,(38), 67-86.

García-Rosalez,P.,(2017). *Ciberviolencia de género*. Recuperado de <http://crimina.es/crimipedia/topics/ciberviolencia-de-genero/>

González Lozano, M.P., Muñoz, M., y Graña, J.L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. *Psicología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 23-39.

González Ortega, I., Echeburúa, E. y de Corral, P. (2008). Variables Significativas en las Relaciones Violentas en Parejas Jóvenes: una

revisión. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.

Grañeras Pastrana, M., Mañereu Sánchez, A., Martín Sánchez, R. y de la Torre Sanz, A., (2007). La prevención de la violencia contra las mujeres desde las Educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. *Revista de Educación*, 342, 189-209.

Guirao-Goris, J.A, Olmedo Salas, A y Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1-25.

Instituto Nacional de Estadística (2018). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género Año 2017. INE: Madrid.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género. Boletín Oficial del Estado, núm 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Martínez Clares, P. (Coord.), Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, F.J., González Lorente,

C. y González Morgan, N. (2017). *Manual de Orientación Educativa y Profesional*. Murcia: Diego Marín Librero.

Martín-Montilla, Pazos-Gómez, Montilla-Coronado y Romero-Oliva (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las Redes Sociales. *Educación XX1*, 19(2), 405-429.

Merino Verdugo, E. (2018). *Sexismo, amor romántico y violencia de género en la adolescencia*. (Tesis Doctoral). Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2015). Macroencuesta de Violencia de género contra la Mujer (NIPO: 680-15-029-6). Recuperado de: <http://www.violenciagero.igualdad.mpr.gob.es>

- Muñoz-Sánchez, P. y Iniesta-Martínez, A. (2017). Violencia de género en jóvenes adolescentes desde los estereotipos de las relaciones de pareja. Estudio de caso en Colombia y España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 169-178.
- Pazos, M., Oliva, A. y Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.
- Perela-Larrosa, M. (2010). Violencia de género: violencia Psicológica, *Foro. Nueva Época*, (11-12/20110), 353-376.
- Pérez-Martínez, V. y Hernández-Marín, Y. (2009). La violencia psicológica de género, una forma encubierta de agresión. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25(2), 1-7.
- Tamarit, A., Lila, M. y Gracia, E. (2005). *Violencia de género. Aspectos psicosociales. Material de postgrado de especialización universitaria en violencia de género*(4.ª ed.). Valencia: Alfa Delta
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en psicología social*, 1(2), 263-267.

## Percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación de la calidad

Mercedes Cano Sánchez<sup>1</sup>, Francisco Javier Ibáñez-López.

Universidad de Murcia

### Resumen

El presente trabajo aborda los beneficios del buen funcionamiento de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, y su repercusión en las titulaciones en Educación Superior. Mediante un trabajo de investigación cuantitativo, descriptivo no experimental, y el uso del cuestionario tipo escala Likert como instrumento de recogida de datos, se abordaron asuntos como el grado de información que poseen los discentes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia sobre estos procesos, así como la percepción que tienen sobre su utilidad, implementación y contribución a la mejora de las condiciones académicas del alumnado y al aumento real de la calidad de sus estudios. Los resultados obtenidos coincidieron con la bibliografía consultada, si bien esta es escasa, ya que reflejaron que el alumnado es más ajeno a estos procedimientos de calidad que el resto de grupos de interés y su participación en los mismos es escasa. Además, los estudiantes manifestaron contar con escasa información sobre estos procesos y confirmaron que no detectan una contribución de los mismos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mejora general de la calidad de la titulación y la mejora en la integración en el mercado laboral de los egresados.

Palabras clave: EEES, acreditación, evaluación de la calidad, alumnado.

---

1 Primera autora: Prácticas en IES Emilio Pérez Piñero (Calasparra). Segundo autor: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia. [fjil@um.es](mailto:fjil@um.es)

## Student perception of quality assessment processes

### Abstract

This paper addresses benefits of well-functioning quality assurance and accreditation processes and their impact on higher education qualifications. Through a quantitative, descriptive, non-experimental research work and the use of a Likert scale questionnaire as a data collection instrument, we addressed issues such as the degree of information that students of the Degree in Pedagogy at the University of Murcia have about these processes, as well as their perception of their usefulness, implementation and contribution to the improvement of the academic conditions of students and the real increase in the quality of their studies. The results obtained coincided with the bibliography consulted, although this is scarce, as it showed that the students are more alien to these quality procedures than the rest of the interest groups and their participation in them is scarce. Moreover, the students stated that they have little information on these processes and confirmed that they do not detect a contribution of these processes to the improvement of the teaching-learning processes, the general improvement of the quality of the degree and the improvement in the integration of graduates in the labour market.

Keywords: EHEA, accreditation, quality assessment, students.

### Introducción

En 1999, los Ministros de educación de 29 países europeos firman la Declaración de Bolonia para la creación, desarrollo e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proceso de integración en el EEES, conocido como *Proceso de Bolonia*, es el marco de referencia actual básico para todas las universidades en el ámbito de la Unión Europea y tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación alrededor de las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria (Calderón Partier y Escalera Izquierdo, 2008; Ibáñez-López, Hernández-Pina, y Monroy-Hernández, 2020). Igualmente, la creación del EEES, significó

adoptar políticas y actuaciones dirigidas a la armonización de los sistemas de educación superior en Europa con el fin de mejorar la transparencia, compatibilidad y comparabilidad de los estudios, de los títulos y de los diplomas (Raposo Rivas y González Sammamed, 2010).

Todo ello ha supuesto para la Educación Superior un importante proceso de transformación, pasando de unas estructuras ancladas en modelos docentes centrados casi con exclusividad en la figura del profesor, como depositario y transmisor único del saber, y con los estudiantes como meros espectadores y receptores del mismo. Esta evolución supone una respuesta desde la Universidad a cambios que se manifiestan en la transformación de la “universidad del enseñar” a la “universidad del aprender” (Martínez Lirola y Crespo Fernández, 2008).

En España, la promulgación de la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) introdujo la implantación en el sistema universitario de mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello, se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, de manera independiente, desarrolla la actividad evaluadora propia de los sistemas universitarios avanzados y que es tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia evalúa tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades (LOU, 2001).

Aunque inicialmente la implantación de los procedimientos de evaluación generó ciertas resistencias, poco a poco se fue abriendo paso la cultura de la evaluación en pro de la calidad, con el objetivo de contribuir al desarrollo del EEES en España. ANECA realiza dicha promoción y aseguramiento de la calidad mediante la aplicación de procesos de evaluación, certificación y acreditación (ANECA, 2019; Ibáñez-López et al., 2020).

Con el desarrollo de la LOU 6/2001, la LOMLOU 4/2007 y el Real Decreto 1393/2007 se establecieron las bases para llevar a cabo las acreditaciones de las nuevas titulaciones, se implantaron los Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad en las instituciones universitarias (SAIC) y se crearon unidades con personal técnico especializado en la realización de los procedimientos entorno a la Calidad. Estos sistemas están dentro del proceso de transparencia exigida por el EEES para garantizar la consecución de los objetivos establecidos. Actualmente, la práctica totalidad de las universidades y, por lo tanto, sus titulaciones, está implicada en procesos de evaluación y acreditación. Para llevar a cabo este aseguramiento de la calidad, se crearon agencias internacionales también dedicadas a la supervisión de los procesos de convergencia tendentes a la consolidación del EEES y a la implantación



de los sistemas de calidad, a nivel autonómico, nacional e internacional (Ibáñez-López, 2020).

La Universidad de Murcia ha realizado un gran esfuerzo para adaptar todos sus títulos al nuevo modelo formativo establecido como consecuencia de la implantación del Proceso de Bolonia. En este sentido existen varios servicios encargados de colaborar en el establecimiento de programas y acreditaciones para la convergencia hacia el EEES. La Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia se creó en el curso 2000/2001 y está en posesión de numerosas certificaciones (EFQM, ISO, ANECA-MEC). Su objetivo es asegurar la calidad de los procesos llevados a cabo en esta institución, basándose en la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora (Ibáñez-López, 2020).

Por otro lado, la Comisión de Calidad del Claustro de la Universidad de Murcia y la Comisión de Calidad del Consejo de Gobierno, promueven la implicación de la comunidad universitaria en la mejora de la calidad, proponen los principios de calidad y evalúan la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado. Son, por tanto, también las encargadas de analizar los informes de resultados académicos que les remiten las distintas facultades y que ya han debido ser analizados por sus distintas comisiones de aseguramiento de la calidad de los centros. La gestión de los sistemas de calidad abarca al profesorado, al PAS, las titulaciones y proporciona en gran manera la consecución de certificaciones internacionales para las facultades y la acreditación internacional de investigadores (Universidad de Murcia, 2022).

Entre los cometidos del profesorado universitario está la docencia, la gestión y la investigación, los tres pilares básicos de las instituciones universitarias. Con respecto a la docencia, el objetivo último de esta debe ser la transmisión de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que fomenten en el alumnado el pensamiento crítico, para que este pueda seguir aprendiendo durante toda la vida de forma autónoma. El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante el ciclo didáctico, que integra fases que van desde, el método docente y su organización, y como no puede ser de otra manera, la evaluación de su actividad como docente (Calderón Partier y Escalera Izquierdo, 2008). Santos Guerra (1990) ya indicó cuál debía ser el propósito de la evaluación:

El propósito principal de la evaluación, tal y como aquí la entendemos, es conocer cómo y por qué funcionan de una manera determinada los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones. Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones,

Así, el alumnado como receptor del producto generado por la docencia, tiene un importante papel en el proceso de evaluación de la calidad de todos los procedimientos realizados en la Educación Superior. Se debe mencionar que, desde el punto de vista del estudiantado, los factores más destacados que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria son la orientación y el asesoramiento educativo, la internacionalización y la empleabilidad, que constituyen elementos de preocupación creciente para el alumnado (González Pérez, 2015).

Ya en 2001, durante el transcurso de la asamblea de los representantes de estudiantes europeos, la National Unions of Students in Europe (ESIB), se resaltó la importancia de los estudiantes en el Proceso de Bolonia como elemento que participa en la construcción del EEES, y que se percibe como una fuerza capaz de impulsar los cambios necesarios en los sistemas educativos. Según la Unión de Estudiantes Europeos (ESU), desde 2018 se ha producido un aumento en el número de estudiantes que participa en su *Grupo de Expertos para el Aseguramiento de la Calidad* y en actividades de capacitación sobre los procesos de calidad externos. Se asume que el compromiso de los estudiantes como parte interesada en dichos procesos mejora la calidad en las Instituciones de Enseñanza Superiores. Sin embargo, mientras se afirma que los estudiantes deben ser parte del gobierno e implementación de los sistemas de calidad, la realidad es otra bien diferente. Desde 2018 se viene detectando que un menor número de estudiantes eran considerados parte interesada en los procesos internos de garantía de calidad, como también ocurre con la participación del resto de grupos de interés. Desafortunadamente, se observa la misma tendencia en el proceso de gobernanza de la garantía de calidad a nivel nacional y entre agencias de control de calidad (Romero et al., 2020).

En las últimas tres versiones de las publicaciones de *Bologna with Student Eyes* (BWSE), algunas asociaciones nacionales de estudiantes comunican que el *Proceso de Bolonia* es considerado cada vez menos como un factor decisivo para promocionar la participación de los estudiantes. La voz del estudiantado es cada vez más silenciada, ignorada o no suficientemente empoderada (Romero et al., 2020).

Por otra parte, en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la implantación del EEES, se debe decir que conocen relativamente bien las nuevas metodologías que se pretenden incorporar, así como la estructura en créditos ECTS y la homologación de títulos a nivel europeo; sin embargo, no tienen el mismo conocimiento en cuanto a la organización de las titulaciones y, aún mucho menos, en lo relativo a los aspectos relacionados con la financiación de sus estudios y del *Plan Bolonia*. Asimismo, la valoración que hace el alumnado sobre la

implantación del EEES no es buena (Expósito-Langa, Tomás-Miquel, y Torres-Gallardo, 2012).

