

Dr. Emilio Álvarez-Arregui
Dra. Ieva Margeviča-Grinberga
Dr. Eufrasio Pérez-Navío (coords.)

Educación superior para el desarrollo sostenible

Retos y soluciones

Higher
education for
sustainable
development

Challenges and solutions

Educación superior para el desarrollo sostenible

Retos y soluciones

Higher education for sustainable development

Challenges and solutions

Dr. Emilio Álvarez-Arregui,
Dra. Ieva Margeviča-Grinberga
y Dr. Eufrasio Pérez-Navío (coords.)

Educación superior para el desarrollo sostenible

Retos y soluciones

Higher education for sustainable development

Challenges and solutions

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *Educación superior para el desarrollo sostenible: retos y soluciones -
Higher education for sustainable development: challenges and solutions*

Primera edición: diciembre de 2024

© Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Dra. Ieva Margeviča-Grinberga
y Dr. Eufrasio Pérez-Navío (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública
o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización
de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO
(Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita
fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-10282-98-8

ISBN (PDF): 978-84-10282-99-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impreso en Acceso Abierto - *Open Access*

Sumario

Prólogo.....	9
EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
Foreword.....	17
EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
1. Retos para el profesorado universitario: identidad profesional y proyectos transformadores.....	23
MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ; ANTONIO MEDINA RIVILLA; CONCHITA JOSEFINA MEDINA DOMÍNGUEZ	
2. Guided reading strategies in teacher education to increase students' scientific text reading comprehension.....	45
PHD IEVA MARGEVIČA-GRINBERGA; MG PAED. SANDRA KALNIŅA	
3. Navigating towards a professional future: a proposal for guidance and employment at University level.....	55
EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
4. Coloniality and identity and epistemic de(s) colonization.....	81
MANUEL SALVADOR SAAVEDRA REGALADO	

5. Fortaleciendo la identidad europea a través de la ópera en edades tempranas: OECE, una propuesta de edusistema de formación creativa, emprendedora y sostenible	95
LAURA MIRANDA; EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI; BEATRIZ RODRÍGUEZ RUIZ; VERÓNICA MARTÍNEZ LÓPEZ; SERGIO GONZÁLEZ MARTÍNEZ	
6. Learning to teach. Curiosity, a line of action for teacher training	117
DELIA GARCÍA CAMPUZANO; AÍDA AMÉRICA GÓMEZ BÉJAR; SANDRA ARROYO RODRÍGUEZ	
7. Un modelo de centro educativo integrado para el desarrollo de ecosistemas sostenibles de I+D+i en el medio rural.	127
DR. LUIS FELIPE FERNÁNDEZ GARCÍA; DR. EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
8. Signo personal de SS.AA.RR la princesa de Asturias y su hermana la infanta Sofía	147
ARÁNZAZU VALDÉS-GONZÁLEZ; JAVIER MARTÍN-ANTÓN	
9. Contexto y texto del edusistema «Despertando Vocaciones»	167
DRA. COVADONGA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ; DRA. CAROLINA GONZÁLEZ-MELGAR; DR. EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
10. Explorando la construcción de la identidad docente desde la investigación: aproximación a una visión mundial	191
MARTINA LÓPEZ-VALDOVINOS; ERÉNDIRA CAMARGO-CÍNTORA; RUBÉN GÓMEZ-MARTÍNEZ	
11. Las competencias transversales desde el valor que les otorgan las personas vulnerables. Una visión cualitativa	213
DRA. CAROLINA GONZÁLEZ-MELGAR; DRA. COVADONGA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ; DR. EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	

Prólogo

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI
Director del Centro Unesco de Asturias

La íntima conexión que se está estableciendo entre Medio Ambiente, Economía, Legislación, Conocimiento, Tecnología, Trabajo, Ocio, Educación y Bienestar está «obligando» a los responsables de entidades públicas y privadas a desarrollar visiones, misiones, estrategias y acciones glocales que les permitan alinear lo global y lo local. Estas cuestiones son relevantes porque a medida que se generalizan empiezan a actuar como potentes fertilizantes que hacen germinar nuevos modelos económicos, políticos, sociales y medioambientales donde cualquier decisión o fenómeno puede afectar a todo el planeta en un breve espacio temporal, por lo cual deben ser objeto de continua revisión si se quieren corregir las desviaciones que vayan emergiendo o si se quiere actuar antes de que aparezcan.

Este escenario revitaliza las interpretaciones sistémicas y abre vías para equilibrar las demandas, las expectativas y las necesidades de la población mundial y su entorno vital. Así, el Foro Económico Mundial viene informando año tras año sobre los desajustes que se están produciendo en el entorno laboral donde los «puestos innecesarios» se asocian con la entrada de datos, los obreros de montaje y de fábrica o los secretarios administrativos mientras emergen «nuevos puestos» que son difíciles de cubrir, como los analistas de datos, los especialistas en aprendizaje de la inteligencia artificial o los técnicos en desarrollo organizacional. El Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (2019) también abordaba las problemáticas sociales emergentes cuando po-

nía el foco de atención en el incremento de la intensidad de las protestas de la población apuntado que se irán volviendo más virulentas y frecuentes si las decisiones que se adoptan por parte de los gobiernos no se ajustan a las demandas de la población.

En nuestro caso, se hace necesario que los administradores de lo educativo revisen las herramientas y los procesos que utilizan para abordar los procesos de aceptación, adaptación e integración del cambio. Las reformas legislativas, ya no son suficientes, porque las normas no se traducen en la práctica como esperan sus promotores desde los principios que incorporan, desde los sistemas de sensibilización que promueven y desde la financiación que las acompaña. Un primer paso se asocia necesariamente a un reconocimiento abierto del valor de la Educación y la Formación y que abordar su mejora conlleva un pacto público-privado que integre los ámbitos académicos, empresariales, sociales y políticos porque el cambio debe ser glocal, cultural y sostenible. La inacción o las estrategias a corto plazo no son viables, en la Educación Superior se está detectando un desplazamiento progresivo de la Universidad como referente en la producción de conocimiento por las dificultades que encuentra esta institución para proporcionar una educación actualizada que vaya pareja a una innovación acelerada pertinente.

La reorientación de la visión requiere incorporar más proveedores de transmisión cultural y profesional, pero está demanda no encuentra eco en las instituciones educativas cuando la «politización» va entrando en el sistema en sus diferentes niveles. En el caso de la gestión universitaria hemos sido testigos de cómo los referentes ideológicos se han ido consolidando para el acceso y mantenimiento en el poder o para la accesibilidad y utilización de los recursos, lo que ha tenido un impacto negativo en los sistemas de relaciones, ya que se ha favorecido el desarrollo de grupos celulares independientes y competitivos que se balcanizan o forjan alianzas formales dependiendo de a sus intereses temporales situacionales.

Asimismo, las instituciones educativas han sido objeto de un incremento exponencial de la burocratización en los procesos, lo que ha generado que los equipos docentes, investigadores y administrativos acaben diseñando, innovando, implementando o experimentando la excelencia o el fracaso independientemente del resto de unidades o de la organización que las acoge o de la

función para la que fueron creados. Tampoco se puede olvidar que los sistemas de selección de personal actuales siguen instalados en una fuerte endogamia y en un clientelismo que se mantiene, cuando no se incrementa, y que genera una precariedad y «bunkerización» de los servicios públicos. En estas circunstancias la ambigüedad de objetivos, la diversidad de intereses y las luchas por el poder se perpetúan ralentizando, cuando no imposibilitando, el desarrollo de visiones, misiones y estrategias con proyección de futuro, lo que favorece la competición y el enfrentamiento, explícito o encubierto en detrimento de la colaboración, la cooperación y la mejora continua sostenible (Álvarez-Arregui, 2020).

A pesar de estas dificultades consideramos que la mejora es posible. En nuestro caso avalamos una colaboración más estrecha entre las instituciones de educación universitaria con la economía privada y el sector público, en el llamado *sistema educativo dual*. Este enfoque es viable y nos permitirá planificar, programar e implementar una educación continua que involucre a todas las personas a lo largo de toda la vida. Juntos, los componentes de lo que denominamos *Edusistema de formación continua, glocal y dual* (entorno físico, tecnología, sistemas de comunicación y población) deben alinearse para formar a los jóvenes estudiantes, así como a los empleados actuales y a las personas temporalmente desempleadas o jubiladas, para que sean «aptos para trabajar» o «aptos para la sociedad» en un mundo complejo en cambio constante. Si se asumen como válidas estas argumentaciones, los administradores y los receptores de la Educación debemos reinterpretar la docencia, la investigación, la transferencia y la gobernanza institucional situando el aprendizaje como foco de atención prioritario en la sociedad del futuro. El cambio actitudinal debe venir acompañado de múltiples arbitrajes entre administradores y administrados, lo que requiere construir múltiples espacios de encuentro, reflexión y debate donde se cierren los acuerdos con mejoras para todas las partes. En nuestro caso consideramos que la excelencia en Educación se construirá cuando seamos capaces de crear vínculos interactivos entre el entorno natural, social, empresarial, político, tecnológico y académico a través de políticas basadas en el pleno respeto por la diversidad. Estamos convencidos que con este enfoque avanzaremos hacia una coexistencia humana y natural

equilibrada que garantizará un futuro deseable a las generaciones actuales y futuras.

Teniendo presentes estas cuestiones presentamos en este libro coordinado por el Dr. Emilio Álvarez-Arregui, profesor de las universidades de Oviedo y UNED y director del Centro Unesco del Principado de Asturias, de la Dr. Ieva Margeviča-Grinberga, profesora de la Universidad de Letonia y el Dr. Eufrasio Pérez Navío, de la Universidad de Jaén, los resultados derivados de reflexiones teóricas y de investigaciones empíricas desde las que se pretende iluminar caminos de investigación, desarrollo e innovación educativa para abordar los desafíos que van emergiendo y a los que nos referiremos a continuación.

Las doctoras María y Conchita Medina, junto con el Dr. Antonio Medina-Rivilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, abren el libro con el capítulo que lleva por título «Retos para el profesorado universitario: Identidad profesional y proyectos transformadores» donde abordan el valor de la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado y lo sitúan como principal agente que ha de avanzar en su proyecto vital y de institucionalización socio relacional. A continuación, las profesoras de la Universidad de Letonia, Dra. Ieva Margeviča-Grinberga y Dña. Sandra Kalniņa exploran en el segundo capítulo «Estrategias de lectura guiada en la formación del profesorado para aumentar la lectura de textos científicos por parte de los estudiantes» poniendo de relieve que los textos nivelados, las herramientas digitales, el aprendizaje entre iguales y la adquisición y uso de estrategias de lectura mejoran las competencias del alumnado.

En el tercer capítulo el Dr. Emilio Álvarez nos anima a hacer un viaje a través de un título sugerente «Navegando hacia el futuro profesional laboral: una propuesta de orientación y empleo en la Universidad». En este camino hace un recorrido por los referentes que guían la sociedad actual para presentar las respuestas que se están dando desde la UNED para gestionar la orientación y el empleo desde la sede central y desde la red de centros asociados que se expanden en distintos continentes. En el cuarto capítulo hace referencia a «La colonialidad y de(s)colonización identitaria y epistémica» y en él el Dr. Manuel Salvador Saavedra Regalado, de la Escuela Superior Normal de Michoacán en México, nos adentra en los procesos de colonización epistémica don-

de plantea la ruptura de la condición subalterna y marginal de los sujetos y aboga por un proceso que los lleve a la emancipación del conocimiento científico. En el siguiente capítulo, desde la Universidad de Oviedo y desde la empresa, la Dra. Laura Miranda, el Dr. Emilio Álvarez, la Dra. Beatriz Rodríguez, la Dra. Verónica Martínez y el informático D. Sergio González nos adentran en un proyecto creativo e innovador en el que llevan trabajando los últimos años en Europa y que lleva por título «Fortaleciendo la identidad europea a través de la ópera en edades tempranas: OECE, una propuesta de Edusistema de formación creativa, emprendedora y sostenible».

Las doctoras Delia García, Aída América y Sandra Arroyo, de la Escuela Normal Superior de Michoacán, presentan el capítulo «Aprendiendo a enseñar. La curiosidad, línea de acción para la formación docente». En él se asume la curiosidad como potencial del sujeto que se puede fomentar, por lo cual es necesario saber hacerlo, desde un esfuerzo compartido que involucra al docente y al estudiante como aprendices y permite mejorar significativamente el desarrollo de la práctica educativa. En el siguiente capítulo los doctores de la Universidad de Oviedo Luis Felipe Fernández y Emilio Álvarez nos presentan «Un modelo de centro educativo integrado para el desarrollo de ecosistemas de I+D+i sostenibles en el medio rural». Este proyecto ha conseguido construir a lo largo del tiempo una educación responsable y estable a través de la colaboración entre entidades públicas y privadas, empresas, medios de comunicación, universidad y diversos colectivos sociales, que se ha constatado que produce un fuerte impacto, al menos en cuatro ámbitos: educativo, participativo, de proyección del territorio y en el campo de la promoción cultural y la formación, por lo que se concluye que debería extrapolarse a otras comunidades educativas del medio rural, así como a la sociedad en general, por los grandes beneficios que ello reporta.

El siguiente capítulo que presentan Dra. Aránzazu Valdés-González y Dr. Javier Martín-Antón de la Universidad de Oviedo en España es muy original, ya que lleva por título «Signo personal de sus Altezas Reales la princesa de Asturias y su hermana la infanta Sofía». El objeto de este trabajo fue dar respuesta a la petición del Real Cuerpo de la Nobleza del Principado de Asturias que solicitó los Signo-nombres de SS.AA.RR. la princesa de Astu-

rias doña Leonor de Borbón Ortiz y la infanta doña Sofía de Borbón Ortiz. A este respecto nos indican que el Signo personal propuesto para Leonor es único en su forma y motivación al presentar una configuración que no existía previamente en la LSE y, además, partir de la forma de los monogramas y firmas de los monarcas. Por su parte, el de la infanta Sofía presenta una vinculación estrecha con nuestra comunidad: Asturias.

A continuación, la Dra. Covadonga Rodríguez, la Dra. Carolina González y el Dr. Emilio Álvarez desde la Universidad, la Economía Social y desde Fundaciones profundizan en un proyecto que lleva por título «Contexto y texto del Edusistema Despertando Vocaciones». En este contexto, se presenta el nacimiento y desarrollo de un modelo alternativo para el desarrollo de aprendizajes basados en proyectos y en servicios desde el que se abordan la equidad, el género, las competencias STEAM y el respeto al medioambiente. Los avances obtenidos están avalando su generalización y hacen emerger, una vez más, la necesidad de alcanzar acuerdos educativos que promuevan la integración de metodologías, recursos y esfuerzos de manera corresponsable desde los ámbitos público y privado, la colaboración se posiciona, así como una piedra angular para avanzar hacia una coexistencia humana que asegure un futuro prometedor para las generaciones actuales y futuras. Posteriormente, las doctoras Martina López-Valdovinos y Eréndira Camargo-Cintora junto al Dr. Rubén Gómez-Martínez de la Escuela Superior Normal de Michoacán – México exploran la construcción de la identidad docente a partir de una revisión sistemática realizada sobre informes de investigación, lo que les permite recuperar conceptos, metodologías y hallazgos entre los años 2015 y 2023. Por último, las doctoras Carolina González Melgar y Covadonga Rodríguez Fernández, junto con el doctor Emilio Álvarez de la Universidad de Oviedo, abordan la temática de las competencias, pero en este caso focalizan la atención en las personas vulnerables que buscan empleo en el Principado de Asturias. En este contexto se ha realizado una investigación sobre 525 personas vulnerables en situación de desempleo. Los resultados indican que las competencias son muy valoradas, especialmente aquellas relacionadas con habilidades personales, de organización y planificación. Y, por otro lado, la situación de desempleo repercute en aspectos personales y emocionales, sobre todo cuando se prolonga en el tiempo, y se

aboga la necesidad de desarrollar itinerarios individualizados situacionales si se quiere que tengan repercusión los programas de formación que se quieren desplegar.

Concluyendo este prólogo, es nuestra esperanza haber proporcionado una primera impresión sobre el libro y esperamos que a medida que se vayan explorando los diferentes capítulos en mayor profundidad se abra un mundo lleno de posibilidades, de reflexiones y descubrimientos. ¡Adelante, hacia las aventuras que nos aguardan más allá de este prólogo!

Foreword

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI
Director of the UNESCO Centre of Asturias

The intimate connection that is being established between Environment, Economy, Legislation, Knowledge, Technology, Work, Leisure, Education and Well-being is «forcing» those in charge of public and private entities to develop glocal visions, missions, strategies and actions that allow them to align the global and the local. These issues are relevant because, as they become more widespread, they begin to act as powerful fertilisers that germinate new economic, political, social and environmental models where any decision or phenomenon can affect the entire planet in a short space of time and must therefore be subject to continuous review in order to correct any deviations that emerge or to act before they appear.

This scenario revitalises systemic interpretations and opens avenues for balancing the demands, expectations and needs of the world's population and its living environment. Thus, the World Economic Forum has reported year after year on the mismatches occurring in the work environment where «unnecessary Jobs» are associated with data entry, assembly and factory workers or administrative secretaries while «new Jobs» emerge that are difficult to fill, such as data analysts, artificial intelligence learning specialists or organisational development technicians. The United Nations Development Programme (2019) also addressed emerging social issues when it focused on the increasing intensity of public protests, pointing out that they will become more virulent and frequent if the decisions taken

by governments are not in line with the demands of the population.

In our case, it is necessary for educational administrators to review the tools and processes they use to deal with the processes of acceptance, adaptation and integration of change. Legislative reforms are no longer sufficient, because regulations do not translate into practice as their promoters expect from the principles they incorporate, from the awareness systems they promote and from the funding that accompanies them. A first step necessarily involves the open recognition of the value of Education and Training and that addressing its improvement entails a public-private pact that integrates the academic, business, social and political spheres because change must be glocal, cultural and sustainable. Inaction or short-term strategies are not viable. In Higher Education, a progressive displacement of the university as a reference in the production of knowledge is being detected due to the difficulties encountered by this institution in providing up-to-date education that goes hand in hand with relevant accelerated innovation.

The reorientation of the vision requires the incorporation of more providers of cultural and professional transmission, but this demand does not find an echo in educational institutions when «politicisation» is entering the system at its different levels. In the case of university management, we have witnessed how ideological referents have been consolidated for access to and maintenance of power or for the accessibility and use of resources, which has had a negative impact on the systems of relations, as it has favoured the development of independent and competitive cell groups that are balkanised or forge formal alliances based on their temporary situational interests.

Likewise, educational institutions have been subject to an exponential increase in the bureaucratisation of processes, which has meant that teaching, research and administrative teams end up designing, innovating, implementing or experiencing excellence or failure independently of the rest of the units or the organisation that hosts them or the function for which they were created. Nor can it be forgotten that the current personnel selection systems are still deeply rooted in a strong endogamy and clientelism that is maintained, if not increased, and which generates a precariousness and «bunkerisation» of public services. In

these circumstances, the ambiguity of objectives, the diversity of interests and the struggles for power perpetuate themselves, slowing down, if not making it impossible, to develop visions, missions and strategies with future projection, which favours competition and confrontation, explicit or covert, to the detriment of collaboration, cooperation and sustainable continuous improvement (Álvarez-Arregui, 2020).

Despite these difficulties, we believe that improvement is possible. In our case we endorse a closer collaboration between university education institutions with the private economy and the public sector, in the so-called dual education system. This approach is feasible and will enable us to plan, programme and implement continuing education that involves all people throughout their lives. Together, the components of what we call a glocal, dual, lifelong learning edusystem (physical environment, technology, communication systems and population) must be aligned to train young learners, as well as the currently employed and the temporarily unemployed or retired, to be «fit for work» or «fit for society» in a complex and constantly changing world. If these arguments are to be accepted as valid, education administrators and recipients must reinterpret teaching, research, transfer and institutional governance by placing learning as a priority focus of attention in the society of the future. Attitudinal change must be accompanied by multiple arbitrations between administrators and the administered, which requires the construction of multiple spaces for meeting, reflection and debate where agreements are reached with improvements for all parties. In our case, we believe that excellence in education will be built when we are able to create interactive links between the natural, social, business, political, technological and academic environment through policies based on full respect for diversity. We are convinced that with this approach we will move towards a balanced human and natural coexistence that will guarantee a desirable future for present and future generations.

With these issues in mind, we present in this book coordinated by Dr. Emilio Álvarez-Arregui, professor at the universities of Oviedo and UNED and director of the UNESCO Centre of the Principality of Asturias, Dr. Ieva Margeviča-Grinberga, professor at the University of Latvia and Dr. Eufrasio Pérez Navío, professor at the University of Latvia and Dr. Eufrasio Pérez Navío, di-

rector of the UNESCO Centre of the Principality of Asturias, and Dr. Ieva Margeviča-Grinberga, professor at the University of Latvia. Eufrasio Pérez Navío, from the University of Jaén, the results derived from theoretical reflections and empirical research from which it is intended to illuminate paths of research, development and educational innovation to address the challenges that are emerging and to which we will refer below.

María and Conchita Medina, together with Dr. Antonio Medina-Rivilla from the National University of Distance Education, open the book with the chapter entitled «Challenges for university teaching staff: Professional and professional identity and transformative projects», in which they address the value of ongoing training and professional development of teaching staff and situate them as the main agents who must advance in their life project and socio-relational institutionalisation. Then, in the second chapter, Dr. Ieva Margeviča-Grinberga and Sandra Kalniņa from the University of Latvia explore «Guided reading strategies in teacher education to increase students' reading of scientific texts», highlighting that levelled texts, digital tools, peer learning and the acquisition and use of reading strategies improve students' competences.

In the third chapter, Dr. Emilio Álvarez encourages us to go on a journey through a suggestive title «Navigating towards the professional working future: a proposal for guidance and employment at the University». In this journey, he takes a look at the references that guide today's society to present the answers that are being given from the UNED to manage guidance and employment from the central headquarters and from the network of associated centres that are expanding in different continents. The fourth chapter refers to «Coloniality and identity and epistemic de(s)colonisation» in which Dr. Manuel Salvador Saavedra Regalado, from the Escuela Superior Normal de Michoacán in Mexico, takes us into the processes of epistemic colonisation where he proposes the rupture of the subaltern and marginal condition of the subjects and advocates a process that will lead them to the emancipation of scientific knowledge. In the next chapter, from the University of Oviedo and from the company, Dr. Laura Miranda, Dr. Emilio Álvarez, Dr. Beatriz Rodríguez, Dr. Verónica Martínez and the computer scientist Mr. Sergio González take us into a creative and innovative project they

have been working on for the last few years in Europe, entitled «Strengthening European identity through opera at an early age: OECE, an Edusistema proposal for creative, entrepreneurial and sustainable training».

Dr. Delia García, Dr. Aída América and Dr. Sandra Arroyo from the Escuela Normal Superior de Michoacán presented the chapter «Learning to teach. Curiosity, a line of action for teacher training». In it, curiosity is assumed as a potential of the subject that can be fostered, therefore, it is necessary to know how to do it, from a shared effort that involves the teacher and the student as learners and allows for a significant improvement in the development of educational practice. In the following chapter, Luis Felipe Fernández and Emilio Álvarez, PhDs from the University of Oviedo, present «A model of an integrated educational centre for the development of sustainable R&D&I ecosystems in rural areas». This project has managed to build over time a co-responsible and stable education through collaboration between public and private entities, companies, media, university and various social groups, which has been found to produce a strong impact, at least in four areas: education, participation, projection of the territory and in the field of cultural promotion and training, so it is concluded that it should be extrapolated to other educational communities in rural areas, as well as to society in general, for the great benefits that this brings.

The next chapter presented by Dr. Aránzazu Valdés-González and Dr. Javier Martín-Antón from the University of Oviedo in Spain is very original as it is entitled «Personal sign of their Royal Highnesses the Princess of Asturias and her sister the Infanta Sofía». The purpose of this work was to respond to the request of the Royal Corps of the Nobility of the Principality of Asturias who asked for the Signo-names of Their Royal Highnesses the Princess of Asturias Doña Leonor de Borbón Ortiz and the Infanta Doña Sofía de Borbón Ortiz. In this respect, they indicate that the personal sign proposed for Leonor is unique in its form and motivation, as it presents a configuration that did not previously exist in the LSE and, furthermore, is based on the form of the monograms and signatures of the monarchs. For its part, that of the Infanta Sofía is closely linked to our community: Asturias.

Next, Dr. Covadonga Rodríguez, Dr. Carolina González and Dr. Emilio Álvarez, from the university, the Social Economy and

from Foundations, delve into a project entitled «Context and text of the edusistema Despertando Vocaciones» (Awakening Vocations Edusystem). In this context, they present the birth and development of an alternative model for the development of project-based and service-based learning that addresses equity, gender, STEAM competences and respect for the environment. The advances obtained are endorsing its generalisation and once again highlight the need to reach educational agreements that promote the integration of methodologies, resources and efforts in a co-responsible manner from the public and private spheres, thus positioning collaboration as a cornerstone for advancing towards a human coexistence that ensures a promising future for current and future generations. Subsequently, Dr. Martina López-Valdovinos and Dr. Erendira Camargo-Cintora together with Dr. Rubén Gómez-Martínez from the Escuela Superior Normal de Michoacán - Mexico explore the construction of teacher identity based on a systematic review of research reports, which allows them to recover concepts, methodologies and findings between 2015 and 2023. Finally, Dr. Carolina González Melgar and Dr. Covadonga Rodríguez Fernández together with Dr. Emilio Álvarez from the University of Oviedo, address the issue of competences, but in this case they focus on vulnerable job seekers in the Principality of Asturias. In this context, research has been carried out on 525 vulnerable unemployed people. The results indicate that competences are highly valued, especially those related to personal, organisational and planning skills. On the other hand, unemployment has repercussions on personal and emotional aspects, especially when it is prolonged over time, and the need to develop individualised situational itineraries is advocated if it is to have repercussions on the personal and emotional aspects of the unemployed, especially when it is prolonged over time.

In concluding this foreword, it is our hope that we have provided a first impression of the book and we hope that as the different chapters are explored in greater depth, a world of possibilities, reflections and discoveries will open up. Onwards to the adventures that await us beyond this foreword!

Retos para el profesorado universitario: identidad profesional y proyectos transformadores

Challenges for University teaching staff: professional identity and transformative projects

MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ
ANTONIO MEDINA RIVILLA
CONCHITA JOSEFINA MEDINA DOMÍNGUEZ
UNED

Resumen

La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado universitario constituyen la finalidad preferente de la institución universitaria, confirmando a cada miembro y equipos de la Organización de Educación Superior, como protagonista y principal agente que ha de avanzar permanentemente en su proyecto vital y de institucionalización socio relacional. La base de la profesionalización e identidad radica en la trayectoria de innovación, diversidad y enseñanza centradas en el diseño de proyectos transformadores, que constituyen el eje y clave para propiciar la generación de una cultura orientada a la mejora. La metodología de investigación seguida se basa en el diagnóstico de las expectativas y necesidades formativas de los candidatos a los programas transformadores y actualizados de capacitación de jóvenes y profesionales de la cultura y tecnología del olivo y del aceite, así como la selección de las claves para la actualización profesional del profesorado. Los resultados alcanzados informan de la importancia de la concepción terminológica y la trayectoria profesional, asentar una nueva práctica formativa por Microcredenciales e implicar a los docentes universitarios como gestores de nuevos programas formativos de jóvenes profesionales y docentes de Educación Primaria. La conclusión destacada evidencia la necesidad de actualizar los modelos, diseños, métodos, actividades y recursos a aplicar para la mejora permanente de los programas formativos.

Palabras clave: desarrollo profesional, identidad, programas formativos, microcredenciales

Abstract

The ongoing training and professional development of university teaching staff is the main purpose of the university institution, confirming each member and team of the Higher Education Organization as the protagonist and main agent that has to permanently advance in its vital project and socio-relational institutionalization. The basis of professionalization and identity lies in the trajectory of innovation, diversity and teaching focused on the design of transformative projects, which constitute the axis and key to foster the generation of a culture oriented towards improvement. The research methodology followed is based on the diagnosis of the expectations and training needs of the candidates for the transformative and updated training programmers for young people and professionals in olive and olive oil culture and technology, as well as the selection of the keys for the professional updating of the teaching staff. The results achieved report the importance of the terminological conception and the professional trajectory, to establish a new training practice by micro-credentials and to involve university teachers as managers of new training programmers for young professionals and Primary Education teachers. The conclusion highlighted the need to update the models, designs, methods, activities and resources to be applied for the permanent improvement of training programmers.

Keywords: professional development; identity; training programmers; micro-credentials.

1. Introducción

La actual década (2023-2033) en situación de pospandemia y COVID-19, en retroceso, nos cuestiona y requiere de adecuadas respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo avanzar en la Identidad Profesional de cada docente universitario y equipos?
- ¿Qué proyectos se requieren para el desarrollo ecosostenible que hemos de asumir, personalmente y en colaboración?
- ¿Qué interacción y complementariedad comporta el avance en el diseño de proyectos transformadores para afianzar la Identidad Profesional?
- ¿Qué puede asumir la Red RIAICES en el contexto de Riga, Letonia, en los nuevos escenarios universitarios que implican a:
 - docentes,
 - estudiantes-agricultores,
 - comunidades de personas,

- sector preferente (agrario)
- y etapa de Educación Primaria?

La institución universitaria ha de ser comprendida en toda su complejidad y valorado el impacto de la formación en todos los miembros de la institución, atendiendo a:

- Organización de la Educación Superior: creativa, compartida y en continua mejora.
- Finalidades prioritarias:
 - Formación, investigación e impacto educativo, al generar:
 - ◊ Modelos.
 - ◊ Concepciones y perspectivas científicas valiosas.
 - ◊ Valores.
- Acciones de la cultura universitaria:
 - Propiciar y promover:
 - ◊ Autoconciencia de una nueva Humanidad.
 - ◊ Formación integral y continua de docentes, estudiantes y comunidades/diversidad cultural.
 - Anticipación a los complejos problemas:
 - ◊ Sociales
 - ◊ Culturales
 - ◊ Artísticos
 - ◊ Económicos
 - ◊ Ecoambientales
 - ◊ Tecnológico-digitales, etc.
 - ◊ Emergentes/en cambio permanente
 - Generación de esperanza y bases para:
 - ◊ Entendimiento
 - ◊ Colaboración
 - ◊ Diálogo social
 - ◊ Equilibrio humano, social y creadoramente profesional

Las funciones y responsabilidades del profesorado universitario se han incrementado así, ante las clásicas de docencia e investigación, emerge, como núcleo, el impacto y la transferencia esenciales en la búsqueda de una línea diseñadora de programas, proyectos y aportaciones de propuestas para mejorar a las personas y las instituciones, con gran impacto en comunidades profesionales y ecosistemas diversos como: agrarios/ecológicos, socio-

culturales, atención a la diversidad cultural, retos para una convivencia mundial, escenarios de paz, etc. El profesional de la Educación Superior ha de afianzar y profundizar en los siguientes componentes/cualidades para aportar adecuadas soluciones:

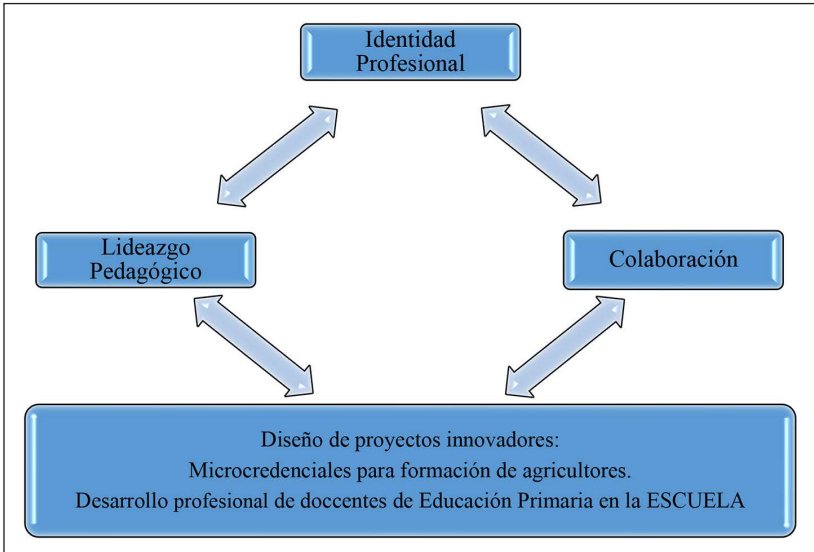


Figura 1. Componentes/cualidades del docente universitario. Fuente: elaboración propia.