Estos resultados coinciden con los trabajos de Otero Neira, Ferro Soto y Vila Alonso, (2012), donde afirman que la adaptación del Sistema Universitario Español al EEES ha supuesto cambios positivos en la percepción del alumnado en lo que a su satisfacción se refiere. Aunque estos cambios no son de gran calado, permiten comprobar que el nuevo marco europeo de Educación Superior mejora el grado de satisfacción de los discentes respecto al profesorado y la aplicación de los conocimientos. Otros aspectos como la titulación elegida, el grado de cumplimiento de sus expectativas antes de entrar en la carrera, los conocimientos aprendidos y en general la calidad de la docencia no muestran cambios significativos con respecto al anterior marco universitario.

Con este estado de la cuestión, una vez superada la implantación del EEES y conseguidos la mayoría de objetivos propuestos en la agenda 2020, se plantea la necesidad de ahondar en la percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en la Educación Superior, y particularmente, en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia, como herramientas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la titulación y de las problemáticas detectadas en torno al alumnado.

## Método

### Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue analizar el conocimiento y la percepción del alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de sus estudios, a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar el conocimiento y la actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación de su titulación.
2. Conocer la percepción del alumnado sobre la incidencia de estos procesos en la mejora de su titulación.

### Diseño

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de esta investigación, se optó por un enfoque de investigación cuantitativo, descriptivo no experimental, en el cual se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo (Creswell, 2012). En concreto, se empleó la técnica del cuestionario mediante una encuesta tipo escala

Likert.

### Contexto y participantes

Esta investigación contó con la participación de 50 estudiantes matriculados en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2021/2022. Por género, la muestra contó con 42 mujeres (84%) y 8 hombres (16%), de los cuales 6 pertenecían a primer curso (12%), 10 a segundo curso (20%), 9 al tercero (18%) y, por último, 25 a cuarto curso (50%). Además, 32 de los participantes (64%) afirmaron haber participado cumplimentando alguna encuesta de calidad referida al Grado en Pedagogía en algún momento de su vida universitaria frente a 18 (36%) que contestaron no haberlo hecho nunca. Finalmente, 15 (30%) afirmaron haber participado en alguna ocasión en un proceso de evaluación y acreditación de su titulación, frente a 35 (70%) que confirmaron no haberlo hecho hasta ahora.

### Instrumento para la recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se empleó, como técnica de recogida de información y de datos, la administración de un cuestionario elaborado *ad hoc*, que constaba de cuatro cuestiones de recogida de información sociodemográfica y de 15 preguntas cerradas tipo escala Likert con cinco opciones de respuesta (donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo”, 2 “En desacuerdo”, 3 “Indiferente”, 4 “De acuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”). Este instrumento fue elaborado a partir de la revisión de la bibliografía consultada para la realización de este trabajo. Posteriormente, se le calculó la fiabilidad y consistencia interna a través de diferentes índices. Así, se obtuvo un *Alfa de Cronbach* de .817, resultado considerado bueno (George y Mallery, 2003). También se obtuvo un índice de *Fiabilidad Compuesta* de .819, considerado excelente (Hair, 2009) y una *Omega* de .877, cercana a ser considerada como excelente (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Por último, se comprobó la validez de constructo mediante un *Análisis Factorial Exploratorio (AFE)* de componentes principales con rotación *varimax*. Se obtuvo un *p-valor* significativo de .000 para la prueba de esfericidad de *Bartlett* que descartó la semejanza con la matriz identidad y un valor del coeficiente de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* de .65 (se considera una buena adecuación muestral a partir de .5). El análisis factorial dividió el cuestionario en dos grandes dimensiones que abordaban el conocimiento del alumnado de los procesos de evaluación y acreditación de la titulación y la percepción de los estudiantes respecto a la mejora de sus estudios gracias a la aplicación de estos procedimientos, explicando un total del 36% de la varianza total.

## Procedimiento

El cuestionario fue administrado al alumnado participante en esta investigación vía correo electrónico a través de la aplicación Web de la Universidad de Murcia *Encuestas* (ATICA, 2018), acompañado de una carta de presentación en la que se explicaban los objetivos de investigación y se solicitaba la colaboración del encuestado.

## Análisis y tratamiento de los datos

Con respecto al tratamiento y análisis de los datos obtenidos con el cuestionario, se realizó el volcado de datos desde la aplicación de encuestas y su análisis mediante el programa estadístico de software *libre R* (R Core Team, 2021). Para detectar diferencias significativas en los ítems según las variables sociodemográficas consultadas en el cuestionario, se aplicaron test no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales (Ibáñez-López, Maurandi López y Castejón Mochón, 2022). En concreto, se empleó el test de la *U* de *Mann-Whitney* para variables independientes con dos niveles de respuesta (género, haber participado en encuestas, haber participado en procesos) y el test de *Kruskal-Wallis* (ANOVA no paramétrica) para variables con más de dos niveles (curso). Se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación  $\alpha = .05$ .

## Resultados

### *Conocimiento y la actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación de su titulación*

El análisis de las cuestiones realizadas sobre el conocimiento y la actitud que tiene el alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación (Figura 1), reveló que un 62% de los participantes indicaron no conocer los servicios de la Universidad encargados del aseguramiento de la calidad (ítem 2) y que no consideran que el personal encargado de elaborar los programas de calidad conozca la problemática del alumnado (ítem 6). Además, el 60% indicó no estar interesado en la evaluación de la calidad (ítem 2) y el 54% y 50% aseguró que los programas de aseguramiento de la calidad no ayudan a mejorar la calidad de la docencia ni la calidad de los aprendizajes (ítems 4 y 5 respectivamente). Por lo tanto, no tienen una buena actitud hacia estos procesos (el 54% de los participantes así lo indica en el ítem 7) y el 48% cree que está suficientemente informado sobre el *Proceso de Bolonia* y la creación del EEES.

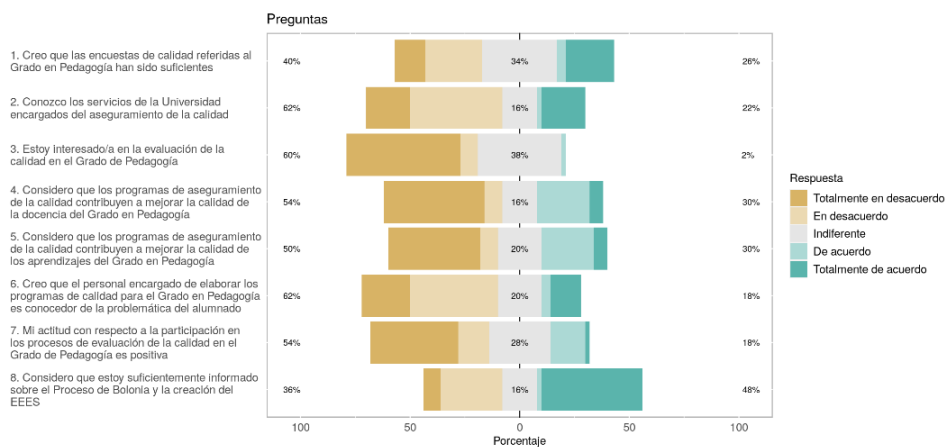


Figura 1. Cuestiones sobre el conocimiento y actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación.

La Tabla 1 muestra los principales estadísticos descriptivos de estas cuestiones, así como el porcentaje de respuestas obtenidas en cada uno de los niveles. Si bien es cierto que los test no paramétricos se basan en la mediana, se muestra también la media de las cuestiones para facilitar su interpretación.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre el conocimiento y actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación*

Ítem	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
1	50	1	5	2.94	3.0	14	26	34	4	22	1.33
2	50	1	5	2.60	2.0	20	42	16	2	20	1.39
3	50	1	4	1.90	1.0	52	8	38	2	0	.99
4	50	1	5	2.36	2.0	46	8	16	24	6	1.43
5	50	1	5	2.44	2.5	42	8	20	24	6	1.40
6	50	1	5	2.48	2.0	22	40	20	4	14	1.28
7	50	1	5	2.26	2.0	40	14	28	16	2	1.21
8	50	1	5	3.50	3.0	8	28	16	2	46	1.50

En la búsqueda de diferencias significativas de estas cuestiones respecto al género del participante, su curso y las variables “haber participado cumplimentando alguna encuesta” y “haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de la calidad”, solo se

detectaron respecto al curso en la cuestión 4 ( $p$ -valor = .049), sobre la mejora de la calidad de la docencia, existiendo diferencias entre la opinión de los estudiantes de 1.º curso ( $\bar{x}$  = 1, *mediana* = 1) y el resto de cursos ( $\bar{x}$  = 2.7, *mediana* = 3 para 2.º curso;  $\bar{x}$  = 3, *mediana* = 3 para 3.º curso; y por último,  $\bar{x}$  = 2.32, *mediana* = 2 para 4.º curso) y en la cuestión 8 ( $p$ -valor = .032), sobre la información que tiene el alumnado de la creación del EEES y el *Proceso de Bolonia*, existiendo diferencias entre la opinión de los estudiantes de 1.º y 4.º curso ( $\bar{x}$  = 2.83, *mediana* = 2.5 y  $\bar{x}$  = 3.04, *mediana* = 2 respectivamente) y los estudiantes de los cursos 2.º y 3.º ( $\bar{x}$  = 4.20, *mediana* = 5 para 2.º curso,  $\bar{x}$  = 4.44, *mediana* = 5 para 3.º curso).

Los datos indican el bajo conocimiento que tienen los estudiantes sobre las estructuras desarrolladas para el aseguramiento de la calidad, y ponen de manifiesto, la lejanía y la poca confianza que tiene respecto a la eficacia de estos procesos. Desde la implantación de las nuevas titulaciones de Grado, el alumnado no se ha sentido informado y tampoco ha acudido a las fuentes de información existentes (Coterón López et al., 2012). Igualmente concluye el Grupo de Investigación Cualitativa (Psicopedagogía) de la Universidad de Cantabria (2009), “que afirman que predomina el porcentaje de personas que no han mostrado interés en obtener conocimientos y también reconocen que su esfuerzo por conocer aumenta a medida que la fecha de implantación del plan se acerca”. (pág. 29)

En cuanto a la participación del alumnado en estos procesos de calidad, los resultados obtenidos están en línea con otros estudios que remarcan la poca participación de los grupos de interés en estos procesos (Ibáñez-López et al., 2020; Mainero, Noriega y Mazzola, 2014; Martínez Iníguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017). La afirmación de los representantes europeos del alumnado, que indican que se debería contar con estudiantes para el diseño de las técnicas de evaluación y acreditación, ya que estas poseen una serie de ítems insuficientes o que no permiten valorar adecuadamente aspectos relevantes para el estudiantado. Se aprecia que el gran problema que ha existido hasta el momento no versaba sobre el diseño de las encuestas sino sobre su utilidad (Pastor-Valcárcel et al., 2013; Romero et al., 2020).

#### *Percepción del alumnado sobre la incidencia de estos procesos en la mejora de su titulación*

Con respecto al segundo objetivo de investigación, el análisis de las cuestiones correspondientes (Figura 2) mostró un descontento general de los participantes. El 54% de los participantes aseguró que los procesos de evaluación de la Calidad no ayudan a mejorar su titulación. En esta misma línea, el 52% indicó que tampoco mejoran la reputación de los estudios y el 50% confirmó que tampoco inciden en la mejora de las instalaciones.