La actualización permanente del profesorado universitario es la principal finalidad de los programas de capacitación, implicando a la institución universitaria en su globalidad, a la vez que se ha de realizar desde un enfoque interdisciplinar y en complementariedad entre todos los miembros del claustro universitario, resituando la «docencia de calidad», en la más valiosa y destacada tendencia que han de asumir las universidades.

La principal tarea, que confirma este gran desafío, se ha consolidado en grupos y redes de innovación docente, comprometiendo a las universidades en proyectos y programas que anualmente apoyan las más fundamentadas indagaciones, centradas en la generación de modelos didácticos, métodos integrados, actividades orientadas a la conformación de un clima de superación e investigación de la docencia, seleccionando y experimentando nuevos recursos tecnológicos, ambientes híbridos de aprendizaje y escenarios técnico-didácticos, necesitados de la más avanzada aporta-

ción de las plataformas, mini vídeos, inteligencia artificial, etc., a la vez que reinventando líneas, actuaciones y marcos de plena mejora y adaptación de escenarios, ecosistemas, coreografías, climas sociorrelacionales, espacios abiertos, etc.

1.1. ¿Cómo consolidar la identidad con y desde la profesión en cada docente y equipos?

La identidad profesional viene generada desde y más allá del modo coherente, pleno y generador de concepciones y prácticas que nos propician conocer y asumir con gran inquietud y satisfacción el desempeño de la docencia universitaria. Day (2018), Medina, Ruiz-Cabezas y Medina (2023) evidencian que el proceso de identidad se construye a partir del reconocimiento y valoración de las prácticas docentes universitarias, y del modo singular de auto- y coanalizar el propio desempeño profesional, al crear ecosistemas de reflexión colaborativa, en parejas, que propicien a los docentes participantes un intenso conocimiento de los más relevantes procesos, discursos y experiencias vividas en los actos de enseñanza-aprendizaje.

La identidad con la profesión ha de basarse en un conocimiento profundo de la docencia, en su génesis y significados más relevantes. Aswhin *et al.* (2015) subrayan que la enseñanza es una práctica reflexiva que ha de ser investigada y fundamentada, en colaboración entre docentes y discentes, interpretando su más profundo significado y avanzando en la observación y el análisis mediante el que se logrará un adecuado conocimiento, desde el cual comprender, en su visión más holística, la tarea de enseñanza y su relevancia para construir la identidad profesional de cada formador.

El docente universitario requiere de formación para avanzar profesional y permanentemente en el saber, ser y práctica, que se proyectan al tomar conciencia del sentido e impacto de la tarea educativa de la universidad, logrando un desarrollo continuo en todas las dimensiones del ser profesional como enfoque conceptual y sabiduría en armonía entre su línea de investigación y el necesario avance en un área/campo del saber, en especial en el dominio de la didáctica y del ámbito docente en el que desempeña su tarea formativa. Además, todo ese saber ha de proyectarse en apertura a las corrientes y perspectivas generadas en su lí-

nea de especialización, profundizando en áreas y marcos interdisciplinarios complementarios y emergentes para ampliar su identidad profesional, viviendo la docencia como ejemplo integral de ser y actuar (Day, 2018).

El impacto de la formación en su práctica y desarrollo como docente universitario incidirá en interpretar el significado de la acción docente desarrollada, valorando la repercusión en el propio desarrollo profesional al descubrir el significado de la acción docente y su incidencia en la mejora real de la propia imagen e integrar la investigación de la práctica docente en la mejora de tal identidad.

1.2. Liderazgo, línea para afianzar la identidad

El profesorado universitario ha de avanzar en el liderazgo con triple visión: pedagógica, académica y epistemológica, mediante las cuales consolidar un proceso de auténtica imagen y toma de decisiones abiertas que armonicen el conjunto de impactos y promuevan la transferencia de la institución universitaria a la sociedad, con especial incidencia en el contexto local con visión universal. El desempeño del liderazgo es una responsabilidad prioritaria y su proyección en la mejora integral de las prácticas formativas universitarias ha de concretarse en un clima de transformación y superación permanente de cada ecosistema universitario, con especial incidencia en las trayectorias profesionales de docentes y estudiantes.

La tarea de la Educación Superior se ha enfocado a la capacitación de líderes socio relacionales, generadores de culturas y climas que impulsen las instituciones y la diversidad de organizaciones, a la vez que sienten las bases de una nueva ciudadanía y asuman e impulsen los valores de igualdad, ético-sociales, apertura, intelectuales, responsabilidad, honestidad, etc. En esta línea, Baldacci (2022), Medina, Ruiz-Cabezas y Medina (2023), Gento, Domínguez y Medina (2005) evidencian las responsabilidades de los líderes quienes conformarán nuevas realidades socioculturales e institucionales, creando las bases de una nueva forma de interacción, al asumir las emergentes demandas de una sociedad de la transformación tecnológica, inteligencia artificial y los nuevos edusistemas que promuevan el diálogo entre las diversas comunidades y culturas.

El proceso formativo de los líderes pedagógicos es un desafío de las instituciones universitarias promovedoras de nuevas culturas y formas de impulsar estilos de armonía emocional y de desempeño del liderazgo en ambientes híbridos de aprendizaje y desde formas innovadoras de las relaciones humanas (Medina Domínguez, 2015, 2023).

El liderazgo del profesional universitario ha de basarse en el sentido y responsabilidad del docente/académico al:

- Descubrir el significado de la visión imaginativa, abierta y en superación constante de la acción formativa de la universidad.
- Asumir el reto de líder-universitario, síntesis de la máxima disposición de servicio y profundización en el conocimiento/saber transformador.
- Atender a la visión de una nueva conciencia que impulsa a los colegas y estudiantes a una cultura universitaria fecunda y en mejora integral.
- Identificar los valores académicos más destacados: humildad, rigor, responsabilidad, dedicación, honestidad, creatividad, superación, etc.
- Aceptar el significativo reto de asumir la docencia e indagación universitaria como camino de búsqueda constante y de disponibilidad ante todas las personas: estudiantes, hogares, entornos ciudadanos, etc.
- Comprometerse con los principios de: complejidad, inclusión, igualdad, glocalización, búsqueda constante, creatividad, etc. (Baldacci, 2022).

El liderazgo asumido por los equipos de los proyectos: Experto en cultura del olivar y desarrollo profesional del profesorado desde el centro de Educación Primaria, se ha impulsado en el diseño y desarrollo de los respectivos programas, actuando desde:

- Liderazgo colaborativo y de encuentro.
- Armonización y respeto a las aportaciones de todos los participantes.
- Apoyo y superación permanente
- Autoexigencia y búsqueda constante de nuevas metas, visiones, métodos y procedimientos de estudio e interpretación.

- Focalización en la búsqueda de las expectativas y necesidades de los futuros estudiantes, colaboradores y colegas internacionales.
- Integración y búsqueda en común de los futuros retos profesionales para todos los miembros: asesores docentes, colaboradores, estudiantes, comunidad escolar, etc.

1.3. Colaboración, macrocompetencia y estilo de identidad y liderazgo

La colaboración, en la génesis y desarrollo de RIAICES, es el marco conceptual que impulsó su creación y alentó un gran avance, evidenciado en los XIV Congresos celebrados (primero DIPLAES, en Madrid, 2009), que marcó, en el escenario de la UNED y del Colegio Mayor argentino Nuestra Señora de Luján, la iniciación de una Red Iberoamericana de Innovación de la calidad de la enseñanza y evaluación de la EDUCACION Superior, avanzando en numerosas publicaciones, Revista propia y bases para responder a las incesantes innovaciones y retos de la educación universitaria en lengua española y portuguesa, prioritariamente.

La visión de la colaboración, como competencia, ha sido especialmente investigada en su interacción y función característica del liderazgo (Medina, González, Gómez y Medina, 2023; González, Gómez y Medina, 2023), entendida como un estilo cooperativo de conocer, actuar, ser y convivir comprometidamente con colegas, para consolidar una cultura común de enriquecimiento, desarrollo integral y cooperación, tanto en el desempeño de funciones propias del liderazgo como al intensificar y enriquecer la identidad con la profesión de formador en la compleja institución universitaria.

El estilo de construir nuevos liderazgos y de afianzar la transformación de la profesión, desde el más gozoso proceso de conocimiento, comprensión y solidaridad, confirma el desafío permanente de consolidar y afianzar la identidad con la docencia universitaria, singularmente en la satisfacción e impacto de una formación integral de jóvenes y experimentados participantes, para lograr el óptimo conocimiento y las actitudes más favorables a la concienciación en el desempeño de las prácticas docentes.

La cultura de colaboración entre universidades, redes y comunidades se concreta en:

- Acción del liderazgo se concreta en su implicación con una cultura de cooperación.
- Prácticas de cooperación entre todas las personas de la institución universitaria que propicien un clima de compromiso y de desarrollo institucional.
- Vida del profesorado universitario que se transforma y desarrolla por la intensa presencia en Redes, equipos de investigación y proyectos compartidos.
- Innovación de la docencia unida a la colaboración e investigación con/en grupos de docentes y su implicación en los proyectos formativos.
- Retos de la sociedad y del equilibrio ecológico que han de superarse mediante una cultura de colaboración.
- Proyectos de transformación de los títulos y descubrimiento de las claves del aprendizaje para aprender durante toda la vida, unidos al desarrollo de la cultura de colaboración.
- Vida de RIAICES generada desde una cultura de colaboración entre países, instituciones y profesionales.

En este contexto nos hemos de preguntar: ¿cómo construimos y alcanzamos la identidad profesional del profesorado universitario en escenarios de complejidad, glocalización e incertidumbre? La respuesta nos demanda impulsar a los profesores universitarios en:

- Descubrimiento de nuevos títulos, programas formativos y aplicación del enfoque de investigación y colaboración interinstitucional y multicomunitario.
- Diseño de programas para responder a los más relevantes problemas de las comunidades, instituciones y grupos implicados, desde los principios de glocalización y complejidad.

2. Diseño de proyectos formativos innovadores

El diseño de un programa de formación orientado al desarrollo profesional ha de partir del diagnóstico de los conocimientos, expectativas y problemas que ha de solucionar cada persona participante. Se requiere de:

- Estudio previo de las necesidades y situaciones de las personas y comunidades afectadas.
- Identificación preferente de comunidades, grupos, líderes y participantes a los que se dirige el Nuevo Título-Programa formativo.
- Aplicación del concepto de *microcredenciales* y diseño coherente del programa, procediendo a definir:
 - Competencias a formar.
 - Métodos didácticos.
 - Sistema formativo-tutorial: tutoría colaborativa entre docentes, estudiantes y profesionales.
 - Desarrollo de módulos y prácticas.
 - Procedimientos de evaluación.
 - Tutoría colaborativa con docentes, estudiantes y profesionales.

La identidad y el desarrollo profesional del profesorado universitario se logra mediante el diseño y aplicación de programas formativos de profesionales (jóvenes y experimentados agricultores y docentes de Educación primaria en su desempeño de competencias).

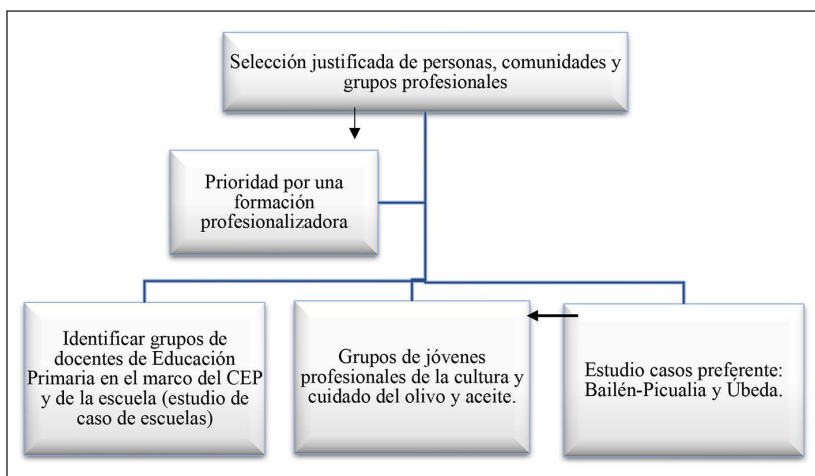


Figura 2. Modelo de formación para la mejora e impacto en la identidad

2.1. Justificación del modelo formativo

Los docentes universitarios descubren en la formulación y aplicación de nuevos programas formativos, atendiendo al reto de las microcredenciales, una innovadora trayectoria para su desempeño e identidad profesional (Torres, Medina, Álvarez y Pérez, 2023). Subrayamos el significado del:

- Diseño de nuevos y comprometidos programas y títulos universitarios: expertos; certificado profesional, cursos masivos (MOOC), etc.

Un programa de certificación profesional ha de contemplar:

- Atención a la pluralidad de competencias: Transformativas, Globales, Interdisciplinarias, Sistémicas y estrictamente profesionalizadoras.
- Microcredenciales que implican formación global, sintética, relevante y de gran impacto profesional.
- Rol de los jóvenes, los profesionales y colaboradores activos en la propia formación.
- Impacto en las personas, escuelas, cooperativas, comunidades, ecología sostenible, etc.
- Anticipación a las crisis y retos tecnológicos.

2.2. Complementariedad de los proyectos-programas: Certificado Profesional, experto universitario y desarrollo profesional del profesorado de Educación Primaria

El profesorado universitario ha de aportar a los diversos grupos de profesionales las bases para comprender y generar:

- Nueva visión de la formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*).
- Adecuados procesos para el desarrollo profesional, coherentes con los modelos de aprendizaje experiencial y durante toda la existencia.
- Métodos didácticos y heurísticos esenciales para el desarrollo de los programas, preferentemente: diálogo integrado, aprendizaje basado en problemas y retos, enseñanza-mutua, traba-

jo en equipo, estudio de casos prácticos, narrativas, trayectorias de vida, auto- y cobioografías, *focus groups*, perspectivas colaborativas, etc.

- Complementariedad de las culturas de innovación e investigación, implicando a los protagonistas: agricultores, profesionales experimentados, docentes, estudiantes, líderes pedagógicos, comunidad sociocultural, etc., como valiosos colaboradores y corresponsables del programa formativo.

La formación es la finalidad de los proyectos de innovación profesional, a saber:

- Centrada en el desarrollo profesional (Docentes Ed. Primaria) y agricultores (Cultivo del olivo).
- Actualización como proceso y logro de la afirmación personal, desarrollo sociocultural y satisfacción profesional (Medina, Ruiz-Cabezas y Medina, 2023).
- Consolidación y profundización en las competencias: Global, Comunicación, Colaboración, Glocalización, Integral-emocional, Intelectual, Empatía, prioritariamente aceptación de la profesión (OCDE, 2022).
- Modelo para el autoaprendizaje y en colaboración, al emerger experiencias formativas previas y con impacto positivo en cada profesional.
- Protagonismo compartido de los profesionales implicados en los programas, centrando el desarrollo profesional en nuevas líneas y perspectivas de encuentro, identidad, armonía en colaboración, afianzamiento personal, trabajo en equipo, uso humanista de TIC, etc.
- Logro armónico de competencias transformativas: responsabilidad social, incremento de valores, armonía y equilibrio en las relaciones y dilemas entre personas y culturas (OCDE, 2022).

2.3. Diseño del programa: proceso de innovación e indagación colaborativa

Partimos de una pregunta central para la actualización profesional de los participantes:

¿Cómo construimos y afianzamos la IDP y el desarrollo socio-ético-cultural de los profesionales del olivo y de los docentes de Educación Pri-

maria (impulsores de los nuevos ciudadanos) ante los escenarios de complejidad, glocalización e intensas incertidumbres?

La respuesta que pretendemos ha de ser indagada y fundamentada por el profesorado universitario implicado en los programas y los docentes de Ed. Primaria, quienes se han de comprometer a elaborar procesos educativos e impulsar títulos de experto universitario, así como generar marcos de formación con impacto en el desarrollo profesional de los docentes y actores de la cultura del olivo (Domínguez, Ruiz y Medina, 2017; Domínguez, López y Cacheiro, 2021; Ricardo *et al.*, 2022).

Diseño de los programas de formación/desarrollo profesional a aplicar

El proceso de formación está constituido por objetivos integrados característicos de cada programa, pero armonizados y en complementariedad:

- Formar a jóvenes y profesionales en la cultura y cuidado del olivo y aceite, con empleo de tecnologías (drones, robots, IA, etc.), afianzándolos como líderes rurales.
- Desarrollar al profesorado de Ed. Primaria en Id. Profesional, avanzando en la toma de conciencia de la cultura colaborativa y del contexto del pueblo/villa, en la que proyecta el currículum socio-ético-cultural, con empleo de TIC.
- Transformar la cultura profesional de los agricultores del olivo, tomando conciencia de la capacitación en las prácticas de la colaboración en las cooperativas aceiteras y su mejora integral como Organizaciones creativas y solidarias.
- Implicar al profesorado de las escuelas de Ed. Primaria en el avance en la competencia digital y en el pensamiento computacional de toda la comunidad escolar.
- Afianzar las bases de la capacitación de jóvenes y profesionales del olivo para generar una ecología sostenible y la optimización de la salud mediante el empleo de AOVE (aceite) y creación de paisajes y cuidado del olivar.
- Propiciar nuevos títulos, programas y acciones en coherencia con la formación de Jóvenes y profesionales en el desempeño y transformación de las microcredenciales.

2.4. Metodología de investigación y didáctica, camino para alcanzar los objetivos y formar en las competencias pretendidas

Se han combinado métodos e instrumentos en complementariedad cuanti-cualitativa, así como didáctica. El diagnóstico de los programas ha empleado un enfoque descriptivo-exploratorio, diseñando, validando y aplicando cuestionarios, observaciones de casos y un tratamiento descriptivo-interpretativo a situaciones de diagnóstico de las expectativas, necesidades y problemas de los futuros participantes en los programas de formación por microcredenciales.

Se ha intensificado la visión cualitativa mediante narrativas de los futuros participantes en los programas, trayectorias de vida (auto- y cobiografías).

Se ha realizado un estudio diagnóstico a profesionales de la cultura del olivo, mediante un cuestionario, empleado como base de recogida de información y de entrevistas en profundidad (individuales, en diadas y en grupos de discusión), detectando las situaciones metodológico-didácticas *ad hoc*, tanto en las organizaciones cooperativas como en las escuelas, aplicando: estudio de casos prácticos, enseñanza mutua, grupos de encuentro y trabajo en colaboración al analizar el desempeño de roles profesionales para afianzar la identidad profesional, el aprendizaje experiencial, trabajo en equipos y análisis compartido de las trayectorias de vida.

Se emplearon programas informáticos como SPSS 28, Atlas ti 25, AQD 8, así como una metodología integrada: contrastes interprofesores y expertos. (Torres, Medina, Álvarez y Pérez, 2023; Medina, Medina-Domínguez y Medina Domínguez, en prensa).

Actores y colaboradores de los proyectos formativos: casos, líderes y comunidades

Los agentes que han incidido en el diagnóstico del proyecto de formación centrado en la Certificación Profesional de olivereros han sido:

- Colaboradores internacionales (Proyecto Erasmus+).
- Docentes universitarios.
- Académicos de escuelas de Formación Profesional Agraria.

- Asesores de centros de docentes y generadores de programas de formación en escuelas de Ed. Primaria.
- Gestores/líderes pedagógicos de instituciones de educación (superan los 30 implicados): UNED, UJA, UNIOVI-España; Petroleum Gas-Rumanía, UNGE-Guinea Ecuatorial; Universidad de Urbino-Italia y universidades de Grecia y Albania.
- Proyección y compromiso de al menos dos empresas especializadas por país (Picualia, JopShop – España) y similares en los países restantes. Asesores e investigadores, líderes empresariales, etc. (mínimo 15).
- Docentes de educación primaria, 2 escuelas y asesores de centros de formación de profesionales, así como académicos (UNED y colaboradores).

2.5. Análisis de la síntesis informativa. Experto universitario / certificado profesional

El escenario del programa formativo para agricultores se ha configurado por: agricultores y miembros de cooperativas agrarias (media superior a 20 años). La selección de los textos presentados en las entrevistas realizadas ha sido:

- Papel de la Universidad en la actualización de los profesionales:

Relevante, orientado al relevo generacional, incentivando, apoyando y reconociendo el impacto universitario del título propuesto.

- Interés de los agricultores en participar en actividades de mejora de su actividad:

Destacado interés en su formación.

Situación de intensa crisis.

Falta de agua, mercado desregulado; Incremento de precios y gastos, etc.

Evidenciar que las mejoras personales, inciden en las profesionales.

- **Formación en competencias:**

Fundamental esta formación actualizada.

Incorporar las nuevas tecnologías es imprescindible para mejorar la maquinaria e instrumentos que transforman la explotación agraria.

Se destaca el valor de la digitalización y el aprovechamiento de los recursos.

Ofrecer cursos de formación empresarial y uso de recursos disponibles.

Empleo de agua, fertilizantes, análisis y tipología de suelos, laboreo y conservación del medioambiente, etc.

Capacitación sociopolítica y aprendizaje de la participación, responsabilidades con el entorno.

- **Problemas más destacados en el mundo del olivar hoy:**

Falta de formación ad hoc, desconfianza en las instituciones.

Ausencia e insuficiente apoyo oficial a las iniciativas profesionales planteadas.

Falta de unidad y cooperación para mejorar la comercialización de los productos.

- **Papel de los agricultores y sus valores para mejorar la actual sociedad:**

Destaca la importancia y el valor económico y social de los agricultores del olivo.

Se puede ofrecer un valor especial del olivo y del aceite, producto de calidad.

Dedicación, constancia y profesionalidad en el desempeño de su trabajo.

- **Necesidades formativas de los agricultores a resolver y anticiparse a los retos del cuidado del olivar (fungicidas, cambio climático):**

Descubrir adecuadas alternativas a los productos tradicionales y respetar la equilibrada utilización de los medios para un cultivo en adaptación eco-ambiental.

- Conciencia sobre la importancia del ecosistema del olivar:

No está suficientemente reconocido, se necesitan programas para incrementar la sensibilización, mediante las buenas prácticas.

- ¿Conoce la tecnología de drones y su empleo para el cuidado y gestión del olivar?

Aún no, en la mayoría de los casos consultados, pero el empleo y disposición de esta tecnología puede ser positiva para conservar y mantener el cultivo del olivo.

- ¿Participa en prácticas innovadoras para la mejora del cultivo del olivo?

Sí, en aquellas que mejoran la creación y funcionamiento de la explotación del olivar, de producción, el apoyo técnico, el control y la mejora de la explotación.

- ¿Qué satisfacciones le han producido estas innovaciones?

Mejora integral de la calidad del aceite, de la propia explotación y cuidado del olivo, mejorando el tratamiento de plagas, respetando el medioambiente, aprovechamiento de abonos, uso equilibrado del agua, entre otra.

- Destaquen otras cuestiones a considerar:

Incrementar cursos periódicos de formación con reconocimiento e incentivos por su realización.

Diseñar nuevas situaciones formativas para mejorar la calidad de los productos: aceite, aprovechamiento de residuos (orujo, hueso de la aceituna, cortezas, cubiertas vegetales, etc.).

2.6. Módulos didácticos del programa

La fundamentación, diseño y redacción de los nuevos módulos configuradores representan una línea de calidad didáctica. Se han sintetizado en los siguientes para una formación teórico-práctica-profesionalizadora y de integración humanista y ecológica de la drónica e inteligencia artificial.

- Módulo I: Formación en las competencias: digital, emprendizaje y optimización del modelo de explotación agraria.
- Módulo II: Cuidado y cultivo del olivo: plagas, ecología y nuevas cubiertas vegetales.
- Módulo III: Tecnología de drones y robots, aplicada a la mejora del cuidado y cultivo del olivo.
- Módulo IV: Cultura, identidad profesional y cooperativas aceiteras.
- Módulo V: Salud y calidad de vida propiciada por el olivo y el aceite (AOVE).
- Módulo VI: Formación práctica: estudio de casos, manejo y aplicación de drones y cuidado de las explotaciones agrarias (TFE). 2 ECTS por módulo. 12x30hs: 360hs de formación).

2.7. Programa de desarrollo profesional docente en Educación Infantil y Primaria

El plan de formación centrado en docentes de Educación Primaria se concretará en:

- Fase 1.^a – Diseño de módulos formativos e integrados
 - Módulo 1: Aprendizaje profesional en la escuela. Cultura de colaboración e impacto en la comunidad educativa.
 - Módulo II: Ideas básicas. Pensamiento computacional y programación.
 - Módulo III: Robótica y desarrollo de la imaginación de los estudiantes y docentes.
 - Módulos IV: Competencia Digital: Modelos y métodos y actividades.
 - Módulo V: Desarrollo de la competencia digital: recursos didácticos y nuevos usos de plataformas y *apps*.

- Módulo VI: Evaluación formativa y compartida del proceso formativo realizado: propuestas de trabajo en el aula y Escuela para mejorar la práctica docente.
- Módulo VII: Pensamiento computacional, robótica y programación.
- Módulo VIII: Prácticas con plataformas: Procesos tecnológicos e inteligencia artificial.
- Módulo IX: Metodología STEAM, formación integrada. Diseño de algunas unidades didácticas.
- Módulo X: Propuestas de UU.DD., a desarrollar en el aula: aplicación del pensamiento computacional y de la competencia digital; valoración de la formación alcanzada para estudiantes, docentes y familias.
- Fase 2.^a – Diseño y aplicación de las unidades didácticas: Investigación de la práctica profesional (prácticas reflexivo-indagadoras)
 - Título, acordado con el profesorado.
 - Metodología, sistema metodológico en colaboración entre el profesorado y asesores universitarios.
 - Tareas, personalizadas, socializadas e innovadoras (cuatro quincenas de innovación de las prácticas docentes).
 - Evaluación, formativa: auto-, co- y heteroevaluación.
- Fase 3.^a – Dos quincenas de trabajo de innovación e investigación del pensamiento computacional y desarrollo de la competencia digital en la escuela, (implicación de la comunidad escolar: familias (AMPA), líderes, docentes y estudiantes).

2.8. Metodología

- Integración de un sistema metodológico-didáctico:
 - Método de proyectos.
 - Diseño integrado de unidades didácticas.
 - Investigación de la práctica profesional.
 - Complementariedad de métodos heurísticos de investigación y didácticos: enseñanza-aprendizaje.
 - Tareas: construcción del propio pensamiento computacional educativo y avance en la competencia digital, implicación integral de la comunidad educativa, atendiendo a necesidades de líderes directivos y pedagógicos.
- Temporalización: un curso escolar.

- Evaluación: formativa y compartida (auto-, co- y heteroevaluación).

2.9. Desarrollo profesional del docente universitario: reflexiones y mejoras

El liderazgo del docente universitario se explicita en el diseño y desempeño de programas formativos innovadores, que han de generarse atendiendo a:

- Complejidad y complementariedad de los modelos de formación en curso, desde una adecuada atención al reto de la capacitación de profesionales en microcredenciales.
- Toma de conciencia del docente de Educación Superior ante el desafío a la Universidad de la educación permanente, y el apoyo a la identidad profesional de cada participante en un programa formativo, al investigar la amplitud y complejidad de desafíos de la Formación Básica/Primaria y la capacitación de profesionales en una actividad agraria.
- Profundizar en una actitud de reflexión, búsqueda y apertura a los intensos desafíos de la IDP de cada agente del Programa.
- Intensificar la participación y la calidad de los escenarios y microsistemas en los que han de formarse, colaborar e investigar con los verdaderos actores de cada programa, esencialmente:
 - Docentes/formadores, estudiantes/formandos, organizaciones, escuelas y cooperativas agrarias.
 - Profesionales agrarios.
 - Asesores locales y nuevos colaboradores, esenciales para las instituciones implicadas.
- Actualizar los modelos, diseños, métodos, actividades y recursos a aplicar y mejorar permanentemente la globalidad del programa/s formativo/s en el/los que nos comprometemos.
- Alcanzar una profunda, integral y colaborativa cultura y clima de prácticas que logren la más valiosa formación de todos los profesionales y el desarrollo de las instituciones.
- Propiciar y afianzar métodos integrados didáctico-humanísticos que propicien la capacitación, actualización y profesionalización de los participantes (docentes, estudiantes, comunidades, agricultores y experimentados profesionales), afianzando-

se una plena cultura del saber y el ser de cada profesional y de las universidades como instituciones de auténtico liderazgo humano, profesional, tecnológico y ecológico-sostenible.

3. Bibliografía

- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallet, F., Keane, E., Krause, K. L. y Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. Bloomsbury.
- Baldacci, M. (2022). *A socio-ethical education curriculum: Proposal for a democratic school*. Carocci.
- Day, Ch. (2018). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Domínguez, M. C., López, E. y Cacheiro M. L. (2021). *Investigación e Internacionalización en la Formación basada en competencias*. Dykinson.
- Domínguez Garrido, M. C., Ruiz-Cabezas, A. y Medina Rivilla, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 111-134.
- Gento, S., Domínguez, M. C. y Medina, A. (2005). The axiological phases of a new curriculum design. En: L. Gürtler, M. Kiegelmann y G. L. Huber (eds.). *Areas of Qualitative Psychology. Special Focus on Design* (pp. 11-142). Ingeborg Huber Verlag.
- Medina, A., Medina Domínguez, M. y Medina Domínguez, C. (En prensa). Formación de agricultores y diálogo entre las culturas: estudio de caso de la ecología y tecnología del olivo. *Revista RHELA*, 43.
- Medina, M. C. (2015). *Formación de Líderes en Inteligencia Emocional y Gestión del Talento*. Universitas.
- Medina, M. C. (2023). *Suelta Dramas y Vuela*. Universitas.
- Medina, M. C., Ruiz-Cabezas, A. y Medina, A. (2023). Liderazgo pedagógico-didáctico: vida en las aulas, interacción-discurso y formación desde la práctica. En: A. Medina y A. de la Herrán. *Didáctica general: Formarse para Educar* (pp. 57-80). Octaedro
- Ricardo, C. et al. (2022). Teachers' perceptions of culturally appropriate pedagogical strategies in virtual learning environments: A study in Colombia. *Turkish Oline Journal of Distance Education-TOJDE*, 23(1), 113-130.
- Ruf, U. y Gallin, P. (1998). *Dialogisches lernen in Sprache und Mathematik*. Kallmeyer.