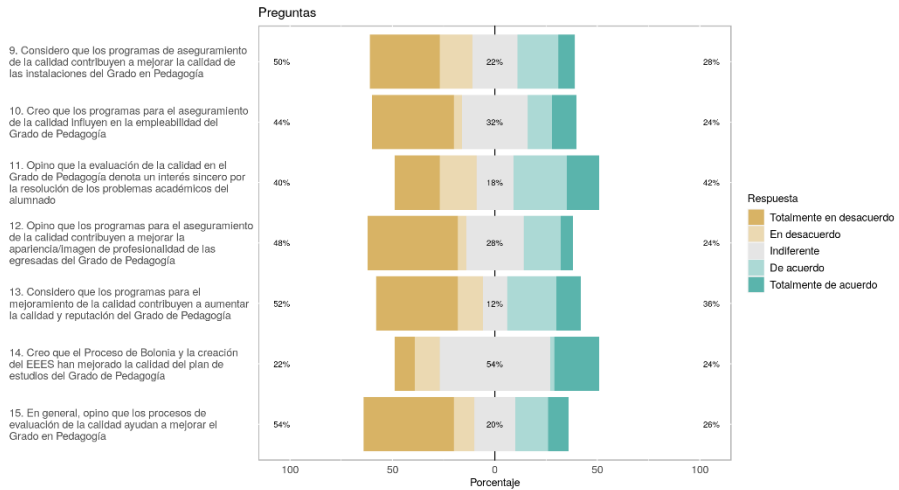


Figura 2. Cuestiones sobre la percepción del alumnado en la mejora de su titulación gracias a los procesos de evaluación y acreditación.

La Tabla 2 muestra los principales estadísticos descriptivos de estas cuestiones junto con los porcentajes de selección de respuestas de los participantes.

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre el conocimiento y actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación*

Ítem	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
9	50	1	5	2.52	2.5	34	16	22	20	8	1.36
10	50	1	5	2.52	3.0	40	4	32	12	12	1.43
11	50	1	5	2.96	3.0	22	18	18	26	16	1.41
12	50	1	5	2.38	3.0	44	4	28	18	6	1.37
13	50	1	5	2.56	2.0	40	12	12	24	12	1.51
14	50	1	5	3.14	3.0	10	12	54	2	22	1.20
15	50	1	5	2.38	2.0	44	10	20	16	10	1.44

Nuevamente, se analizaron los datos para tratar de encontrar diferencias significativas de estas cuestiones respecto al género del participante, su curso y las variables “haber participado cumplimentando alguna encuesta” y “haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de la calidad”. En este caso, solo se detectaron respecto al



género en la cuestión 10 ( $p$ -valor = .048), sobre la influencia de los procesos de calidad en la empleabilidad ( $\bar{x}$  = 1.38, *mediana* = 1 para el género masculino y  $\bar{x}$  = 2.74, *mediana* = 3 para el femenino) y en la cuestión 13 ( $p$ -valor = .024), sobre la mejora de la calidad y la reputación de la titulación ( $\bar{x}$  = 1.38, *mediana* = 1 para género masculino y  $\bar{x}$  = 2.79, *mediana* = 3 para el femenino).

Nuevamente, los resultados obtenidos indican la baja expectativa del alumnado sobre la mejora de la calidad de su titulación a través de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Existe una gran división en cuanto a la mejora de los estudios gracias a la implantación de las nuevas titulaciones de grado, con una ligera inclinación de la balanza hacia la percepción positiva en esta mejora, en coincidencia con Álvarez Suárez et al. (2014) y Romero et al. (2020).

## Conclusiones

En el contexto del EEES, el papel asignado al estudiante universitario es el de una participación activa y constructiva. El alumnado ha de poseer una información clara y coherente de lo que significa el EEES, y cómo los procesos de evaluación y acreditación de la calidad se convierten en herramienta indispensable para la integración definitiva de la universidad en el EEES, y redundan en la mejora de la docencia, las titulaciones y las instituciones.

Pero los estudios evidencian el bajo índice de información que los estudiantes aseguran tener sobre estos procedimientos y sobre las estructuras desarrolladas o el personal formado y especializado en su implementación. Se podría pensar que la cantidad de información que los estudiantes reciben es suficiente para alentar y concienciar de la importancia de su participación para la mejora de los estudios, pero la realidad confirma que no es así. La participación estudiantil es muy baja, incluso cuando se trata de cumplimentar una sencilla y rápida encuesta. Muestra de ello es la poca bibliografía que recoge las inquietudes sobre la calidad de los estudios de los estudiantes.

Se hace necesario implementar campañas de formación e información entre el alumnado para revertir esta situación. La *Declaración de Bolonia* y los tratados posteriores suscritos por el Estado Español, al igual que al Estatuto del Estudiante, recogen el derecho a la participación en los procesos de evaluación institucional y en las Agencias de Aseguramiento de la Calidad Universitaria del alumnado, y establecen que, para la plena efectividad de estos derechos, las universidades informarán a los estudiantes sobre los mismos y les facilitarán su ejercicio (Real Decreto 1791/2010). No parece, que a la vista de los datos aportados por este estudio se esté dando pleno cumplimiento a dicho estatuto, ya que el nivel de información sobre la implantación del EEES y del *Proceso de Bolonia*

es a todas luces insuficiente. Igualmente, parece que el Sistema Universitario Español hubiera declinado toda su responsabilidad en cuanto a evaluación y acreditación en las agencias de calidad externas. Frente a un papel del estudiante en el marco del EEES que implica la cooperación estudiantil como miembros de la comunidad universitaria para garantizar una universidad de calidad, se observa que la Universidad actual, a través de la información que traslada a los estudiantes, parece no considerar a este colectivo como artífice del propio desarrollo institucional (Méndez, 2008).

La solución a esta demanda estudiantil de información pasaría por la puesta en valor de sus representantes, como agentes activos con un alto nivel de conocimiento del EEES, el proceso de implantación, funcionamiento y sus características fundamentales ya que de otra forma su papel de garante no será el adecuado. La formación y el conocimiento del sistema de calidad se convierten así en una característica fundamental para sus representantes. A la vez estos representantes deberían de gozar de los espacios suficientes y otros recursos para organizar eventos donde esta información fuera trasladada al resto del alumnado (Romero et al., 2020).

No debemos perder de vista que estudiantes han de desempeñar una tarea fiscalizadora del sistema para poder detectar los puntos fuertes y débiles del mismo que habrán de trasladarse a un posible plan de mejora. No se debe olvidar que los nuevos planes de estudio suponen un compromiso formal con la sociedad, por tanto, han de llevarse a cabo todas las actuaciones previstas en dicho compromiso (Pastor-Valcárcel et al., 2013).

Por otro lado, respecto a la percepción del alumnado sobre la mejora de la calidad, la resolución de algunos de sus problemas académicos y la contribución al prestigio y empleabilidad mediante los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, como es sabido, en los últimos años, el interés por la calidad de las universidades está creciendo considerablemente. Tanto es así, que los estudiantes necesitan información actualizada sobre la calidad educativa de las universidades para poder elegir entre los distintos cursos o estudios. Las administraciones han de recabar información que les ayude a hacer un seguimiento y mejorar sus cursos y programas. De esta forma la calidad en la educación superior se ha convertido en parte fundamental de los sistemas de educación superior.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, hubiera sido deseable la participación de más estudiantes en la cumplimentación del instrumento de recogida de datos. Pero estos procesos implican la participación voluntaria en los mismos de la población objeto de estudio. Seguramente hubiera sido conveniente introducir ítems para medir el uso por parte del alumnado de los servicios de asesoramiento y orientación de nuestra Universidad, y de esta forma, saber cuál es la base real de la percepción estudiantil sobre la mejora en la atención al alumnado gracias a la

evaluación y acreditación de la calidad.

Para finalizar, este trabajo puede servir de introducción para futuras investigaciones más ambiciosas en las que se pueda contar con las garantías estadísticas de mayor participación del alumnado y otros grupos de interés, para poder así llevar a cabo una mejor valoración de cómo los procesos de evaluación y acreditación ayudan a mejorar el sistema universitario. Por otro lado, también es importante señalar, que esta investigación es un estudio innovador en el campo del estudio de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, puesto que, en la revisión bibliográfica realizada, no se han encontrado suficientes estudios publicados a nivel nacional que aborden la información y la percepción que tiene el alumnado de estos procedimientos. Por lo tanto, esta investigación supondría una contribución que ayuda a conocer mejor la aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad de las enseñanzas universitarias.

## Referencias

- Álvarez Suárez, A., González García, J. A., Alonso Álvarez, J., y Arias Pérez, J. L. (2014). Indicadores Centinela para el Plan Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 327-338. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.171751>
- ANECA (2019). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario. PROGRAMA ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>
- Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas de la Universidad de Murcia (ATICA) (2018). *Web de ENCUESTAS versión 2.5.6*. Universidad de Murcia.
- Calderón Partier, C., y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/316>
- Coterón López, J., Franco Álvarez, E., y Gil Ares, J. (2012). Opinión del

alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 191-206. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39109](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39109)

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research, 4th edition*. Massachusetts: Pearson.

Expósito-Langa, M., Tomás-Miquel, J. V., y Torres-Gallardo, G. (2012). Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios de Administración y Dirección de Empresas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 265-283. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39114](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39114)

George, D., y Mallery P. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education - India.

González Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222591>

Grupo de Investigación Cualitativa (2009). *Opinión de los Estudiantes Universitarios sobre el Proceso de Bolonia*. Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Santander. Recuperado el 18 de 1diciembre de 2021, de [https://grupos.unican.es/mide/masterinnova/rincon\\_alumnos/proyecto\\_00/los%20estudiantes%20y%20Bolonia.doc](https://grupos.unican.es/mide/masterinnova/rincon_alumnos/proyecto_00/los%20estudiantes%20y%20Bolonia.doc)

Hair, J. F. (2009). *Multivariate Data Analysis. 7th edition*. Pearson Prentice Hall.

Ibáñez-López, F. J. (2020). *La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones*. (Tesis doctoral): Universidad de Murcia.

Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los

- procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(4), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79417>
- Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A., y Castejón-Mochón, J. F. (2022). Docencia práctica virtual y adquisición de competencias en la formación estadística de maestros durante el confinamiento sanitario. *PNA*, 16(2), 99-113. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21364>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Mainero, N., Noriega, J., y Mazzola, C. (2014). Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 165–197). Madrid: GIPES-UAM. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion\\_monarca\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion_monarca_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79–96. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es)
- Martínez Lirola, M., y Crespo Fernández, E. (2008). La evaluación en el marco del EEES: el uso del portfolio en filología inglesa. *Revista de docencia universitaria*, 5(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/3351>
- Méndez, R. M. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26, 197-224. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46681/44711>

- Otero Neira, C., Ferro Soto, C., y Vila Alonso, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del Modelo de EEES. Análisis comparativo. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 35-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161903>
- Pastor-Valcárcel, C., Lafuente-Sánchez, V., De la Peña Esteban, J. I., y Alcaide García, M. (2013). La opinión de los representantes de los estudiantes sobre la puesta en marcha de las titulaciones adaptadas al EEES y el funcionamiento de los SGIC. En M. T. Ramiro Sánchez, T. Ramiro Sánchez, M. P. Bermúdez Sánchez, y U. d. Granada (Ed.), *X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (págs. 1146-1152). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>
- Raposo Rivas, M., y González Sammamed, M. (2010). La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 79-95. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/129816>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Romero Rodríguez, C., Altman, D., Hovhannisyán, G., Mariaud, H., Grodecki, J., Paluoja, M., . . . y Leban, U. (2020). *Bologna With Student Eyes 2020*. (E. S. (ESU), Ed.) Bruselas: Caroline Sundberg, Chiara Patricolo, Nicole Butterfield, Nikola Baketa. Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/03/0037-Bologna-Publication-2021-WEB3.pdf>

*la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid: Akal.

Universidad de Murcia (2020). *Reglamento del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia.* Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://sede.um.es/sede/normativa/reglamento-del-consejo-de-gobierno/pdf/4939.pdf>

Ventura-León, T., & Caycho-Rodríguez, J. L. (2017). El Coeficiente Omega: Un Método Alternativo Para La Estimación de La Confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>

## Factores cognitivos asociados al TDAH: implicaciones educativas

María Navarro-Noguera <sup>1</sup>, Eva Herrera-Gutiérrez <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. EVASALUD (Grupo de Investigación en Educación, Valores, Adicciones y Salud). Universidad de Murcia. España.

### Resumen

Las investigaciones sobre el perfil cognitivo del alumnado con TDAH han demostrado tener grandes implicaciones en el transcurso del trastorno. Su aplicabilidad al ámbito educativo conlleva repercusiones positivas a nivel académico y emocional. El objetivo de este trabajo descriptivo es reflejar las características cognitivas relacionadas con el TDAH y las implicaciones asociadas al contexto escolar. Para tal fin, contamos con la participación de 127 adolescentes diagnosticados con el trastorno que han realizado el test de inteligencia K-BIT. Los resultados arrojan información sobre las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de Vocabulario, Matrices y CI. Los adolescentes con trastorno hiperactivo obtienen puntuaciones medias en las tres categorías del test K-BIT. Las puntuaciones más elevadas corresponden al test Matrices y al CI. Estos datos sugieren que los adolescentes con TDAH alcanzan mejor rendimiento en las tareas que requieren un componente no verbal. Del mismo modo, reflejan una buena capacidad intelectual. Se discuten algunas implicaciones educativas.

*Palabras clave:* TDAH, factores cognitivos, rendimiento académico, intervención educativa.

---

<sup>1</sup> Correo electrónico de las autoras: [maria.navarro6@um.es](mailto:maria.navarro6@um.es), [evahg@um.es](mailto:evahg@um.es)

Página web del Grupo de Investigación EVASALUD de la Universidad de Murcia: <https://www.um.es/evasalud/>



## Cognitive factors associated with ADHD: educational implications

### **Abstract**

Research on the cognitive profile of students with ADHD has shown to have great implications in the course of the disorder. Its applicability to the educational field entails positive effects at an academic and emotional level. The aim of this descriptive work is to reflect on the cognitive characteristics related to ADHD and the implications associated with the educational field. To this end, we have the participation of 127 adolescents diagnosed with the disorder who have taken the K-BIT intelligence test. The results provide information on the average pressures obtained in the Vocabulary, Matrices and IQ tests. Adolescents with hyperactive disorder were average in the three categories of the K-BIT test. The highest scores correspond to the Matrices test and the IQ. These data suggest that adolescents with ADHD achieve better performance on tasks that require a nonverbal component. Similarly, it reflects a good intellectual capacity. Some educational suggestions are discussed.

*Keywords:* ADHD, cognitive factors, academic performance, educational intervention.

## **Introducción**

El Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, TDAH, es una alteración ampliamente estudiada y con gran interés científico. Se estima que en torno al 5% de los escolares presenta este diagnóstico (Song et al., 2021), siendo más frecuente en niños la presentación con predominio de hiperactividad y en niñas la presentación inatenta (APA, 2013). Se considera un trastorno evolutivo, cuyos síntomas pueden ir cambiando a lo largo del desarrollo de la persona (Lahey, Pelham, Loney, Lee, & Willcutt, 2005; Waschbusch, King, & Gregus, 2007). Suele ser diagnosticado en la etapa de educación primaria. Por lo que se considera el contexto educativo como un factor de interacción potencialmente incidente en los síntomas del trastorno. De hecho, podemos encontrar una fuerte asociación entre el TDAH y los trastornos del aprendizaje que suele explicarse mejor teniendo en cuenta un “déficit múltiple” en el que varias dificultades o diagnósticos pueden estar interfiriendo (McGrath, Peterson, & Pennington, 2020; Pennington, 2016;). Es por ello que las últimas investigaciones sugieren que resulta imprescindible que se tengan en cuenta las características cognitivas en el contexto clínico y educativo (Herrera-Gutiérrez, Gómez-Amor, López-Ortuño, Navarro-Noguera, & Villanueva-Blasco, 2021; Navarro-Soria, Fenollar, Carbonell y Real, 2020).

A continuación hacemos un barrido por la literatura reciente sobre los factores cognitivos que usualmente se han relacionado con el TDAH y mencionamos algunos otros que también pueden interferir en el rendimiento. Seguidamente, exponemos los resultados hallados en nuestra investigación acerca del análisis de los factores cognitivos de 127 adolescentes que realizaron el test de inteligencia K-BIT. Por último, discutimos estos resultados y apuntamos algunas consideraciones de utilidad aplicables dentro del aula.

## **Características cognitivas del TDAH**

A nivel estructural, se han identificado varias regiones cerebrales implicadas en el trastorno (Hoogman et al., 2017; Klein et al., 2017). Y se ha documentado un retraso aproximado de 3 años en la maduración de las regiones del cortex prefrontal encargadas de la inhibición conductual, control y monitoreo (Shaw, Gogtay, & Rapoport, 2010). El lóbulo frontal está considerado como una estructura cuyo funcionamiento se encuentra estrechamente relacionado con el TDAH. Recibe información de la amígdala y del hipocampo y todo este flujo de información conformarían las FFEE (Colombo, Risueño y Motta, 2003). Por tanto, las personas con el trastorno

presentarán, de manera muy probable, déficits en la capacidad ejecutiva (Barkley, 1998; Crisci, Caviola, Cardillo, & Mammarella, 2021) y, a su vez, en el control inhibitorio (Rubio, Castrillo, Herreros, Gastaminza y Hernández, 2016).

Los factores cognitivos, considerados como los procesos mentales que nos permiten llevar a cabo una tarea a través del procesamiento de la información y la emisión de una respuesta, están estrechamente relacionados con las funciones ejecutivas (FFEE). Podemos considerar un amplio rango de funciones corticales que se definen como FFEE; la memoria, la planificación, la organización, el control inhibitorio, la gestión del tiempo y de tareas, la flexibilidad conductual y cognitiva, la regulación emocional y comportamental... (Anderson, 2002; Crisci et al., 2021).

Dentro del constructo de función ejecutiva encontramos que existe una estrecha relación con el concepto de metacognición (Pineda-Alhucema, Aristizabal, Escudero-Cabarcas, Acosta-López, & Vélez, 2018). Atendiendo a la explicación neurobiológica de FFEE, se considera que estas están constituidas por un sistema de constructos que incluyen la cognición, la metacognición, la emoción y la conducta (Tobón, Puerta y Pineda, 2008). Los niños con TDAH y déficits en las FFEE obtienen peores resultados académicos en comparación con los niños sin el trastorno (Biederman et al., 2004).

Las habilidades cognitivas generales se centran en la inteligencia (CI), memoria verbal, memoria de trabajo, memoria a corto plazo, atención, actitudes académicas y están relacionadas con el rendimiento académico (Moll, De Luca, Lander, Banfi, & Zoccolotti, 2021). La literatura reciente pone de manifiesto la necesidad de explorar, a través de pruebas como las de inteligencia, los factores cognitivos en la intervención en menores con TDAH (Navarro-Soria et al., 2020). En cuanto a este concepto, es importante resaltar que no se trata tanto del nivel de CI que presenta el niño sino de la posibilidad de poner en práctica su potencial, la capacidad por sí sola no se considera predictiva del éxito académico (Gratch, 2009).

De hecho, no se han señalado resultados concluyentes en cuanto a CI entre las personas con y sin TDAH. Por un lado, encontramos investigaciones que no hallan diferencias en las puntuaciones de este constructo (Gómez, Hidalgo y Grajales, 2019; López-Ortuño, 2015) y, por otro lado, se ha reflejado que los adolescentes con TDAH obtienen puntuaciones mayores en CI y, además, obtienen puntuaciones superiores en la prueba Matrices, que mide habilidades no verbales, y peores resultados en la prueba Vocabulario, que valora las habilidades verbales (Herrera-Gutiérrez et al., 2021).

Continuando con los factores cognitivos asociados, se han encontrado diferencias en los índices de velocidad de procesamiento y memoria de trabajo en las escalas de inteligencia, en concreto el WISC-IV, donde los menores con TDAH obtienen puntuaciones inferiores a las del grupo sin el diagnóstico (Bustillo y Servera, 2015). Es por esta cuestión por la que se aboga tener en cuenta las variables cognitivas concretas que están alteradas y no tanto la capacidad intelectual del menor, ya que esta puntuación podría estar condicionada a los resultados de peor desempeño. Estas dificultades podrían estar relacionadas con el rendimiento deficiente en las tareas neuropsicológicas que involucren velocidad de procesamiento, tanto psicomotor como lector, atención, inhibición de respuesta y concentración (Godoy et al., 2021; Piñón et al., 2019).

En relación con lo anterior, la metacognición se refiere a la capacidad para procesar y generar estrategias a nivel cognitivo que ayuden a desengranar los conflictos de aprendizaje mediante el control y monitoreo de la adquisición de conocimientos (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008). Además, incluye estrategias más concretas como el análisis, desfragmentación, resolución, seguimiento, orientación y evaluación de la tarea y del aprendizaje (Zheng et al., 2021). Los menores con TDAH necesitan entrenamiento metacognitivo, sobre todo en metaatención y metamemoria (Vallés-Arándiga, 2002). Relacionado con este aspecto se encuentra el término de Teoría de la Mente, que se refiere a la capacidad para comprender la mente y acciones de los demás. Se ha documentado un peor rendimiento en esta capacidad cognitiva en adolescentes con trastorno hiperactivo (Pineda-Alhucema et al., 2018).

Todo ello nos indica que es más probable que el rendimiento académico de los menores con TDAH pueda ser inferior debido a estas alteraciones (Herrera-Gutiérrez, Bermejo, Fernández y Soto, 2011; Saldaña y Alanya-Beltran, 2021). Se ha podido comprobar en estudios con gemelos cómo el hermano con TDAH obtenía un rendimiento menor que su gemelo asintomático (De Zeeuw et al., 2017). Del mismo modo, las dificultades de comportamiento y de adaptación personal, escolar y social podrían estar interfiriendo en este aspecto (Herrera-Gutiérrez, Calvo y Peyres, 2003; Herrera-Gutiérrez et al., 2011; Sánchez-Mármol, 2015; Sánchez-Mármol y Herrera-Gutiérrez, 2010).

En la Tabla 1 exponemos un resumen de los hallazgos de la literatura reciente sobre los factores cognitivos asociados al TDAH.

Tabla 1

*Factores cognitivos más frecuentemente asociados al TDAH*

	Peor rendimiento	Mejor rendimiento	No concluyente
<b>Cociente Intelectual (CI)</b>			X
<b>Funciones Ejecutivas en general (FFEE)</b>	X		
<b>Velocidad de procesamiento</b>	X		
<b>Memoria de trabajo</b>	X		
<b>Habilidades verbales</b>	X		
<b>Habilidades no verbales</b>		X	
<b>Procesamiento metacognitivo</b>	X		
<b>Teoría de la Mente</b>	X		

En cuanto a la emoción, la corteza prefrontal juega un papel crucial en la integración y coordinación de la cognición y la emoción (Mitchell & Phillips, 2007). También interfiere en la identificación de sentimientos, intenciones, deseos y decisiones afectivas (Schurz, Radua, Aichhorn, Richlan, & Perner, 2014). Los niños con TDAH muestran déficits en regulación emocional (Musser et al., 2011). En concreto, los niños con TDAH combinado presentan más problemas de internalización y externalización y muestran una tendencia disruptiva en el colegio en comparación con los de presentación inatenta (Grizenko, Paci, & Joobar, 2010). En relación con esta cuestión se estima que los menores con TDAH presentación combinada tendrán más

dificultades para la regulación emocional que los que tienen subtipo inatento (Martel, Nigg, & Von Eye, 2009).

El factor conductual se encuentra relacionado con la estructura de la personalidad, la integración de la conducta y el comportamiento dirigido a solucionar problemas (Brown & Bowman, 2002). Las FFEE contribuyen al control del comportamiento y de las conductas agresivas (Séguin & Zelazo, 2005).