Torres, J. A., Medina, A., Álvarez, E., Pérez E., González, A. y Rodríguez, C. (2023). Proyecto de desarrollo y transformación integral de profesionales: El caso del experto en la cultura del olivo. En: E. Álvarez-Arregui (coord.). *Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 353-362). Universidad de Oviedo.

Guided reading strategies in teacher education to increase students' scientific text reading comprehension

Estrategias de lectura guiada en la formación del profesorado para aumentar la comprensión lectora de textos científicos por parte de los estudiantes

PHD IEVA MARGEVIČA-GRINBERGA
MG PAED. SANDRA KALNIŅA
University of Latvia

Abstract

The aim of the study is to explore the possibilities of using guided reading strategies in teacher education to increase students' scientific text reading. The study population consists of second and third-year teacher education students (75) who study to become preschool, primary education and different subject teachers. Problems of academic reading comprehension were documented through an assessment of study works based on reading scientific texts. The analyzed literature shows multiple factors: previous learning experience of individual students, applied reading strategies, difficulty level of texts, knowledge of reading strategies and their meaningful and appropriate use that contribute to the challenge of students' scientific text reading comprehension. The literature review suggested several strategies as the most appropriate for improving students' scientific text reading: teaching academic text reading skills, creating discussion or peer learning groups, using guided reading strategies. The authors focused on using leveled scientific texts, graphic organizers, and flexible groups during guided reading. Students' academic reading development was analyzed during study courses using their submitted study works. The authors created lessons in which students worked with academic texts using guided reading strategies (synchronous and asynchronous) and professor-guided reading activities. In addition to students' work assessments, a rubric was used for students' academic text reading self-evaluation.

The study results revealed that the most effective strategy in the second-year courses was professor-guided reading with leveled texts and digital tools, while in the third year, peer learning and acquisition and use of new reading strategies. Thus, the authors conclude that guided reading strategies showed positive results.

Keywords: guided reading, teacher education, scientific text reading, reading comprehension

Resumen

El objetivo del estudio es explorar las posibilidades de utilizar estrategias de lectura guiada en la formación del profesorado para aumentar la lectura de textos científicos por parte de los estudiantes. La población del estudio está formada por estudiantes de segundo y tercer curso de formación del profesorado (75) que estudian para ser profesores de preescolar, educación primaria y asignaturas diferentes. Se documentaron problemas de comprensión lectora académica a través de una evaluación de trabajos de estudio basados en la lectura de textos científicos.

La literatura analizada muestra múltiples factores: experiencia previa de aprendizaje de cada estudiante, estrategias de lectura aplicadas, nivel de dificultad de los textos, conocimiento de las estrategias de lectura y su uso significativo y apropiado que contribuyen al reto de la comprensión lectora de textos científicos por parte de los estudiantes.

La revisión bibliográfica sugirió varias estrategias como las más apropiadas para mejorar la lectura de textos científicos por parte de los estudiantes: enseñar habilidades de lectura de textos académicos, crear grupos de discusión o de aprendizaje entre iguales, utilizar estrategias de lectura guiada. Los autores se centraron en el uso de textos científicos nivelados, organizadores gráficos y grupos flexibles durante la lectura guiada. Se analizó el desarrollo de la lectura académica de los estudiantes durante los cursos de estudio utilizando sus trabajos de estudio presentados. Los autores crearon lecciones en las que los estudiantes trabajaron con textos académicos utilizando estrategias de lectura guiada (sincrónica y asincrónica) y actividades de lectura guiadas por el profesor. Además de las evaluaciones de los trabajos de los estudiantes, se utilizó una rúbrica para la autoevaluación de la lectura de textos académicos por parte de los estudiantes.

Los resultados del estudio revelaron que la estrategia más eficaz en los cursos de segundo año fue la lectura guiada por el profesor con textos nivelados y herramientas digitales, mientras que, en el tercer año, el aprendizaje entre iguales y la adquisición y uso de nuevas estrategias de lectura. Así, los autores concluyen que las estrategias de lectura guiada mostraron resultados positivos.

Palabras clave: lectura guiada, formación de profesores, lectura de textos científicos, comprensión lectora

1. Contextualization

There are a number of university students who struggle to read advanced scientific texts once they start their pre-service teaching careers (Fujimoto *et al.*, 2011; Spear-Swerling & Brucker, 2006). Despite this problem, many academics «treat students' [lack of] discipline-specific literacy as unproblematic» (Fujimoto *et al.*, 2020, p. 2). When assigning written assessments, some professors disregard the time and effort it takes for English Language Learners to understand the requirements of their assignments and the type of literature they will need to collect in order to properly complete them (Fujimoto *et al.*, 2011). Capps and Huang (2015) write that there is a lack of literature available about pre-service teachers' reading education and training. This means pre-service teachers who struggle to read high-level texts do not have a lot of research to reference when looking for assistance (Capps & Huang, 2015; Draper *et al.*, 2000).

Draper *et al.* (2000) write that reading and writing experts believe pre-service and in-service teachers must be avid readers and writers in order to teach the skills to others appropriately. Despite this, many pre-service teachers and teacher education majors do not know what it takes to «[foster] a love of reading or writing in their own future students» (p. 185). However, many of them are able to identify the general reading strategies veteran teachers use to help students improve their reading and writing abilities (p. 185). The identification of pre-service teachers' ability to identify these strategies was a key part of this study's research. Even though pre-service teachers were able to theorize how they would help others improve their academic reading skills, they were often unable to deduce how they would help themselves learn how to read scientific texts at a higher level.

Spear-Swerling and Brucker (2006) write that educators and other literate adults lack the levels of work knowledge needed to teach themselves how to improve their scientific reading skills. When elaborating, Spear-Swerling and Brucker write that «most states require minimum competency testing in reading comprehension... for prospective educators..., presumably eliminating adults with unusually weak reading skills from becoming teachers» (p. 114). Despite its ability to remove teachers with exceptionally low reading comprehension skills, this assessment strat-

egy does little to identify the reasons why teachers may have abnormally low skills and how these skills could be addressed in the short- and long term. This trend was another motivator for the performance of this study, as the use of guided reading strategies to help university students increase their scientific reading skills is not covered thoroughly in the literature. Thus, this paper aims to explore the possibilities of using guided reading strategies to improve teacher education majors' scientific text reading skills during their pre-service careers.

2. What is guided reading?

Lesley University (n.d.) writes that guided reading is a research-based instructional approach where teachers work with small groups of students who read at similar levels during the time of their supplemental study (*What is Guided Reading?* Section, para. 1). When supplementing students, teachers use texts at students' instructional level to lead lessons, introduce them to new vocabulary words, and implement the reading strategies needed to decipher their meanings (Lesley University, n.d.). As they progress, teachers will expose students to the word and language structures of texts and support students as they gain the confidence to read grade-level texts on their own without extensive assistance (Lesley University, n.d.). While these skills are often applied to learners in grade school (also known as K-12), these strategies can help college students who are overwhelmed by the density of high-level science articles and other texts (Carey *et al.*, 2020; Raff, n.d.).

3. How can guided reading be used to help Pre-Service teachers?

A large amount of guided reading's associated literature focuses on helping K-12 students improve their reading skills (Lesley University, n.d.; Akyol & Ulusoy, 2010; Spear-Swerling & Brucker, 2006). However, the same strategies used to help this population of students can be employed to help university students and pre-service teachers. Raff (n.d.) writes that every doctor and sci-

entist learns how to read scientific texts during graduate school (p. 1). Without this skill, they would not be able to properly determine whether or not the secondary interpretations of primary sources are correct (Raff, n.d., p. 1). For teachers, the ability to read scientific texts can affect how they are able to motivate students to become avid readers and increase their literacy over time (Akyol & Ulusoy, 2010).

Akyol and Ulusoy (2010) hypothesize that students are more likely to become avid and engaged readers if their teachers show the same habits (p. 878). When entering into their teacher education programs, pre-service teachers are expected to have the baseline skills and knowledge needed to manage the reading- and writing-related requirements of their majors (p. 878). As the population of our study showed, however, this is not the case for many teacher education majors who struggle to understand discipline-related scientific texts and concepts.

4. The possibilities for guided reading in Teacher Education settings

University libraries provide support materials for students who struggle with reading and writing (CityTech Library, n.d.; Carey *et al.*, 2020). Carey *et al.* (2020) write that libraries are one of the most effective tools students can use to solicit advice about how to read difficult science articles and practice their reading habits in a positive and productive environment. New York City College of Technology's CityTech Library (n.d.) writes that the «dense, stilted writing and... unfamiliar jargon» (para. 3) can frustrate readers who are unfamiliar with the context and purpose of articles. When reading the primary literature related to their majors, students may benefit from breaking the text up into smaller parts and identifying the main idea of their selections as soon as possible (Carey *et al.*, 2020). Doing this will help students discover the purpose of an author's writing and re-evaluate how the new information is being presented to them. CityTech Library's official website provides multiple pages with information about how to read more effectively at the college level. After being exposed to the proper guided reading strategies by their

professors, teacher education majors can scaffold their learning by practicing the techniques recommended by CityTech Library and other institutions.

5. Professor-Led Guided Reading Exercises and Lessons

Carey *et al.* (2020) write that students' pre-reading strategies can also help them approach texts with more skill and confidence as well. By formally stating what their purpose for reading a scientific text is, students can focus their approaches on what they need to extract from a text and why certain details are being extracted in the first place (p. 1). According to Lesley University (n.d.), teachers (or professors in the context of this study) can highlight the major themes and elements of a text before reading it with students to help make it easier to digest (*What are the Components of a Guided Reading Lesson?* section, para. 4). Highlighting these important details can help pre-service teachers identify the main ideas of their selections more quickly and extract the pedagogical recommendations needed to improve their future practice.

The comprehension of scientific texts is a crucial skill for pre-service teachers, who are tasked with imparting knowledge and fostering literacy in their future classrooms. The article's authors explore how guided reading strategies can enhance the scientific text reading comprehension of third-year teacher education students. By examining the impact of various guided reading strategies on pre-service teachers, we aim to understand how these methods can be effectively integrated into teacher education programs.

In the study, students responded well to professor-guided reading strategies like the ones discussed above. Some students could not connect the theory of scientific articles to their future practice until they were prompted to the relationships and shown how one can make tangible connections between literature and action through themes and word structure.

Research questions were: How can guided reading help pre-service teachers? How do guided reading strategies in teacher ed-

ucation increase students' scientific text reading comprehension? To address these questions, we assessed the study works of 75 third-year teacher education students specializing in preschool, primary education, and subject teaching. The evaluation involved analyzing 384 pages of students' papers at the beginning of the course and 271 pages at the end. This longitudinal assessment provided insights into the development of their reading comprehension skills over time.

Focusing on the structure and purpose of selections' text was an important aspect of the guided reading strategies' success in our study; and Kolic-Vehovec *et al.* (2011) confirm that professors' comprehension monitoring strategies require them to use «strategies [that helps students] interpret words, sentences, and ideas in text that help [readers] develop a coherent text-based level of comprehension» (p. 81). Without the introduction of these strategies, some pre-service teachers would not have been able to read the scientific texts utilized in the study. This finding shows the potential of professor-led guided reading sessions at the college level and their importance to the development of adults' literacy and reading-related confidence over time.

The following strategies were utilized to support students' reading comprehension:

5.1. Before reading

Discussion: Engaging students in discussions about the text's topic to activate prior knowledge. Predictions: Encouraging students to make predictions about the content based on titles, headings, and introductory paragraphs.

Work with New Terminology: Introducing and explaining new terminology that students will encounter in the text.

Questions: Posing questions to guide students' focus and curiosity.

Highlighting Major Themes: Identifying and emphasizing the central themes of the text.

5.2. During reading

Independent Reading: Allowing students time to read the text individually.

Questions: Asking questions to check for understanding and to promote critical thinking.

Insert-Learning: Using annotations and marginal notes to help students interact with the text. Graphic Organizers: Employing visual aids like charts and diagrams to organize information. Feedback: Providing immediate feedback on students' comprehension and interpretations. Terminology Interpretation: Reinforcing the understanding of new terms within the context of the text.

Peer Reading: Facilitating reading sessions where students read and discuss the text together.

5.3. After reading

Discussion: Conducting discussions to consolidate understanding and share interpretations. Reflections: Encouraging students to reflect on what they have read and its implications. Questions: Continuing to ask probing questions to deepen comprehension.

Graphic Organizers: Using visual tools to summarize and synthesize information. Connection Making: Helping students make connections between the text and their future teaching practice. Work on New Terminology/Concepts: Revisiting and reinforcing new terms and concepts introduced in the text.

6. Study Results

The analysis of students' papers revealed significant improvements in several areas of reading comprehension. At the beginning of the course, 34 % were unable to connect the theory of scientific articles to their future practice; 43 % could not determine the relationship between concepts; 50 % could not analyze and interpret ideas, 27 % had difficulty paraphrasing. However, at the end of the course, 29 % were unable to connect the theory of scientific articles to their future practice, 38 % could not determine the relationship between concepts, 37 % could not analyze and interpret ideas, and 18 % had difficulty paraphrasing. These results indicate notable progress in students' ability to analyze and interpret ideas and paraphrase scientific texts. Although, there were smaller improvements in connecting theory to practice and determining the relationship between concepts.

7. Conclusion and Recommendations

After comparing the literature to the results of the study, it is recommended that pre-service teachers' universities implement professor-led guided reading exercises and lessons. The small amount of literature that focuses on pre-service teachers' reading skills mentions that professors' ability to teach and model reading comprehension strategies is important to pre-service teachers' development. For one, pre-service teachers who do not know how to self-improve their own literacy are unlikely to possess the knowledge needed to assist younger readers in their journeys to become avid readers. Also, the assumption that pre-service teachers already know a variety of reading strategies before they enter their majors is largely false. Without the proper assessment of pre-service teachers' reading and writing skills, before they begin their studies, professors will never realize how difficult their assignments are for those who do not know how to use university libraries or recognize the strategies teachers used to help them back in grade school. The study highlights the efficacy of guided reading strategies in enhancing the scientific text reading comprehension of pre-service teachers. Professor-guided reading with Leveled Texts and Digital Tools proved most effective in the second-year courses, suggesting that structured guidance and appropriate reading materials are crucial in developing comprehension skills. In the third year, peer learning and the acquisition of new reading strategies were most beneficial, emphasizing the importance of peer learning and continuous skill development. Furthermore, the study underscores a critical assumption: pre-service teachers often enter their programs without a strong foundation in various reading strategies. This gap necessitates early and continuous assessment of reading and writing skills to tailor support and ensure all students can meet the demands of their coursework. In conclusion, guided reading strategies are integral to teacher education, fostering the necessary skills for future educators to effectively engage with and teach scientific texts. By incorporating these strategies, teacher education programs can better prepare pre-service teachers for their professional roles, enhancing the quality of education they provide.

8. References

- Akyol, H. & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26, 878-884.
- Capps, M. & Huang, S. (2015). Reading habits of education majors. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 6(3), 1976-1982.
- Carey, M. A., Steiner, K. L. & Petri, W. A. (2020). Ten simple rules for reading a scientific paper. *PLoS Computational Biology*, 16(7), e1008032. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008032>
- CityTech Library (n.d.). *How to read and understand a scientific paper: a guide for non-scientists*. New York City College of Technology. <https://libguides.citytech.cuny.edu/advancedResearch/nonscientist>
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Fujimoto, Y., Hagel, P., Turner, P., Kattiyapornpong, U. & Zutshi, A. (2011). Helping university students to «read» scholarly journal articles: The benefits of a structured and collaborative approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/6>
- Kolic-Vehovec, S., Bajanski, I. & Zubkovic, B. R. (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, 18(2), 81-90.
- Lesley University (n.d.). *A primer on guided reading*. <https://lesley.edu/article/a-primer-on-guided-reading>
- Raff, J. (n.d.). *How to read and understand a scientific article*. https://libguides.citytech.cuny.edu/ld.php?content_id=21740167
- Spear-Swerling, L. & Brucker, P. O. (2006). Teacher education students' reading abilities and their knowledge about word structure. *Teacher Education and Special Education*, 29(2), 113-123.