## **Objetivos**

A la luz de la revisión de la literatura científica especializada en la materia, nuestro trabajo tiene como objetivo principal describir el perfil cognitivo de un grupo de adolescentes con TDAH. Además, pretendemos exponer las implicaciones educativas que pueden conllevar nuestros hallazgos.

## **Método**

Se ha realizado una investigación de naturaleza descriptiva en la que se ha analizado el perfil cognitivo de una muestra de adolescentes con trastorno hiperactivo, a través de una prueba de inteligencia administrada de manera voluntaria y anónima.

## ***Población y muestra***

Los datos de esta muestra han sido recabados en la Asociación de Ayuda al Déficit de Atención con más o menos Hiperactividad (ADAHI) de la Región de Murcia, de la que los participantes eran usuarios.

Para este estudio contamos con un total de 127 participantes con diagnóstico clínico de TDAH, de los cuales 23 eran mujeres (18,11%) y 104 hombres (81,89%), con edades que oscilaban entre los 12 y los 18 años –edad media = 13,9 años; desviación estándar (DE) = 1,16–, situándose en la etapa evolutiva de la adolescencia. En el momento de la investigación, los escolares eran residentes de la Región de Murcia (España) y recibían tratamiento psicopedagógico centrado en el manejo de los síntomas del trastorno. Este grupo tuvo una relación hombre-mujer de 4,5:1, indicando que la representatividad de la muestra coincide con lo que señala la literatura actual (Mohammadi et al., 2021).

### *Contexto*

Nos encontramos ante un contexto de población clínica, que ha realizado la evaluación en un ambiente terapéutico, la asociación donde los estudiantes recibían tratamiento psicopedagógico para los síntomas del TDAH.

Por tanto, los adolescentes mostraban cierta experiencia en la realización de pruebas, lo que consideramos beneficioso ya que se eliminan las posibles interferencias atencionales y de comprensión de instrucciones.

### *Instrumento*

Hemos empleado el Test breve de inteligencia de Kaufman; K-BIT, en su versión española (Kaufman y Kaufman, 2009). Esta prueba ha sido elegida por sus altos índices de fiabilidad y validez. Está compuesta por tres apartados: Vocabulario, Matrices y Cociente Intelectual (CI). Las características globales pueden ser consultadas en la Tabla 2.

La prueba Vocabulario evalúa las habilidades verbales relacionadas con los conceptos ya adquiridos a través del aprendizaje escolar.

La prueba Matrices refleja el componente no verbal relacionado con la capacidad de la persona para dar respuesta a problemas que impliquen razonamiento no verbal.

Finalmente, el resultado de CI nos informa acerca del valor aproximado del cociente intelectual del alumno.

Tabla 2

*Resumen de las características del test K-BIT*

Prueba de inteligencia K-BIT	
<b>Edad de aplicación</b>	4-90 años
<b>Autores</b>	Kaufman y Kaufman
<b>Año</b>	2009
<b>Coefficiente de fiabilidad Vocabulario</b>	0.94
<b>Coefficiente de fiabilidad Matrices</b>	0.86
<b>Coefficiente de fiabilidad CI</b>	0.98

***Procedimiento***

Antes de la realización de las pruebas, tanto los participantes como sus progenitores tuvieron que firmar el consentimiento informado para autorizar su colaboración en esta investigación.

Siguiendo las indicaciones sobre la aplicación de la prueba que ofrece el manual, su realización se estableció de manera individual.

Las variables externas fueron controladas en su máxima medida. El cuestionario se aplicó en una zona silenciosa donde los distractores estuvieron regulados. Se realizó un pequeño descanso entre las subpruebas para evitar la posible fatiga cognitiva.

Como ya hemos apuntado, este procedimiento se realizó en un contexto clínico, en la sede donde los participantes recibían tratamiento psicopedagógico, por lo que mostraban cierta experiencia en la realización de pruebas, lo que redujo la interferencia y los posibles fallos de atención.



## *Análisis estadístico*

Hemos empleado para la realización del análisis de los datos el programa estadístico SPSS en su versión 25.0 para Windows. Para el análisis estadístico descriptivo de las variables cualitativas, se obtuvo el número de casos presentes y la edad media de los participantes. Para las variables cuantitativas se obtuvo la mediana y el rango intercuartílico (RI) con los percentiles 25 y 75, respectivamente ( $P_{25} - P_{75}$ ).

## **Resultados**

A continuación, en la Tabla 3, exponemos los resultados obtenidos en la prueba de inteligencia K-BIT.

Tabla 3

*Datos descriptivos para puntuaciones cognitivas de los adolescentes en el test K-BIT*

	Puntuaciones en el test K-BIT	
	Mediana	RI
Vocabulario	106	98-113
Matrices	<b>109</b>	97-117
Cociente Intelectual (CI)	107	97-114

RI: rango intercuartílico ( $P_{25}-P_{75}$ )

Como se puede observar, y atendiendo a la clasificación del CI según la curva normal (Wechsler, 2007) que puede consultarse en la Figura 1, estos resultados se encuentran dentro del rango medio.

Los adolescentes han obtenido puntuaciones mayores en Matrices y en CI. Estos valores se aproximan a la categoría normal-alta, indicando un buen desempeño en la tarea, sobre todo en Matrices donde se han encontrado resultados superiores a la media.

Por su parte, en el subtest de Vocabulario los participantes han obtenido puntuaciones inferiores, en relación con los otros dos constructos. No obstante, estas puntuaciones reflejan un buen rendimiento pues se encuentran en la categoría media.

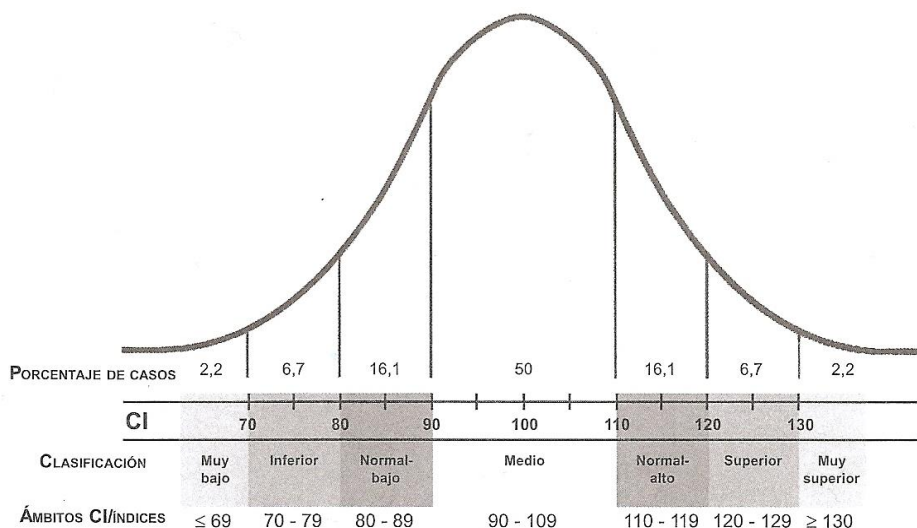


Figura 1. Distribución del CI según la curva normal

Fuente: Wechsler (2007)

## Discusión

Nuestros resultados indican que los adolescentes con TDAH obtienen puntuaciones medias en tareas cognitivas. No obstante, parecen reflejar mayor rendimiento en tareas que incluyen las habilidades no verbales, puesto que las puntuaciones obtenidas en Matrices se encuentran en una posición muy cercana a la categoría normal-superior propuesta por Wechsler (2007). Nuestros hallazgos coinciden con los de Herrera-Gutiérrez et al. (2021). Estos autores hacen referencia a que en esta población parece no encontrarse afectada la habilidad no verbal para resolver problemas aritméticos. Los

resultados también coinciden con los de Gómez et al. (2019), quienes señalan resultados similares a los de nuestro estudio, constatando mejores puntuaciones en Matrices en comparación con Vocabulario.

En cuanto al CI, las puntuaciones se encuentran dentro de la media, con tendencia hacia la categoría normal-alta. Este hecho suele coincidir con los de investigaciones recientes que afirman que los adolescentes con TDAH obtienen una puntuación en CI que no difiere de la de sus iguales (Gómez et al., 2019; López-Ortuño, 2015). Incluso hay investigaciones que asociación el trastorno hiperactivo con las Altas Capacidades (Álvarez-Cárdenas, Peñaherrera-Vélez, Arévalo-Proaño, Dávila y Vélez-Calvo, 2019). En cambio, otros estudios hallan puntuaciones inferiores en CI en la población con TDAH (Téllez et al., 2005).

Teniendo en cuenta las características cognitivas mencionadas que conforman el perfil de los alumnos con TDAH, podemos seleccionar intervenciones educativas adecuadas que favorezcan el rendimiento y estabilidad emocional de los menores con este diagnóstico. En relación con esta cuestión, los enfoques multimodales se consideran de mayor eficacia para el tratamiento del trastorno hiperactivo a medio y largo plazo (Herrera-Gutiérrez, 2015; Herrera-Gutiérrez et al., 2003).

Se ha constatado que la terapia que incluye tratamiento individual, familiar e intervención en el aula reporta beneficios sobre los menores en todos los ámbitos de actuación (Loro-López et al., 2009; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010). Aunque en menor grado, los programas no integrativos y que sólo contemplan la intervención en un ámbito, por ejemplo, el escolar, también han mostrado ser eficaces (Ramírez-Pérez, 2015).

Por tanto, resulta importante que se aborde la intervención en el aula, pues ello favorecerá el rendimiento general del alumno. Dicha intervención educativa debe ser considerada parte del tratamiento de los menores. El objetivo final de esta actuación debe ser la mejora del rendimiento académico y la adaptación del menor al medio educativo, de tal manera que se intervendrá sobre las consecuencias negativas del trastorno (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TDAH [GGPC], 2017).

Para tal fin existen diferentes propuestas. Se recomienda la aplicación de adaptaciones curriculares no significativas centradas en las características concretas del menor con TDAH. Por ejemplo, podría favorecer su motivación el asignarle una responsabilidad en clase y permitirle el movimiento cada cierto tiempo. Del mismo modo, la atención se verá reforzada si se coloca al alumno en un lugar libre de distractores o lo más controlados posible y en una posición cercana al docente. Además, su rendimiento general se verá

favorecido si se aplican algunas modificaciones en las pruebas de evaluación, como el permitirles un 25 % más de tiempo extra, establecer un tamaño de letra 12 o 14, con tipologías que favorezcan la lectura como la letra arial y subrayar los verbos de las frases o las palabras más importantes. Atendiendo a los déficits cognitivos y a la fortaleza en habilidades no verbales, según refieren los resultados en el test Matrices, se ha constatado que los escolares con trastorno hiperactivo obtienen mejores puntuaciones cuando las pruebas evaluables incluyen respuestas de elección múltiple en lugar de preguntas abiertas (Ripoll, Lebrero y Yoldi, 2016).

Estas adaptaciones no suponen ningún coste extra y su aplicación es sencilla (Rodríguez, Borrell, Asensi y Jaén, 2018). No obstante, es precisa una formación específica para dotar de estrategias de actuación a los docentes dentro del aula (Herrera-Gutiérrez y Martínez-Frutos, 2021; Molinar-Monsiváis y Cervantes-Herrera, 2020).

También se ha comprobado que la instrucción mediada por el maestro, en la que atiende las características particulares del TDAH, es más efectiva y se obtienen mejores resultados en el rendimiento que las enseñanzas donde no existe dicha interacción (Hacker, Kiuahara, & Levin, 2019). Potenciar la metacognición a través de tareas atractivas con intervención estratégica también reporta beneficios en los menores (Josman & Regey, 2018; Togliá, 2018).