Navigating towards a professional future: a proposal for guidance and employment at University level

Navegando hacia el futuro profesional laboral: una propuesta de orientación y empleo en la Universidad

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

University of Oviedo, UNESCO Centre Principality of Asturias and UNED

alvarezemilio@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-4657-753X>

Summary

In an increasingly competitive and constantly evolving world, it is essential to have the right tools and resources to achieve our professional goals and face the challenges of the labour market. In this paper, we will explore in detail the value of the Guidance and Employment Centres at the Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED) as this institution values these centres as a valuable asset for students, faculty, the institution and the community.

In line with this approach, we will take a brief look at the reference axes of today's society to learn about the responses that the UNED has been providing in terms of guidance and employment from its headquarters and from its network of associated centres. In this respect, we want to show how this institution has been turning these centres into strategic allies, to provide personalised advice, training and resources for the search for employment, as well as facilitating the establishment of connections with employers and networking opportunities. Subsequently, we will examine the various activities and services offered by these centres, from career development workshops and advice on CV building to micro-credentials in their latest proposals, to the organisation of job fairs and the promotion of more consolidated internships.

In summary, in this paper we will explore how Career and Guidance Centres become a beacon of guidance and support for students and graduates on their journey towards a successful professional future. We will discover how these centres offer valuable resources and development opportunities to en-

hance the skills and competences of individuals, paving the way to a prosperous working future in the belief that lifelong learning is a necessity to adapt to change and evolve.

Keywords: guidance, employment, counselling, counselling, competence, training.

Resumen

En un mundo cada vez más competitivo y en constante evolución, es fundamental contar con las herramientas y recursos adecuados para alcanzar nuestros objetivos profesionales y afrontar los retos del mercado laboral. En este trabajo, exploraremos en detalle el valor de los Centros de Orientación y Empleo de la Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED), ya que esta institución valora estos centros como un activo valioso para los estudiantes, el profesorado, la institución y la comunidad.

Atendiendo a este enfoque se hace un breve recorrido por los referentes de la sociedad actual para conocer las respuestas que se han dado desde la UNED a la orientación y el empleo desde su sede central y desde la red de centros asociados con los que cuenta. En este sentido, queremos mostrar cómo esta institución ha ido convirtiendo a estos centros en aliados estratégicos, para proporcionar asesoramiento personalizado, formación y recursos para la búsqueda de empleo, así como facilitar el establecimiento de conexiones con empleadores y oportunidades de networking. Posteriormente, examinaremos las distintas actividades y servicios que se ofrecen desde estos centros, desde talleres de desarrollo profesional y asesoramiento para la elaboración de currículos hasta la obtención de microcredenciales en sus últimas ofertas, pasando por la organización de ferias de empleo y la promoción de prácticas más consolidadas.

En definitiva, en este documento exploraremos cómo los Centros de Empleo y Carrera se convierten en un faro de orientación y apoyo para estudiantes y titulados en su camino hacia un futuro profesional de éxito. Descubriremos cómo estos centros ofrecen valiosos recursos y oportunidades de desarrollo para mejorar las habilidades y competencias de los individuos, allanando el camino hacia un futuro laboral próspero en la creencia de que el aprendizaje permanente es una necesidad para adaptarse al cambio y evolucionar.

Palabras clave: orientación, empleo, asesoramiento, competencia, formación

1. Society, Education and Guidance as a contextual referent

Today's world is characterised by its complex, interdependent, dynamic and informational nature, in which natural and legal persons are integrated in a political, social, economic, ecological,

physical-finite environment with limited resources. In this context, different macro-trends are consolidating in an interdependent manner, such as glocalisation and scientific-technological development, which accelerate processes exponentially, giving rise to new economic, political and social models that force people to constantly adapt their skills, which is necessary to prevent polarisation, exclusion and insurmountable literacy gaps (Álvarez-Arregui, 2017).

This fact is not trivial because it directly affects people's competences (knowing how to know, knowing how to be, knowing how to do, knowing how to be and knowing how to communicate) and, therefore, curricula, learning processes, assessment-certification systems and guidance. Furthermore, it puts an expiry date on the management of Education and Training as we know it, which is why we must reflect on these issues if we want to adapt and evolve as a species (Álvarez-Arregui, 2021). Change is not easy, since in recent decades an academic culture has been established in which the specialised disciplinary curriculum has become generalised in education systems, limiting the systemic vision of natural and legal persons to holistically consider situations from different areas of knowledge, which has generated contradictions and paradoxes that question the validity of the principles that guide the teaching-learning processes in education systems. When we look back, we see that these problems were already visualised by authors such as Toffler (1970) in the last century when he indicated that scientific-technological development would have differential impacts on geographical areas and on natural and legal persons. Twenty years later, Castells showed that Toffler's negative prophecies were coming true, given that access to resources, goods and services was unequal and selective, and that the situation worsened when profitability systematically took precedence in the labour market, pushing the Social Economy and Environmental Sustainability into the background. The asymmetries of growth between regions, countries, cities, institutions, communities and people showed that the effects of neoliberal economics were widespread (Álvarez-Arregui and Arreguit, 2019a).

The theories of communicative action (Habermas, 1987) and reflexivity (Beck, Giddens and Lash, 1997) have warned about the values, myths, benefits and dangers of technological devel-

opment and have been echoed by international organisations (OECD, UNESCO, CEDEFOP, European Commission, Ministry of Education and Vocational Training) regarding the need to make systemic decisions based on shared co-responsibility. The positions adopted by these institutions are not new. If we go back to the speeches made by the European Union at the Lisbon Summit in 2000, it was already denounced that, in the richest and most developed countries, 25% of the population did not have the necessary competences and aptitudes to participate fully in social and working life. In view of these facts, the main objective was to build bridges and connections between the educational, social and labour spheres in order to build a Knowledge Society that would align productivity and competitiveness with sustainable social, economic and environmental development.

In 2006, the Tuning Report endorsed the need to develop systemic competences (creativity, integration and resilience in the face of adversity, personal and organisational goal-oriented attitude), interpersonal competences (relationship, teamwork, collaborative environments, flexibility, versatility) and instrumental competences (handling technology and linguistic ability in the use of a second language), with systemic and interpersonal competences being the priorities for employers. These recommendations became part of the official discourses of the different countries, but were not implemented in the same way in the education and training systems of the different European countries (Álvarez-Arregui, 2019).

In the face of the mismatches identified, the Brussels Summit (2018) will again draw attention to the value of Education, Lifelong Learning and Personal, Social, Academic, Employment and in Employment Guidance. It will also highlight the need for investment in the development of skills and competences essential for Europe to foster resilience, creativity and entrepreneurship. The World Economic Forum (2018) will align itself by endorsing the idea of making them a «beacon» to guide the formal, informal and non-formal education systems of individuals and organisations in the face of the exponential growth being generated in Artificial Intelligence (AI), Machine Learning (ML) and Big Data (BD). Along these lines, the Davos Forum (2022) will propose measures to contain the impact of technology by proposing: (1) boosting investment in Education, (2) developing the

Care Economy to help global economic recovery, (3) strengthening digital skills because it can slow down the ecological transition (4), and dispensing with managers altogether.

In our opinion, and in view of the scenario outlined above, if current and future cohorts continue to be incorporated into edusystems with low flexibility in terms of curriculum, methodologies, resources or guidance systems and assessment models, they will be neglecting the needs, demands and expectations faced by individuals and legal entities on a day-to-day basis, with the result that the idea may become generalised that the competences promoted by traditional edusystems will no longer be necessary as a result of robotisation and automation. This fact is not trivial because tensions will become more generalised as the gaps between human groups widen, thus consciously or unconsciously encouraging the generation of an increasingly unequal polarised society (Álvarez-Arregui, 2022).

The European Union, echoing these issues, has raised the need to set limits and reorient the current model of socio-economic and environmental development, establishing paths and timetables that illuminate ways forward. The problem is that the execution of the tasks is not simple, since it entails a deep-rooted cultural change that requires mobilising the public, private and plural sectors, establishing alliances at national, regional and local levels around transdisciplinary R&D&I project that integrate all areas at different levels of responsibility, which requires articulating systems of Education, Training, Guidance and Employment in educational institutions (Álvarez-Arregui, 2023). With these questions in mind, we will take a brief look at the guidelines established by the National University of Distance Education (UNED) and the Asturias - UNED Associated Centre to see how they are restructuring their Guidance and Employment Centres (COIE) to meet the emerging demands, expectations and needs.

2. The Guidance and Employment Centre at the National University of Distance Education (UNED)

Decree Law 2310/1972, of 18 August 1972 (BOE no. 217, of 9 September 1972), established the birth of the National Univer-

sity of Distance Education (UNED), an institution that has been dedicated to meeting the educational needs of numerous groups who, due to their peculiarities, could not opt for the traditional university education offered by traditional on-site universities. In August of this year, the UNED will be 51 years old as a public university and if it has been characterised by anything it has remained faithful to its mission (to guarantee access to higher education in conditions of equity and equality), to its vision (to position itself as a university of reference, open to the world and to society, offering a unique blended learning model) and to its values (to commit to equality, excellence and scientific rigour as a guide to its vocation as a public service).

The UNED has a central headquarters located in Madrid with four campuses. The extensive staff of Teaching and Research Staff and Administration and Services Personnel centralise all the teaching, assessment and administrative tasks at these headquarters. Currently, this institution has more than 60 Associated Centres distributed in the different Autonomous Communities of Spain, in addition to more than one hundred university classrooms linked to these centres when the territorial dispersion requires it, and the presence of thirteen centres in twelve European countries (Berlin, Bern, Brussels, Lisbon, London and Paris), America (Buenos Aires, Caracas, Lima, Mexico and Sao Paulo) and Africa (Bata and Malabo), and nine more, which operate solely for examination purposes (Bogota, New York, Quito, Santiago de Chile, Seattle, Frankfurt, Munich, Porto and Rome). This organisational and functional structure has finally positioned it as the university with the largest number of students, with truly powerful figures: around 210,000 enrolled students, where the potential of maintaining relations with more than three million alumni with whom it develops different socio-educational actions cannot be ignored.

In this respect, it should be noted that the hybrid communication system on which it has based communication, teaching, research and guidance has enabled it to combine the advantages of a virtual system with the benefits of personalised, face-to-face education. On the other hand, the socio-technological system implemented allows users of UNED services to trace personal and professional development itineraries through telematics channel where they receive different types of advice and support

associated with the configuration of their enrolment, contact and monitoring of their studies with the teaching staff responsible for their subjects at Headquarters and subsequently through the processes of access to the world of employment, professional development, mentoring and adult education.

In addition, the distance education system is completed by the articulation of face-to-face processes, some compulsory (such as taking the exams of the different subjects in which the student is enrolled [face-to-face tests] or work experience in laboratories or collaborating centres) and others voluntary (attendance at tutorials, library service, study rooms, secretarial help, especially during the enrolment period, etc.), which are physically carried out in the associated UNED centres.

These and other decisions taken have made it possible to establish multiple bridges from which the physical and time limitations of the face-to-face models have been overcome and have favoured an improvement in the self-management of the learning process. The Vice-Rector's Office for Students and Inclusion plays a very important role here, as it deploys a series of services that, complementing the educational offer of the UNED, contribute to the academic and professional progress of the people who have entrusted their academic training to this university. In this environment we find the area of academic and professional development and within it the central guidance and employment centre, which is responsible for serving the university community and our network of COIEs, distributed by different associated centres (for which it develops various actions of guidance, training, integration and improvement of employability. This University Guidance process focuses its attention primarily on the following:

- Choose studies, plan enrolment and facilitate academic achievement in their studies.
- Facilitating job placement and professional development.
- Improve the level of employability.
- To advise entrepreneurs on how to turn their business idea into a company.

The COIE infographic presented on the vice-rectorate's website offers relevant information for natural and legal persons us-

ing the service through multiple links that are complemented by those associated centres that have this service and that are generally associated with the support that is provided (<https://cutt.ly/rwiviZDp>). In relation to all the information provided through the different images in the infographic, they are used by the associated centres of the UNED to keep the different PAS, PDI and student groups up to date on this service and courses, workshops and conferences would be deployed based on the emerging demands, needs and expectations. In the proposal for the modification of the Regulation of operation and organisation of the guidance and employment centre (COIE) that was held on 25 June 2021, it is possible to access in its different Titles (Nature and objectives; Structure and functions; CIOIE of the Headquarters; CIOIE of the Associated Centres; Selection of Coordinators; Organisation) to the information provided by all the articles. In this context, the First Additional Provision is taken into account, which states:

The possible Entrepreneurship and/or Employability Centres or any other that may be created in the Associated Centres and that addresses the areas of action described in Article 3 of these Regulations, will be linked to and academically dependent on the COIE at the Head Office.

3. The UNED's Asturias Associate Centre as a situational reference point

Firstly, it should be noted that the Centres have been integrated into the functional structure of the UNED since its inception through the corresponding Vice-Rectorate of Associated Centres where we find five campuses: Madrid, East-Central, South, Northeast and Northwest. In the case of the Asturias Associate Centre, it should be noted that it forms part of the North-West Campus together with the Centres of Galicia, Castilla-León and Extremadura. These organisations support students through a complete offer of face-to-face tutorials for the different degrees, with special emphasis on the subjects corresponding to the first two years of the academic offer. This counselling system aims to

reduce the drop-out rate of students in the first years, and to overcome the possible feeling of academic loneliness that distance education can produce by putting them in contact with other students of the same degree.

In recent years, the Asturias Associate Centre has had very good enrolment figures for its entire academic and training offer, with a range of between 4,500 and 5,000 students. Therefore, in terms of the volume of enrolments, the Asturias Centre is a medium to large-sized Associate Centre at national level. With regard to *the academic and training offer*, two main blocks of action can be distinguished. On the one hand, the strict academic offer of higher university education (undergraduate and postgraduate degrees), which are usually referred to as official university studies. On the other hand, the set of educational and cultural activities offered by the Centre to its students in Asturias (summer courses, university extension courses, UNED Senior courses, language courses of the University Centre for Languages at a Distance [CUID], courses of the Applied Psychology Service [SPA], exhibitions). To these should be added the studies and tests aimed at University Access and the Official Certificate of Pedagogical and Didactic Training (COFPYD), the latter of which is national in scope.

With regard to *the university courses on offer*, it should be noted that students have the possibility of enrolling in all the undergraduate and postgraduate degrees available at the UNED. In the academic year 2022-2023 the relevant figure of thirty degrees has been reached where the most demanded in recent years are: firstly, Psychology; followed by Law; and then, at a greater distance, Business Administration and Management, History and History of Art. As far as the *University Extension Courses of the UNED Associated Centre in Asturias are concerned*, different proposals have been developed, always directed by PhD lecturers, which generate an ideal framework for the exchange of ideas and learning on subjects of interest to citizens. The curricular design that has been established has been strengthened by the fact that it is based on three training modalities: *face-to-face, live online and deferred online*, which has made it possible to enrol students from all over the country. Likewise, some of the activities take the form of didactic itineraries in natural areas of Asturias, emphasising both academic knowledge of them and sensitivity to-

wards their protection. On the other hand, the Student Delegation of the Centre actively participated in some of the initiatives.

The Asturias Centre maintains its commitment to *education for the over 55s through UNED Senior*. This training programme responds to the interests, demands and expectations of older people, and each academic year is divided into two terms. Each year up to 8 subjects of 25 hours each can be taken, divided into two semesters. Classes are face-to-face and 80% attendance is compulsory. Examinations have been avoided, encouraging practical work and the preparation of assignments throughout the course. The methodology used in UNED Senior has been flexible, participatory and practice-oriented in order to generate the desire to continue learning throughout life.

All subjects have followed the same common objectives: the ability to learn on one's own, critical thinking, teamwork, efficient use of information and communication technologies, and good oral and written communication. Likewise, we cannot forget the important work of the Centre University Centre for Languages at a Distance (CUID) deployed, year after year, in the UNED Associated Centre of Asturias. On the other hand, the Practical School of Psychology and the SPA (Applied Psychology Service) have been developing their activity with new courses and clinical care for UNED students and people outside our university. As for the Official Certificate of Pedagogical and Didactic Training (COFPYD), these studies are organised by the UNED Headquarters from an inter-faculty perspective.

The student body enrolled has varied profiles, although most of them fall into the classic category of the student profile defined since the UNED's beginnings. In other words, they are people who are combining their studies with a job. In this way, many students have a previous university education and take degree courses at the UNED with a dual purpose: to advance in their careers or simply to complete studies that they had previously discarded in favour of others and whose completion provides them with an important personal fulfilment. There is also an important group of middle-aged to older students who are studying for the first time at university, in this case at the UNED, because they were unable to do so for economic or personal reasons. In this last group, many students have accessed the University through the UNED programmes for those over 25, 40 or 45

years of age. This is a group that is already working and reconciles their work activity with their family and the University. In this context, it should be noted that a new group of young people are starting their university studies for the first time directly at the UNED, which is reducing the average age of the student body. In the case of the Asturias Centre, this group is mostly enrolled in the Psychology and Criminology degrees. With regard to the gender of the students enrolled, it should be noted that women represent 55% compared to 45% of the men enrolled. This female predominance is even greater in the proportion of students who successfully complete their studies (graduates) at the Asturias Centre.

In addition to the importance given to teaching, we would like to highlight the growing importance given to research. Article 130, on the Functions of the Associated Centres, highlights in section a) the importance of «Developing the corresponding teaching and research activities in coordination with the Departments». In short, the Associated Centres must guarantee not only teaching but also research activities. In fact, the UNED Associated Centre in Asturias has a university library, science and archaeology laboratories, as well as two computer rooms equipped with thirty workstations in order to cover these missions of the University.

4. The Guidance and Employment Centre of the Asturias Centre of the UNED as a point of reference and personal commitment

4.1. Vision

In the current and future Society, Training, Research and the Transfer of Innovation will be the reference axes for people (legal and natural) as a mechanism for adapting to a Society undergoing exponential change. This situation will require:

- dynamic and individualised curricula oriented towards employability and the needs of society,
- new educational agents involving all the active forces of society,

- widespread communication systems,
- active development of creativity and talent to tackle problem solving through the development of unique projects,
- technology support that is accessible to all people and
- open access to information and knowledge...

Training will be continuous, at any time, in any place and at any age. Cycles of action-training-action will take place throughout people's lives in order to equip them with the skills needed in emerging societies. Likewise, face-to-face, virtual and distance training modalities will be combined in multiple ways according to the needs, demands and expectations of individuals and legal entities. *The decisive challenge* in the time to come will be to help improve people's skills to anticipate a constantly changing social, working and personal environment and to strengthen their 3Rs: *Reasoning* (analytical-critical thinking and problem-solving skills), *Resilience* (life skills in the case of adaptability and autonomy) and *Responsibility* (wisdom or applied intelligence, creativity and knowledge oriented towards the common good). In this context, the pillars of education highlighted by Delors (1996) Learning to Know, Learning to Do and Learning to Be must be complemented with Learning to Change and Learning to Accept Change, since from this perspective, Lifelong Learning is strengthened and Educational Research, Training and Innovation are revitalised (Álvarez-Arregui, 2017).

Guidance for and in Employment will not be easy because the focus on higher order thinking skills, deep learning outcomes or complex thinking and communication skills, among others, entails a «revolution» of competences and a restructuring and reculturation of current education systems. Specialisation, repetitive drills, rote learning and compliance with orders will drive large sectors of the population towards exclusion - predictable tasks are better performed by machines than by humans (Álvarez-Arregui, 2018).

The prospective studies that are being carried out on the competences and skills most in demand in the labour environment for the coming decades must be considered from the academic, political, social and business environment in order to build *a shared vision that permeates the formal, informal and non-formal education systems* (Álvarez-Arregui, 2019, 2020, 2021) without forgetting

that *measures will simultaneously have to be taken so that people who do not participate fully, satisfactorily or voluntarily in the process are supported through systems of inclusion, requalification and attraction. This is where we want to focus our attention on the Guidance and Employment Centres given the greater relevance they will acquire in order to respond to the demands, needs, expectations and opportunities that are generated. The construction of this scenario demands the participation of all the actors with social responsibility in education, acting simultaneously from top-down, bottom-up, horizontally and transversally. Success will be measurable when we find the right balance between scientific-technological development, talent, human connection, quality and equity (Álvarez-Arregui, 2021).*

In short, in the coming decades of the 21st century, relations between academic, political, social and business cultures and between the public and private spheres will increase. To this end, models of Inclusive and Sustainable Dual Education will have to be reimagined and redefined, generating networks of face-to-face and virtual connections between individuals and legal entities to solve institutional, community, regional, national, international and global problems through creativity and the development, implementation and assessment of the impact of multidisciplinary projects. This social responsibility is shared, so it will be necessary to study in depth its different typologies because they all share objectives such as promoting equity and expanding opportunities for the development of natural and legal persons. Based on this argumentation, it will be necessary to continue to study in depth (Álvarez-Arregui, 2021):

- Corporate Social Responsibility (CSR). This group should align economic activity with social and environmental objectives and needs that go beyond the search for tax incentives or to improve its image in the community.
- University Social Responsibility (USR). Higher education institutions must place themselves at the service of society by building bridges and creating spaces to respond to short, medium and long-term needs, while safeguarding their history.
- Trade Union Social Responsibility (SSR). The ILO Declaration (1998) on Fundamental Principles and Rights at Work already reflects the commitment of governments, employers'

and workers' organisations to uphold the basic human values that are essential to our social and economic life.

- Individual Social Responsibility (ISR). Citizens as individuals must understand, integrate and develop ethical conduct towards themselves and their environment (social, labour, economic and environmental). This approach goes far beyond compliance with legal obligations; it is the responsibility that a person has for the impacts of his or her actions and decisions.
- Political Social Responsibility (PSR). This collective, as the voice of the citizens, must enforce and comply with the laws and regulations established in their geographical areas and areas of responsibility, including ensuring compliance with all national laws and regulations and signed international treaties.

Therefore, those responsible for designing and implementing edusystems are once again giving importance to a *comprehensive curriculum where competences are taken up again as the axis of reference and learning situations emerge* in the international, national, autonomous and local legislative framework, so that educational and training institutions are forced to incorporate far-reaching changes in the curriculum where the *Individual, Academic and Vocational Guidance of individuals and legal entities* is revitalised, therefore also the *C.O.I.E.s*. This approach calls for the deployment of systemic approaches that integrate theory, practice, research, teaching and training to develop sustainable innovation projects that improve the quality of life of individuals and legal entities. This approach calls for the deployment of systemic approaches that integrate theory, practice, research, teaching and training in order to develop sustainable innovation projects that improve the quality of life of people and their environment.

4.2. Mission

A *Central Guidance and Employment Centre of the Asturias Associated Centre* must take into account the three missions that society has been delegating to the University in general and to the UNED in particular, namely:

- the transmission of knowledge -teaching-,
- the generation of knowledge -research- and
- commitment to the environment in which it is located -transfer of knowledge and technology based on the university's professional, social and economic responsibility.

The C.O.I.E. emerges as a specialised academic and professional guidance service under the Vice-Rectorate for Students and Inclusion. This centre is a fundamental tool that the UNED makes available to the Central Headquarters and the Associated Centres to address and anticipate problematic situations, demands, needs and expectations of individuals and legal entities in the subject matter that is specific to this type of centre. In our case, *we align ourselves with the general objective of the central C.O.I.E., which aims to offer support and help to our university community both for the adaptation and academic integration of students, as well as for their professional integration and promotion.* In this way, the C.O.I.E. will build its mission according to the strategic plans established by the UNED, deploying key actions for the development and implementation of competences for people (natural and legal) that favour the development of professional and personal competences so that they can self-manage their career plans for their incorporation into employment.

In any case, given our experience and the projects we have been carrying out in recent years, we have designed a model on which we base our vision, as it allows us to clarify the arguments we have been making about the components to be considered in organisations, given that their combination will result in organisational climates and cultures that will be decisive in the development of the C.O.I.E. and in its personal, institutional and community impact. The general structure is based on four basic components, associated with each of which are elements that are susceptible to multiple combinations and developments depending on the projects, objectives and priorities that have been established. The first component, the population, is made up of natural and legal persons who concur in a given cultural and spatial environment, forming an ecosystem where actors such as pupils, teachers, families, external advisors, administration and services staff, local administration, decision-makers and professionals from different political, social, educational and labour

entities are elements to be considered depending on the project. The interaction systems that are established are fundamental to fulfil its objectives and will determine its unique structure. These relationships are presented in a static way when we refer to organisational organigrams or formal relationship systems, and will be presented as dynamic when we consider the informal, *ad hoc*, training, research advice or innovation relationship systems. As is logical, the relationships will not be symbiotic (collaboration) in all cases, but there will be systems of power that will be established based on the interests of the participants, so that conflicts will emerge that will be dealt with as another process of learning and teaching. We also deal in the same way with different levels of competence, ideological differences, emotions, experience or dependence.

In the model you can find some projects associated with socio-educational environments that will be transformed based on the type of project, the population or the environment. Other component distinguishes between tangible structures (infrastructures, spaces, time, resources and materials), intangible structures (interpersonal, administrative, academic, political, business, etc.), symbolic structures (associated with the climate and cultures generated in the organisations) and political structures. The central part includes the principles and values that guide the development of the projects in this model, thus integrating, among others, the principles of educating cities, the Index for Inclusion and the Objectives of the 2030 Agenda for Sustainable Development, in which universities play an essential role. In line with this model, we have been developing different projects with Inno-bridge S. L. (Lausanne - Switzerland), an international platform for the acceleration of innovation where we have established a *student-employee-citizen OTA-type model* with which we have been working at international, national and regional level. This anthropological reference allows us to *adapt our Edusystems to the ideal model* of a competent employee, capable of dealing with today's work, as well as with the challenges of tomorrow's jobs, and to exercise his or her rights and duties as a citizen. Schematically you can see in the figure the basic references of the student-employee-citizen type OTA. In this proposal, the person must be aware of his/her environment and the system, of his/her place within it, of his/her relations, positions, links, dependen-

cies, tensions or resolutions with the other elements of the system, as well as those between the central elements of the system (its complexity). It is also necessary to have in-depth knowledge and experience of at least two disciplines. This student-worker-citizen also needs to be able to collaborate across disciplines, and to be willing and able to act. In-depth competences in one discipline and the competence to collaborate are obviously necessary in most professions, but not sufficient. Systems thinking and vision enable the practitioner to know when and where to use them. In order to change, evolve or develop an academic, professional or life project and achieve one's full potential, knowledge of meta-processes is a very valuable tool. Finally, we will refer to motivation because it is fundamental to embrace novelty, it is the fuel/energy for Action, the second leg of the «A». Therefore, we recommend learning to train and understand how and when to apply specific processes based on the principles of trial and error as part of the developmental motivation to adopt novelty (Arreguit & Hugues, 2019; Álvarez-Arregui & Arreguit, 2021, 2022).

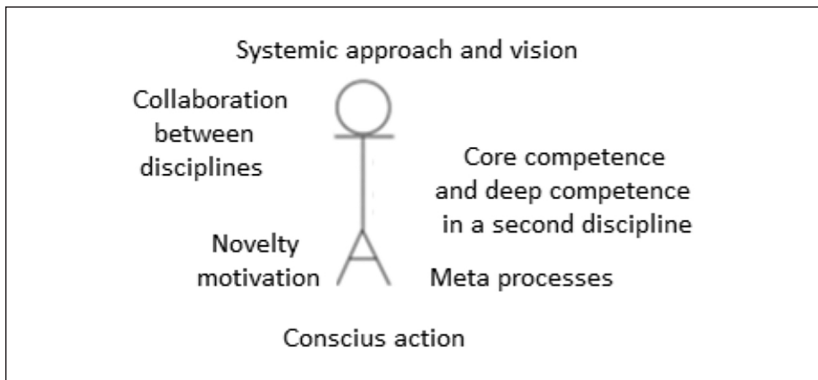


Figure 1. Vision of the citizen - worker - student model (Arregui and Arreguit, 2018)

This model allows us to guide the processes developed by the C.O.I.E. linked to academic, professional, social and personal guidance and counselling, but also on extracurricular professional internships, employment, training itineraries and entrepreneurship, among other issues. Based on the OTA model, we also collaborated in the design, development and implementation of the CIOS (Collective Intelligence of an Organisation and its Stakeholders) programme. A method to use and maximise the

Collective Intelligence of an institution and its stakeholders, hence we take into account these models to design a C.O.I.E. that is consolidated as a space open to dialogue between different cultures (academic, social, political and business) where multiple issues are addressed and where possibilities of intervention are continuously explored for continuous improvement in the areas that are specific to it. Logically, evaluation -continuous, internal and external- will be integrated as a guarantor of the transparency of the processes, as a guarantee of quality and as a mechanism for revising the vision. In short, the C.O.I.E. intends to integrate itself into the Asturias Associated Centre so that this entity becomes a modern, innovative, flexible centre, adapted to reality, integrated into society and dedicated to serving the social, technological, industrial, professional and legal-political environment.

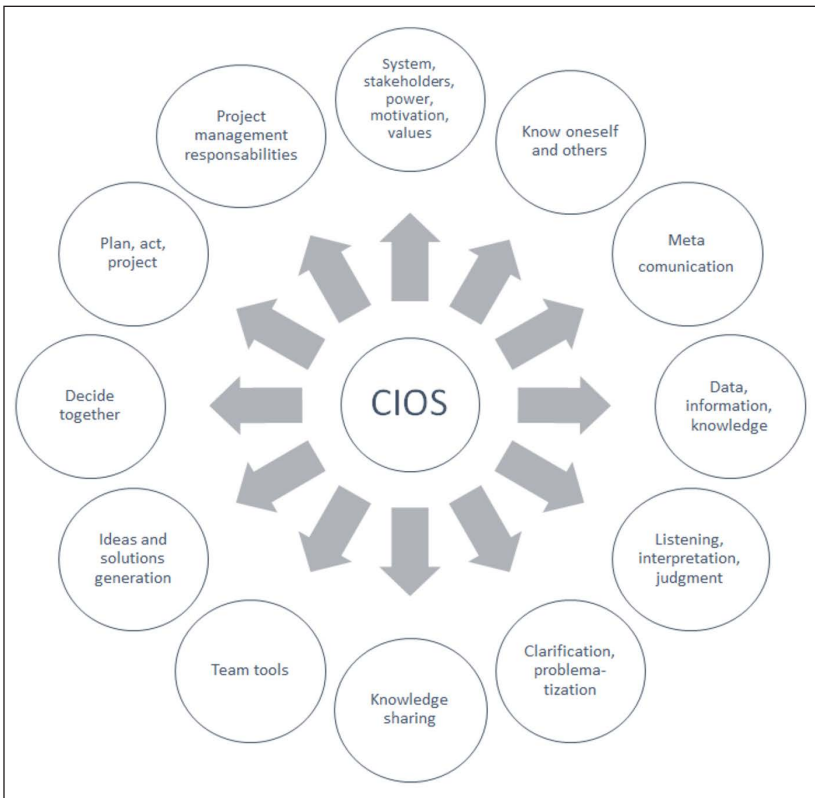


Figure 2. Vision of knowledge management in organisations - CIOS model (Adapted from Álvarez-Arregui and Arreguit, 2018)

4.3. Objectives

The design, implementation and development of the C.O.I.E. at the UNED Asturias Associated Centre involves building bridges with organisations from the Academic Sector, the Business Sector, the Social Sector and the Political Sector within and outside our autonomous community. This system of relations must be oriented towards Continuous Improvement, Quality and Equity if we want to benefit users, professionals, processes, institutions, cities, the Autonomous Community and Society in general. In our case, a SWOT analysis will allow us to know the Weaknesses, Threats, Strengths and Weaknesses that are perceived by the different groups involved (management, COIE, tutors, administration and services staff and students). From the data obtained, a REMA analysis will be carried out to correlate the four sections of the D.A.F.O. If possible, it can be completed with a 360° evaluation of the C.O.I.E. that complements the previous data. This analysis will allow to re-establish the services in the C.O.I.E. according to the priorities that have been established and to the roadmap that will be designed, namely:

- **ACADEMIC GUIDANCE AND COUNSELLING**
Supporting students in their academic development (before, during and after their studies), including advice on decision-making and the acquisition of competences.
- **GUIDANCE AND COUNSELLING ON EXTRA-CURRICULAR PROFESSIONAL INTERNSHIPS**
Business prospecting, establishing alliances with the productive fabric and social agents in the area to generate a framework of mutual help.
- **EMPLOYMENT GUIDANCE AND COUNSELLING**
Manage job offers received from companies and pre-select graduates and students according to the profile required.
- **CAREER GUIDANCE AND COUNSELLING**
Facilitate the decision-making process based on knowledge of oneself (attitudes, aptitudes, interests, qualifications, motivation, etc.) and of professional opportunities (characteristics of the labour market, employment opportunities, etc.).
- **INSERTION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**
To facilitate the professional insertion of graduates in occupations/professions related to their training or in the reori-

entation of their professional career and professional transitions.