## Conclusiones

Como conclusión podemos decir que el TDAH se caracteriza por presentar ciertas características cognitivas que pueden estar interfiriendo en el correcto desempeño de las tareas escolares así como en el clima social percibido (Herrera-Gutiérrez et al., 2021). Estas características, en concreto, suelen estar relacionadas con el déficit en el funcionamiento del cortex prefrontal, que a su vez, involucra a las FFEE. En general, los adolescentes con TDAH obtienen peor rendimiento en tareas que implican habilidades verbales, control inhibitorio, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, procesamiento metacognitivo y Teoría de la Mente. En cambio, logran un rendimiento mayor en tareas que implican razonamiento no verbal. En cuanto al CI, las puntuaciones de los menores con TDAH se encuentran dentro de los valores medios.

En relación con esto, se considera beneficioso que los docentes reciban formación sobre esta cuestión y lo tengan en cuenta al aplicar la metodología en el aula. Realizando las adaptaciones oportunas, entre ellas, las sugeridas anteriormente.

Actualmente, la tendencia integradora que cuenta con la intervención en el contexto educativo es la que ha reportado mayores beneficios. El éxito del menor depende de que se realicen intervenciones sensibles que tengan en cuenta sus características y cómo interrelacionan con el contexto. Intervenir en el aula teniendo en cuenta las características que definen el trastorno y realizar las adaptaciones oportunas impacta positivamente en el desarrollo psicológico y logro educativo del alumnado con TDAH.

## Referencias

- Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M.J., Arévalo-Proaño, C., Dávila, Y. y Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada. *Revista INFAD de Psicología "International Journal of Developmental and Educational Psychology"*, 5(1), 417-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Arlington, VA: Author.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista de Neurología*, 8(1), 1-21.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment, 2nd ed.* New York: Guilford Press.
- Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., ... Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757-766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.757>
- Brown, V., & Browman, M. (2002). Roden models of preforntal cortical function. *Trends in Neurosciences*, 25(7), 340-343. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(02\)02164-1](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(02)02164-1)

- Bustillo, M. y Servera, M. (2015). Análisis del patrón de rendimiento de una muestra de niños con TDAH en el WISC-IV. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 121-128.
- Colombo, M., Risueño, A. y Motta, I. (2003). Función ejecutiva y conductas impulsivas. En *Cuarto Congreso Virtual Interpsiquis*. Buenos Aires: Universidad Argentina John F. Kennedy. [https://www.researchgate.net/profile/Iris-Motta-2/publication/228465418\\_Funcion\\_ejecutiva\\_y\\_conductas\\_impulsivas/links/53e263a20cf275a5fdd70282/Funcion-ejecutiva-y-conductas-impulsivas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Iris-Motta-2/publication/228465418_Funcion_ejecutiva_y_conductas_impulsivas/links/53e263a20cf275a5fdd70282/Funcion-ejecutiva-y-conductas-impulsivas.pdf)
- Crisci, G., Caviola, S., Cardillo, R., & Mammarella, I.C. (2021). Executive Functions in Neurodevelopmental Disorders: Comorbidity overlaps between Attention Deficit and Hyperactivity Disorder and Specific Learning Disorders. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.594234>
- De Zeeuw, E.L., Van Beijsterveldt, C.E.M., Ehli, E.A., De Geus, E.J.C., & Boomsma, D.I. (2017). Attention déficit hyperactivity disorder symptoms and low educational achievement: evidence supporting a causal hypothesis. *Behavior Genetics*, 47, 278-289. <https://doi.org/10.1007/s10519-017-9836-4>
- Godoy, P.B.G., Shephard, E., Milosavljevic, B., Johnson, M.H., Charman, T., Baron-Cohen, S., ... Garwood, H. (2021). Brief report: Associations between cognitive control processes and traits of autism spectrum disorder (ASD), attention-Deficit/Hyperactivity disorder (ADHD) and anxiety in children at elevated and typical familial likelihood for ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 3001-3013. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04732-9>
- Gómez, A., Hidalgo, C.T. y Grajales, L. (2019). Capacidad intelectual en niños, niñas y adolescentes diagnosticados con TDAH. *Tempus Psicológico*, 2(1), 64-87. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.2.2582.2019>
- Gratch, L.O. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD). Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Grizenko, N., Paci, M., & Joobar, R. (2010). Is the inattentive subtype of ADHD different from the combined/hyperactive subtype? *Journal of Attention Disorders*, 13(6), 649-657.

- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TDAH. (2017). *Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud (IACS). Guías de Práctica Clínica en el SNS. [https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC\\_574\\_TDAH\\_IACS\\_compl.pdf](https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_574_TDAH_IACS_compl.pdf)
- Hacker, D.J., Kihara, S.A., & Levin, J.R. (2019). A metacognitive intervention for teaching fractions to students with or at-risk for learning disabilities in mathematics. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 51(4), 601-612.
- Herrera-Gutiérrez, E. (2015). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: su investigación desde la perspectiva del desarrollo integral. *Boletín de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 2, 195-203. <http://www.um.es/documents/299436/1725297/Boleti%CC%81n+de+Investigacio%CC%81n+Facultad+de+Educacio%CC%81n+2015-1.pdf/b9e997e3-f3b0-4a24-a02a-503546c2db17>
- Herrera-Gutiérrez, E., Bermejo, R., Fernández, M.C. y Soto, G. (2011). Déficit de atención e hiperactividad. En M.D. Prieto (Coord.), *Psicología de la Excepcionalidad* (pp.139-152). Madrid: Síntesis.
- Herrera-Gutiérrez, E., Calvo, M.T. y Peyres, C. (2003). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde una perspectiva actual. Orientaciones a padres y profesores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(1), 5-19.
- Herrera-Gutiérrez, E., Gómez-Amor, J., López-Ortuño, J., Navarro-Noguera, M., & Villanueva-Blasco, V.J. (2021). Cognitive and personality differences between adolescents with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *Acta Psychologica*, 219, 103386. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103386>
- Herrera-Gutiérrez, E. y Martínez- Frutos, M.T. (2021). Factores relacionados con los conocimientos del profesorado sobre el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología*, 73(7), 233-240. <https://doi.org/10.33588/rn.7307.2020512>

- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D.P., Mennes, M., Zwiers, M.P., Schweren, L.S.J., ... Franke, B. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *Lancet Psychiatry*, 4(4), 310-319. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30049-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4)
- Josman, N., & Regev, S. (2018). Dynamic interactional model in severe mental illness: a metacognitive and strategy-based intervention. In N. Katz and J. Togli (Eds.), *Cognition, Occupation, and Participation Across the Lifespan: Neuroscience, Neurorehabilitation, and Models of Intervention in Occupational Therapy*, 4th Edition (pp. 387-404). Bethesda, MD: AOTA Press.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (2009). *K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA Ediciones.
- Klein, M., Walters, R.K., Demontis, D., Stein, J.L., Hibar, D.P., Adams, H.H., ... Franke, B. (2017). Genetic markers of ADHD-related variations in intracranial volumen. *American Journal of Psychiatry*, 176(3), 228-238. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.18020149>
- Lahey, B.B., Pelham, W.E., Loney, J., Lee, S.S., & Willcutt, E. (2005). Instability of the DSM-IV Subtypes of ADHD from preschool through elementary school. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 896-902. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.8.896>
- López-Ortuño, J. (2015). *Estudio descriptivo del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): perfil psicoeducativo y comorbilidad en los diferentes subtipos*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/48105>
- Loro-López, M., Quintero, J., García-Campos, N., Jimenez-Gómez, B., Pando, E., Varela-Casal, P., ... Correas-Laufer, J. (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 49(5), 257-264. <https://doi.org/10.33588/rn.4905.2009210>
- Martel, M.M., Nigg, J.T., & Von Eye, A. (2009). How do trait dimensions map onto ADHD symptom domains? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(3), 337-348.
- McGrath, L.M., Peterson, R.L., & Pennington, B.F. (2020). The multiple deficit model: progress, problems, and prospects. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 7-13. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1706180>



- Mitchell, R.L., & Phillips, L.H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45(4), 617-629. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.06.030>
- Mohammadi, M.R., Zarafshan, H., Khaleghi, A., Ahmadi, N., Hooshyari, Z., Mostafavi, S.A., ... Salmanian, M. (2021). Prevalence of ADHD and Its Comorbidities in a Population-Based Sample. *Journal of Attention Disorders*, 25(8), 1058-1067. <https://doi.org/10.1177/1087054719886372>
- Molinar-Monsiváis, J. y Cervantes-Herrera, A. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 171-181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>
- Moll, K., De Luca, M., Lander, K., Banfi, C., & Zoccolotti, P. (2021). Interpreting the Comorbidity of Learning Disorders. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.811101>
- Musser, E.D., Backs, R.W., Schmitt, C.F., Ablow, J.C., Measelle, J.R., & Nigg, J.T. (2011). Emotion regulation via the autonomic nervous system in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(6), 841-852.
- Navarro-Soria, I., Fenollar, J., Carbonell, J. y Real, M. (2020). Memoria de trabajo y velocidad de procesamiento evaluado mediante WISC-IV como claves en la evaluación del TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 23-29. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.3>
- Pennington, B.F. (2006). From single to multiple models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>
- Pineda-Alhucema, W., Aristizabal, E., Escudero-Cabarcas, J., Acosta-López, J.E., & Vélez, J.I. (2018). Executive Function and Theory of Mind in Children with ADHD: a Systematic Review. *Neuropsychology Review*, 28, 341-358. <https://doi.org/10.1007/s11065-018-9381-9>

- Piñón, A., Carballido, E., Vázquez, E., Fernandes, S., Gutiérrez, O. y Spuch, C. (2019). Rendimiento neuropsicológico de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Cuadernos de Neuropsicología*, 13(1), 116-132.
- Ramírez-Pérez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Ripoll, J.C., Lebrero, S. y Yoldi, M. (2016). Rendimiento de alumnado con TDAH ante preguntas de recuerdo global, de respuesta corta o de elección múltiple. *Pulso*, 39, 161-173.
- Rodríguez, G., Borrell, R., Asensi, C. y Jaén, E. (2018). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Madrid: RED SAPDU. Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad; Fundación ONCE; CRUE. [http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Guia%20de%20adaptaciones\\_DIGITAL.pdf](http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf)
- Rubio, B., Castrillo, J., Herreros, O., Gastaminza, X. y Hernández, S. (2016). Perfil y endofenotipos neuropsicológicos en TDAH: Una revisión. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 33(1), 7-20. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v33n1a1>
- Saldaña, M.P. y Alanya-Beltran, J. (2021). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en estudiantes en edad escolar de 6 a 17 años. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 5(2), 61-73. <https://doi.org/10.37957/ed.v5i2.81>
- San Sebastián, J., Soutullo, C. y Figueroa, A. (2010). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En C. Soutullo y M.J. Mardomingo (Coords.), *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente* (pp. 55-78). Madrid: Médica Panamericana.
- Sánchez-Mármol, D.J. (2015). *Discrepancia educativa parental y TDAH: intervención psicoeducativa a través de un programa de entrenamiento a padres*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/48104>
- Sánchez-Mármol, D.J. y Herrera-Gutiérrez, E. (2010). El alumno hiperactivo y su funcionamiento en el ámbito académico. En A. de Pro Bueno (Coord.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil y*

*Educación Primaria, II* (pp. 579-598). Murcia: Facultad de Educación. Universidad de Murcia.  
[https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1867c6b6-3023-4590-9831-3fe19ed2d347&groupId=299436](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=1867c6b6-3023-4590-9831-3fe19ed2d347&groupId=299436)

- Schurz, M., Radua, J., Aichhorn, M., Richlan, F., & Perner, J. (2014). Fractionating theory of mind: A meta-analysis of functional brain imaging studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 42, 9-34. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.01.009>
- Séguin, J.R., & Zelazo, P.D. (2005). Executive function in early physical aggression. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 307-329). New York: Guilford Press.
- Shaw, P., Gogtay, N., & Rapoport, J. (2010). Childhood psychiatric disorders as anomalies in neurodevelopmental trajectories. *Human Brain Mapping*, 31(6), 917-925. <https://doi.org/10.1002/hbm.21028>
- Song, P., Zha, M., Yang, O., Zhang, Y., Li, X., & Rudan, I. (2021). The prevalence of adult attention-deficit hyperactivity disorder: A global systematic review and meta-analysis. *Journal of Global Health*, 11, 04009. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.04009>
- Téllez, M.G., Romero, H., Bernal, J., Marosi, E., Rodríguez, M.A., Guerrero, V., ... Luviano, L. (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Coeficiente Intelectual y Funciones Cognoscitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 31-41.
- Tobón, O.E.A., Puerta, I.C. y Pineda, D.A. (2008). Estructura factorial de la función ejecutiva desde el dominio conductual. *Perspectivas en Psicología*, 4(1), 63-77.
- Toglia, J. (2018). The dynamic interactional model and the multicontext approach. In N. Katz & J. Toglia (Eds.). *Cognition, Occupation, and Participation Accross the Lifespan: Neuroscience, Neurorehabilitation, and Models of Intervention in Occupational Therapy, 4th Edition* (pp.355-385). Bethesda, MD: AOTA Press.
- Vallés-Arándiga, A. (2002). El aprendizaje de estrategias metaatencionales y de metamemoria: algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula. *Educación en el 2000*, 5, 20-25. [https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05\\_03.pdf/e623f0a4-4289-4ab5-92ed-e421121d8993](https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_03.pdf/e623f0a4-4289-4ab5-92ed-e421121d8993)

- Waschbusch, D.A., King, S., & Gregus, A. (2007). Age of onset of ADHD in a sample of elementary school students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(1), 9-16.  
<https://doi.org/10.1007/s10862-006-9020-2>
- Wechsler, D. (2007). *Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. México: El Manual Moderno.
- Zheng, H., Dong, Y., Sun, Y., Yang, J., Yuan, C., Wang, J., & Dong, W. (2021). Effectiveness of metacognitive regulation intervention on Attention-Deficit-Hyperactivity disorder students' scientific ability and motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747961>

## **Pensamiento computacional: Realización de un proyecto docente**

Dr. Pedro Antonio Galindo Valero<sup>1</sup>

IES Luis Manzanares de Torre Pacheco (Murcia)

### **Resumen**

Tratamos de reflexionar lo concerniente al uso de plataformas digitales, internet, páginas web y procedimientos que permitan fácilmente la comunicación digital y el trabajo colaborativo, en el proceso educativo, aplicable a diferentes niveles educativos.

De este modo, una vez conseguido nuestro objetivo: cómo preparar un proyecto de formación autónoma del profesorado, en nuestro centro de referencia, nuestra finalidad sería, que todo el profesorado pueda aplicarlo a su materia en el aula.

Palabras clave: plataforma digital, educación, proyecto de formación.

## **Computational thinking: Realization of a teaching project**

### **Abstract**

We try to reflect on the use of digital platforms, the internet, web pages and procedures that easily allow digital communication and collaborative work, in

---

<sup>1</sup> [pedroantonio.galindo@murciaeduca.es](mailto:pedroantonio.galindo@murciaeduca.es),  
[artegalva@gmail.com](mailto:artegalva@gmail.com)  
<https://www.murciaeduca.es/iesluismanzanares/sitio/>

the educational process, applicable to different educational levels.

In this way, once we achieve our objective: how to prepare an autonomous teacher training project, in our reference center, our aim would be that all the teachers are able to apply it to their subject in the classroom.

Keywords: digital platform, education, training project.

— *Entonces, ¿por qué quieres saber?*

— *Porque aprender no consiste sólo en saber lo que debemos o podemos hacer, sino también en saber lo que podríamos hacer y quizás no deberíamos hacer.*

Umberto Eco (Eco, 2018)

*Respuesta de Guillermo de Baskerville en “El nombre de la rosa”*

## Introducción

El proceso investigador y creativo nos ha llevado, de algún modo, a intentar satisfacer las posibles demandas, de estudiantes y profesionales del ámbito educativo, que deseen ampliar sus conocimientos dentro de lo que al mundo del pensamiento computacional se refiere, con lo que consideramos una humilde aportación, a partir de nuestros conocimientos e investigación.

En una sociedad, en la que las nuevas tecnologías avanzan de manera exponencial, en todos sus ámbitos, es necesaria la formación del profesorado en torno al pensamiento computacional, para de este modo ayudar a los alumnos a que desarrollen y apliquen, las competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje, a través de nuevas herramientas, en este caso las TICS. Es importante destacar que la tenencia y uso de diversos dispositivos móviles, tales como teléfonos móviles u otros dispositivos móviles, a pesar de las advertencias de los expertos, comienza a edades más tempranas. En relación a esto, existen estudios que advierten que, en el año 2014, el 30% de la población menor de 10 años ya disponía de teléfono móvil, incrementándose hasta el 70% a los 12 años y al 83% a los 14 (Cánovas, García de Pablo, Oliaga San Atilano y Aboy-Ferrer, 2014). Dicho esto, hay que asumir por parte de los docentes que, las nuevas tecnologías han traído importantísimas

innovaciones y facilidades para la sociedad; y, concretamente, de cara a menores y adolescentes, han revolucionado los métodos docentes y el modo en que se relacionan con sus iguales. Sin embargo, existen riesgos que pasan desapercibidos para la infancia y la adolescencia, bien por la difusión de responsabilidad en el mundo virtual, bien por el sentimiento de invulnerabilidad, lo que lleva a que no se tomen las cautelas mínimas para garantizar una navegación e interacción segura en las redes. (Blanco Fernández, Gonzalez Pais y Velasco Rodríguez, 2020, p.65).

Por lo tanto, los docentes deben afrontar un cambio metodológico, especialmente en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, no sólo en sus materias instrumentales y en el trabajo por proyectos, sino también, para la integración de los alumnos inmigrantes. En cuanto a la práctica docente se refiere, el empleo de las nuevas tecnologías (no sólo en tiempo de COVID-19, sino en cualquier momento), permite al profesorado gestionar sus grupos mediante aulas virtuales, donde los docentes dispondrán de plantillas para elaborar sus cursos (Galindo Valero, 2021: 1256).

## Objetivos

No pretendemos realizar, un estudio en sí de ninguna plataforma concreta, sino de cómo aplicar las nuevas tecnologías: plataformas digitales, internet, páginas web, etc, en el proyecto de formación del docente, para aplicarlo en el aula día a día, pasando a convertirse en herramientas importantes para su labor docente, concretamente en el IES Luis Manzanares de Torre Pacheco (Murcia). Se revisará el trabajo con distintas tecnologías de información y comunicación (TICs) en el aula. Además, se reflexionará en dicho pensamiento computacional, mediante la realización de un proyecto docente, aplicable en el aula.

### *Objetivos docentes*

La relación de nuestros objetivos principales se resume en cinco, los cuales pasamos a detallar a continuación:

- 1.- Reflexionar sobre las ventajas que aporta la utilización de recursos informáticos (Tic's) como apoyo a la enseñanza presencial.
- 2.- Adquirir los conocimientos básicos necesarios para poder trabajar a través de internet.

3.- Adquirir los conocimientos necesarios para trabajar con material subido a blogs y del mismo modo aprender a realizar algunos trabajos en línea, así como la elaboración de un periódico digital por parte de cada alumno/a.

4.- Conocer y estudiar la funcionalidad de los distintos elementos que podrían conformar un aula virtual (recursos, actividades, cuaderno calificaciones, contenidos digitales...).

5.-Desarrollar aplicaciones educativas propias a partir de los recursos aprendidos.

#### 1. Acercamiento al pensamiento computacional.

*Pensamiento computacional: “proceso mental que consiste en formular problemas y sus soluciones de forma que las soluciones sean ejecutables por un agente de procesamiento de información”.*

Cuny J., Snyder L. and Wing, J.M. (Cuny, Snyder, Wing, 2010)

Como punto de partida para comenzar este estudio, hemos escogido una breve introducción al pensamiento computacional, como germen del fruto posterior, es decir, la realización de un proyecto docente basado en éste.

Hoy en día, es por todos conocido que, tanto el ordenador como las comunicaciones, son tecnologías las cuales han evolucionado los últimos años, muy rápidamente. De este modo, han pasado de ser casi anecdóticos en un principio, a convertirse en elementos imprescindibles hoy en día, no sólo a nivel educativo, sino en nuestra sociedad.

A pesar de ello, pese a su ubicuidad, siguen generando rechazo en algunos casos por su aparente complejidad, pues no son comprendidas por todos los sectores de la sociedad. Los sectores de población más joven son los que más se adaptan a las nuevas tecnologías, mientras que el resto son más reacios, entre ellos el grupo de docentes de mayor edad, dentro del mundo educativo. Por eso es primordial atacar este problema explicando los fundamentos de las TICs de forma práctica, y como resultado se comprendan los conceptos básicos y que se aprenda a manejar estas tecnologías, mediante tareas tales como: programación y/o modificación de sitios web. De este modo, se podrá mostrar que cualquier persona puede manejar de forma activa las tecnologías de la información y las comunicaciones en el contexto del aula.



## 2. Resumen de la actividad.

Las nuevas tecnologías permiten al profesorado gestionar sus grupos mediante aulas virtuales, donde los docentes pueden disponer de diversos recursos para elaborar toda clase de materiales para sus estudiantes. Mediante herramientas, tales como las que pudimos conocer y trabajar en el curso *“Pensamiento computacional: la tecnología es tu amiga”*, del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado INTEF, del Ministerio de Educación y Cultura, (celebrado en Valencia; <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=465>), se pueden producir cursos basados en Internet, páginas Web y procedimientos que permitan fácilmente la comunicación a través de Internet y el trabajo colaborativo. De este modo, el profesorado participante en este proyecto colaborativo podrá elaborar una serie de productos de los que disponer en un aula virtual con su alumnado.

La actividad consiste en la creación de un blog colaborativo e interdepartamental, donde los docentes DNL (disciplinas no lingüísticas) pertenecientes a la Sección Bilingüe del IES Luis Manzanares de Torre Pacheco (Murcia), pueden disponer de un sitio donde alojar diferentes recursos y herramientas, tales como las aprendidas en el curso antes citado.

Mediante la creación de un periódico, utilizando la plataforma paper.li a base de añadir algunas fuentes de contenido, como usuarios, listas o palabras claves de Twitter. De este modo creamos una revista a modo de puente entre el profesor y el alumnado, permitiendo de este modo encontrar con mayor rapidez contenidos de relevancia que tengan que ver con la materia. Hacer que sea inmediato el conocimiento o la propuesta del docente. Mediante el uso de las Tic's hacemos más interesantes algunos conceptos de nuestras materias.

## 3. Contexto docente.

Aunque en un principio se enfoca a la Sección Bilingüe del centro, su finalidad puede ser, perfectamente aplicada a toda la comunidad educativa, debido al interés que de ella se desprende.

Los cursos a los que va dirigida son todos y cada uno de los que participan con la asignatura de Educación Plástica y Visual en la Sección Bilingüe, es decir primer

ciclo de la ESO – primero- y los del segundo ciclo de la misma- tercero-. El próximo curso se hará extensible a bachillerato. El contenido se realizará en la lengua en que se imparte la materia, el inglés, pero ello no es óbice para poder utilizar otras lenguas vehiculares, con la idea de facilitar la comunicación con las personas a las que va dirigida esta actividad. También es importante no utilizar únicamente un inglés británico, sino de otros países anglófonos tales como EE.UU. y/o Australia.

La utilización de los recursos, ya comentados en el apartado anterior, permite crear espacios virtuales de trabajo, así como recursos de información tipo tareas enviadas por la Web, exámenes, encuestas y foros, entre otros.

#### 4. Detalle de la actividad.

Nuestra pretensión no es otra que, desde el profesorado DNL participante en el curso: “*Pensamiento computacional, la tecnología es tu amiga*” (Pedro Antonio Galindo Valero, de la especialidad de Dibujo), se desarrolle un blog para la Sección Bilingüe del IES Luis Manzanares de Torre Pacheco (Murcia), donde no sólo puedan interactuar dicho docente con su alumnado bilingüe, sino el resto de personal docente perteneciente a dicha sección. La herramienta que vamos a utilizar nos permitirá crear una especie de periódico digital, con enlaces alimentados por el propio docente, dentro de un blog genérico donde participarán todas las asignaturas bilingües en un futuro próximo.

Al tratarse de una herramienta, Paper.li, tan intuitiva, puede ser utilizada tanto por el docente como por el alumno. De este modo, nuestro trabajo se desarrollará en dos partes (tal y como veremos en el siguiente apartado), para que colaboren finalmente en su edición tanto alumnado como profesorado. Es por tanto una labor colaborativa y de interacción. (dicho proyecto, aunque se ha ideado para la Sección Bilingüe, podrá ser aplicada al resto de la comunidad educativa del centro).

#### 5. Planificación temporal de la actividad.

La planificación temporal de la actividad se desarrollará en dos fases:

#### FASE 1: TRABAJO A PARTIR DE LOS RECURSOS PROPUESTOS

- Duración del proyecto: 10 sesiones con cada nivel (1º y 3º de ESO de Bilingüe).
- Secuenciación de contenidos: 10 sesiones de trabajo, de 55 min cada una.
- Sesiones a realizar: 10 sesiones de 55 minutos, una por semana con cada curso y nivel, en el IES LUIS MANZANARES de Torre Pacheco (Murcia).
- La temporalización de los días de trabajo en el proyecto:
  - Miércoles de 08:00 a 08:55 con primero de ESO de bilingüe.
  - Viernes de 08:55 a 09:50 con tercero de ESO de bilingüe.
- Calendario previsto: Primer trimestre.

## FASE 2: ELABORACIÓN DE RECURSOS PROPIOS POR EL ALUMNADO

- Duración del proyecto: 10 sesiones con cada nivel (1º y 3º de ESO de Bilingüe).
- Secuenciación de contenidos: 10 sesiones de trabajo, de 55 min cada una.
- Sesiones a realizar: 10 sesiones de 55 minutos, una por semana con cada curso y nivel, en el IES LUIS MANZANARES de Torre Pacheco (Murcia).
- La temporalización de los días de trabajo en el proyecto:
  - Miércoles de 08:00 a 08:55 con primero de ESO de bilingüe.
  - Viernes de 08:55 a 09:50 con tercero de ESO de bilingüe.
- Calendario previsto: Segundo trimestre.

### 6. Mecanismos de evaluación.

Los mecanismos de evaluación se centrarán básicamente en el seguimiento de la actividad en momentos puntuales, tales como preguntas o cuestiones en el propio blog para contestar interactivamente, o mediante controles escritos en donde describan lo trabajado de manera interactiva, tales como noticias relevantes que se hayan visto publicadas en el periódico.

Del mismo modo, se ha elaborado una tabla en la que tanto el profesor como el

resto de compañeros de clase podrán valorar del 1 al 4 el grado de consecución y cumplimiento de los objetivos propuestos.

-Tabla del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos:

OBJETIVOS	1	2	3	4
Objetivo 1				
Objetivo 2				
Objetivo 3				
Objetivo 4				
Objetivo 5				

Tabla 1: grado cumplimiento de los objetivos.

## 7. Ejemplo de material.

Tanto el material usado en la actividad como el producto de ella, conforman el material textual (transparencias, manuales, textos descriptivos), como los programas utilizados (por ejemplo, en Scratch), páginas web, videos, etc. En nuestro caso, en particular, hemos desarrollado una serie de materiales en sitios concretos de Internet, enlaces de los cuales aportamos a continuación. Trabajos con Blogger, con Paper.li, con webmaker, centrándonos en la difusión de contenidos básicos de nuestra asignatura a través de noticias.

Los materiales curriculares elaborados serán aplicados en nuestra programación, al tiempo que nos ayuda a preparar una buena base para trabajar el próximo curso académico, y de ese modo poder compaginarla con la enseñanza presencial de manera primordial.

Enlaces de interés:

a) Blog realizado para proyecto Bilingüe del IES Luis Manzanares, por el profesor: Pedro Antonio Galindo Valero, asistente al curso: *“Pensamiento computacional, la tecnología es tu amiga”*.

<http://bilingualprojectlm.blogspot.com.es/>



Figura 1. Blog de bilingüe.

b) Periódico digital realizado en PAPER.LI, con enlace en el blog anteriormente reseñado: <https://paper.li/boletus191/1412099882>

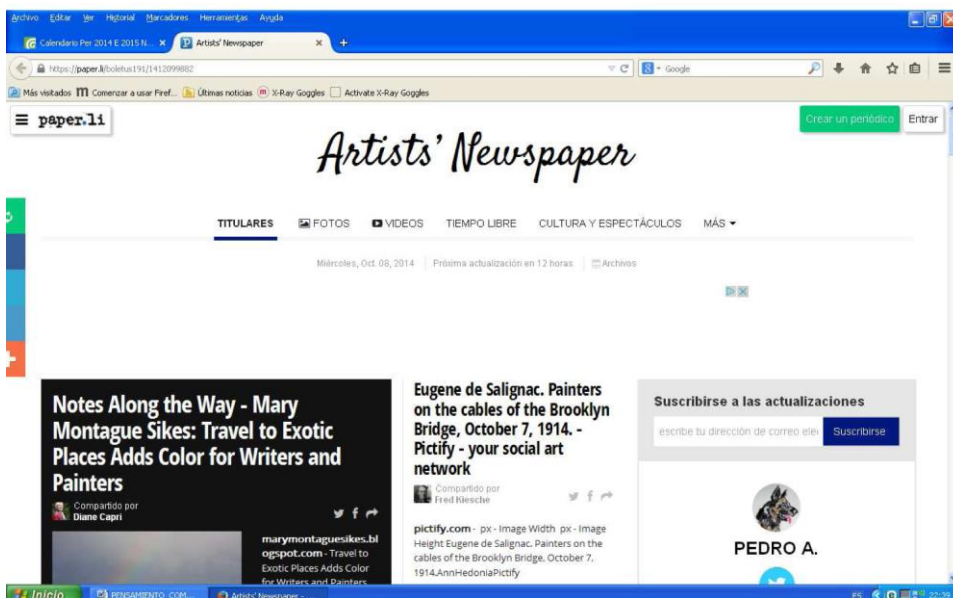


Figura 2. Periódico digital.

c) Ejemplo de trabajo con webmaker, x-ray googles (<https://goggles.webmaker.org/enUS>): <http://pedroantonio.makes.org/goggles/usernames-remix-of-usernames-remix-of-singleartist-museum-finds-surprise-success-in-varied-programming-the-art-newspaper->

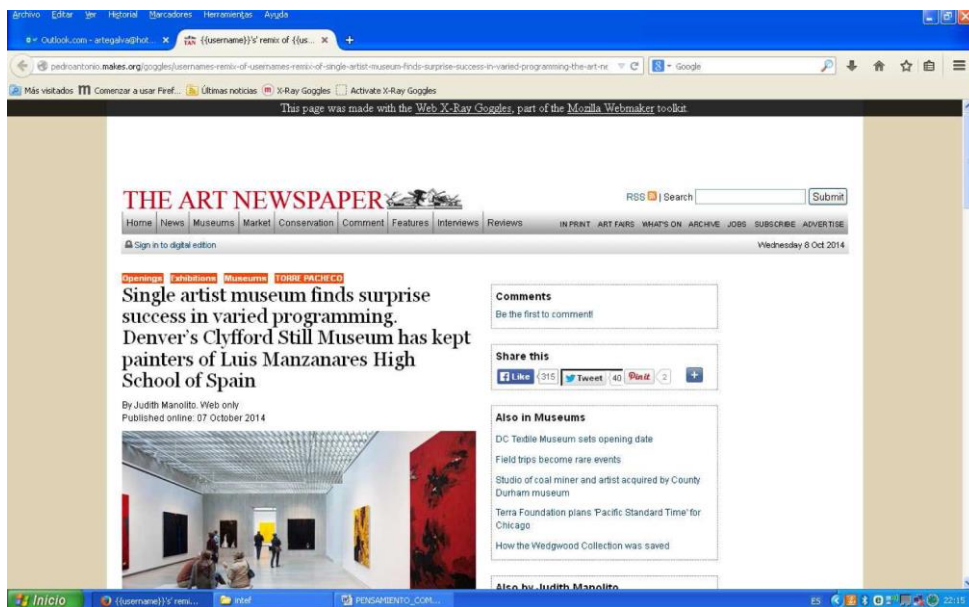


Figura 3. Ejemplo de trabajo con x-ray.

## Conclusiones.

*Con respecto al uso de las nuevas tecnologías por parte del profesorado.*

-Destacar la importancia de lo aprendido en el curso: “*Pensamiento computacional, la tecnología es tu amiga*” (celebrado en Valencia; <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=465>), así como su posterior aplicación en el aula con nuestro alumnado.

-Señalar que este tipo de herramientas permiten desarrollar un acopio de material relacionado con la materia en cuestión, así como un reconocimiento de la importancia del trabajo con las Tic’s hoy día. De este modo, el alumnado aprende de las ventajas y recursos fruto de trabajar con: Blogger, Paper.li y webmaker, programas que permiten trabajar a través de Internet de una manera más cercana y segura.

-Reconocer la importancia de la enseñanza virtual a día de hoy, y el gran acierto de compaginarla con la enseñanza presencial, sobre todo en tiempos de COVID19.

-Señalar la importancia de la continuidad de este proyecto docente, de modo que se vaya ahondando, en siguientes cursos académicos, en la materia y posibilitando de este modo mejorar en el trabajo del aprendizaje virtual y su compatibilidad con el aprendizaje presencial.

*Con respecto al uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado.*

-Concienciar al alumnado del riesgo que presenta para ellos el uso de las nuevas tecnologías: prevenir, concienciar y educar, como los tres pilares fundamentales para la utilización de las TIC's en educación.

-Destacar la necesidad, del uso de normas y conocimiento de los límites, para un uso racional de las TIC's, y concienciación de las TIC's como herramientas fundamentales en educación, como apoyo a la enseñanza presencial.

#### Referencias.

Blanco Fernández, S., González Pais, C. y Velasco Rodríguez, J. (2020). New tolos for old problems bullying and cyberbullying through a court sentences análisis. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 51-80.

Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga San Atilano, A. y Aboy-Ferrer. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphones*. España: Centro de Seguridad en Internet para los menores en España: PROTEGELES. Recuperado de [https://kidsandteensonline.files.wordpress.com/2014/07/estudio\\_movil\\_smartphones\\_tablets\\_protegeles.pdf](https://kidsandteensonline.files.wordpress.com/2014/07/estudio_movil_smartphones_tablets_protegeles.pdf) (consultado el 9 de enero de 2021).

Cuny J., Snyder L. and Wing, J.M., "Demystifying Computational Thinking for Non-Computer Scientists," work in progress, 2010. Recuperado de <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why> (consultado el 18 de septiembre de 2021).

Eco, U. *El nombre de la rosa*. Ed. Debolsillo. Barcelona 2018.

Galindo Valero, P. A. (2021): "Educación artística en confinamiento (covid-19)". II Congreso iberoamericano de docentes "Docentes frente a la pandemia", págs. 1254-1260. Recuperado de: <http://formacionib.org/noticias/?Actas-del-II-Congreso->



Iberoamericano-de-Docentes-Docentes-frente-a-la-pandemia (consultado el 18 de septiembre de 2021).

Shute, V. & Sun, C. & Asbell-Clarke, J. *Demystifying computational thinking*. Educational Research Review. 22. 10.1016/j.edurev.2017.09.003. 2017.