- **GUIDANCE AND COUNSELLING FOR ENTREPRENEURSHIP**
Encourage the entrepreneurial spirit and innovative initiatives of UNED students and graduates to provide specific training, project consultancy and mentoring for entrepreneurship.

4.4. Strategy and structure

In order to achieve the objectives, a provisional strategy is proposed since it would have to be established jointly with the management team, although the idea is to specify the mission in such a way that it helps to plan the possible management of the C.O.I.E. or to establish priorities. The strategic objectives for the foundation and development of the C.O.I.E. could be associated with:

- To favour, from the COIE, a *sustainable, effective, inclusive and verifiable improvement* of the Asturias Associated Centre and, by extension, the UNED.
- To facilitate the *personal and professional development of users* (PDI, PAS, students...) and of the institution by strengthening communication and services.
- Strengthen *alliances with the political, academic, social and business environment* by articulating agreements associated with professional internships, training scholarship programmes, and participation in research and innovation projects, prioritising knowledge transfer as an essential element of R&D&I policies.
- *Co-manage training, guidance and employment programmes* combining classroom (active methodologies), blended learning (audiovisual games, tele-training...) and virtual (metaverse) environments for the development of technical, transversal and systemic competences with the collaboration of technological companies, foundations...
- *To co-design the COIE of the Asturias Associated Centre as a reference R&D&I Edusystem in the Autonomous Community of the Principality of Asturias, but also in relation to the UNED Headquarters.* To this end, the reorganisation of structures and processes will be favoured, good governance practices will be re-

inforced (advancing in the practices of Social Responsibility and Occupational Risk Prevention) and advice will be given on the legal framework of the teaching staff-tutor of the associated centre.

The UNED, the Central C.O.I.E., the Asturias Associated Centre, the Teaching and Research Staff (PDI), the Administration and Services Staff (PAS) and the student body as fundamental agents and actors may propose other complementary initiatives or establish priorities according to situational needs. The actions (projects, programmes, conferences, congresses, courses, workshops, meetings, visits...) will be publicised on the Associate Centre's website, in brochures and paper programmes and will also be distributed by email and/or through social networks. In any case, the actions are evaluated in terms of the quality of their contents and the degree of satisfaction of the users. Every year, a report will be drawn up to record the results. In this respect, we cannot forget that the C.O.I.E. uses the infrastructures, classrooms and resources of the Asturias Centre and the UNED for the development of the actions it promotes. A possible strategy is schematically presented in which key actions are established that will be progressively deployed in the areas of the organisational structures to achieve the vision that has finally been defined at the centre level.

In this context, it is essential to establish collaborative networks with other institutions in order to develop interconnected edusystems based on the agreements that are established. The following figure shows some of the political, social, business and academic organisations with which we have already worked and with which we would update agreements if they have not yet been established by the Asturias Associate Centre or by the UNED.

5. Final summary

Education must recover what Greek philosophers called «Kairos» (καῖρός, *kairós*) and although it does not have an established definition, it can be said that in ancient times it was related to an indeterminate period of time in which something relevant for the person occurred, Nowadays it is subject to different interpre-

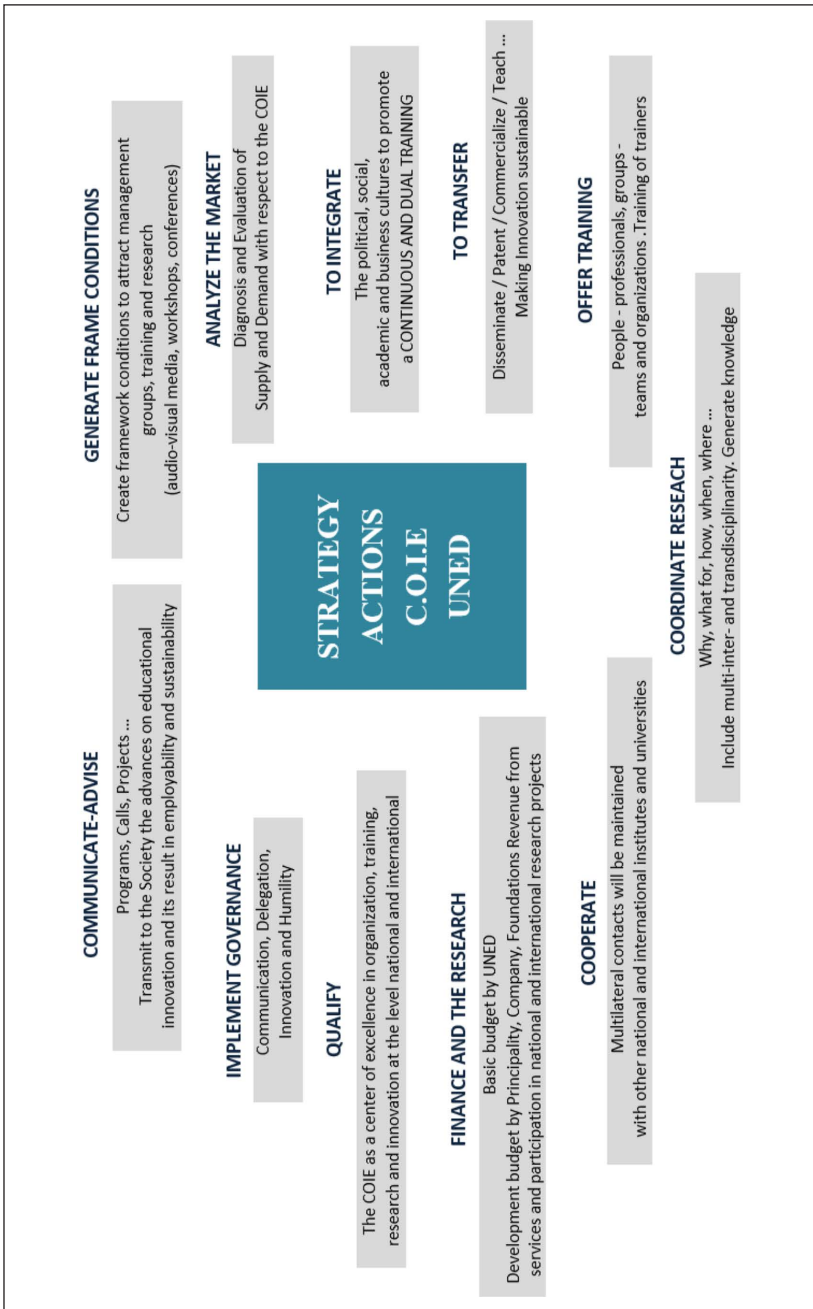


Figure 3. Strategy - Actions to develop the CIOIE of the UNED Asturias Associated Centre



Figure 4. Possible complementary agreements from the C.O.I.E. of the Asturias Associated Centre

tations, although in our field we advocate relating it to those transcendental moments that occur in the teaching-learning-orientation processes that mark the singular path that a person follows and that he/she internalises as a relevant vital moment because important decisions have been taken from that moment that have influenced, influence and will influence in a decisive way his/her «destiny».

By way of example, we can highlight in our field the value of unravelling and recovering reflection on those pedagogical practices that are positioned against meaningless activism, motivated solely by the desire to obtain results (approved and accreditable), in fulfilling a decontextualized function (transmitting content) or self-interested indoctrination (disciplinary) where the processes are oriented towards keeping students busy so that they do not cause discomfort. In our case, we consider that in the 21st century, we have sufficient knowledge, experience and technology to generate a «revolution in the acquisition of competences» where the reference of the imprint is associated with creativity and innovation, grounded critical thinking and cooperation, autonomy and respect for diversity and co-responsible sustainability with the environment.

6. Sources

- Álvarez-Arregui, E. (2019). The evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Open Classroom* 48(4), 249-353.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2021). *International Programme of Transversal Doctoral Training*. University of Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2022). Advances in transdisciplinary research. *Revista RIAICES*, 4(1), 1-4.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2020). *University, Research and Knowledge: The value of R&D&I to evolve towards a sustainable and responsible society*. Publications Service of the University of Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. & Arreguit, X. (coords.) (2019). Society, Education and accelerating Innovation: The Relevance of Systemic and Transdisciplinary Approaches. Society, Education and accelerating Innovation: The Relevance of Systemic and Transdisciplinary Approach). *Aula Abierta*, 48(4), 447-480.
- Álvarez-Arregui, E. & Arreguit, X. (2020). *Where does the compass point to in Education? Continuing and dual training ecosystems for the sustainable development of competences at the University*. University Publications Service.
- Álvarez-Arregui, E. & Arreguit, X. (2021). The University in evolution. Walking towards a sustainable and responsible future in an informed way. *Riaices Journal*, 3(1), 5-14.
- Álvarez-Arregui, E. & Arreguit, X. (2022). The University in evolution. Building inter-institutional and multidisciplinary alliances through sustainable and responsible projects. *International Journal of Human Sciences Research*, 2(1), 1-17.
- Álvarez-Arregui, E. & Rodríguez-Fernández, C. (2023). *Development of STEAM competences in Social Economy educational centres: Guide of good practices to reinforce the presence of women in science and innovation*. ASATA.
- Álvarez-Arregui, E., Pérez-Navío, E., González-Fernández, R. & Rodríguez-Martín, A. (2021). Pedagogical Leaders and the Teaching-Learning Processes in COVID-19 Times. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7731.
- Álvarez-Arregui, E., Arreguit, X., François Hugues, J., Arreguit O'Neill, S. & Rodríguez-Martín, A. (2021). Ecosystems of continuous and dual training in transdisciplinary and systemic competences to evolve in a complex world. In: M. C. Domínguez Garrido, E. López-Gómez, E. &

- M. L. Cacheiro-González, *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (pp. 43-69). Dykinson.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Menéndez, J. L. & Rodríguez-Díaz, J. (2023). Professional climate in secondary schools. *Bordón Journal*, 75(1), 15-33.
- Álvarez-Hevia, D. M.; Rodríguez-Martín, A. & Álvarez-Arregui, E. (2023). An international insight into education studies. In: Mark Pulsfor, Rebecca Morris and Ross Purves. *Understanding Education Studies*. Routledge Taylor & Francis.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Reflective Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. University Alliance
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3. Alianza.
- Castells, M. (2000a). *The information age. The power of identity*. Vol. 2. Alianza.
- Castells, M. (2000b). *The information age. La sociedad red*. Vol. 1. Alianza.
- Habermas, J. (1987). *Theory of communicative action*. Vol. 1. *Rationality of action and social rationalisation*. Taurus.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Random House.

Coloniality and identity and epistemic de(s)colonization

Colonialidad y de(s)colonización identitaria y epistémica

MANUEL SALVADOR SAAVEDRA REGALADO
Escuela Normal de Michoacán (México)

Summary

Colonization has existed since homo sapiens emerged and spread from East Africa to the rest of the planet. In Mesoamerica there are various manifestations of economic, social, political and cultural colonialism suffered by the inhabitants of colonized peoples. Colonial thought and movement originated as an alternative, critical and innovative construction with the aim of promoting a new stance of thought that overcomes the vestiges of colonial cultural and social relations. Categorical thinking translates into the recognition of contents that can be constructed, replacing the logical imperatives of methodological rules with a recovery of the movement of reason. The central purpose of epistemic de(s)colonization is the transformation of knowledge into consciousness, which implies the rupture of the subaltern and marginal condition of the subjects, sustaining it through practices that seek the appropriation of a consciousness in the perspective of the capacity to think, the ability to distance oneself from crystallized daily practices and the capacity to react in the face of the environment and in the face of historical and social circumstances and those of the people. training, which require knowing how to think about knowledge.

Keywords: colonization, culture, criticism, training and education.

Resumen

La colonización existe desde que emergió *homo Sapiens* y se extendió desde África oriental al resto del planeta. En Mesoamérica son diversas las manifestaciones del colonialismo económico, social, político y cultural, padecido por los habitantes de los pueblos colonizados. El pensamiento y movimiento de(s)-colonial se originó como una construcción alterna, crítica e innovadora con el

objetivo de promover una nueva postura de pensamiento que supere los vestigios de las relaciones culturales y sociales coloniales. Un pensamiento categorial se traduce en el reconocimiento de contenidos que pueden construirse, sustituyendo los imperativos lógicos de las reglas metodológicas por una recuperación del movimiento de la razón. La de(s)colonización epistémica tiene como propósito central la transformación del conocimiento en conciencia, que implica la ruptura de la condición subalterna y marginal de los sujetos, sustentándola mediante prácticas que busquen la apropiación de una conciencia en la perspectiva de capacidad de pensar, de capacidad para distanciarse de las prácticas cotidianas cristalizadas y de capacidad para re actuar frente al medio y frente a las circunstancias históricas y sociales y las propias de la formación, que requieren saber pensar el saber.

Palabras clave: colonización, cultura, crítica, formación y educación

1. Argumentation

The phenomenon of coloniality has existed since *homo sapiens* emerged and spread from East Africa to the rest of the planet, changing the flora and fauna of each and every one of the continents and islands on which they settled, causing the extinction of all other human species in the world, 90 % of Australia's large animals, 75 % of the large mammals of the Americas and about 50 % of all large land animals on the planet (Flannery, 1994).

In recent history, since the Bantu culture migrated from central Africa to northern Egypt and then to Greece. Western civilization expanded from the Mediterranean to the Italian peninsula, permeating the peoples of the time. The Romans assumed it to found Greco-Roman culture, in a process of acculturation and cultural assimilation. The Iberian Peninsula is one of the most colonized regions in the history of mankind with the influence of Gothic, Christian, Celtic, Iberian, Phoenician, Gothic, Greek, Roman, Carthaginian, Jewish, Arab and Gypsy cultures.

In Mesoamerica there are various manifestations of economic, social, political and cultural colonialism suffered by the inhabitants of colonized peoples: the denial of intellectual creativity (Toledo and Sarmiento de Gamboa (as cited in Vargas Ugarte, 1981), Leclerc, Comte de Buffon (as cited in Fellows and Milliken, 1972), De Secondat, - Montesquieu-, 1820, Arouet -Voltaire-, 2010); the destruction of codices, *quipus* and other creations of pre-American

cultures during the eighteenth century; slander about native cultures; denial of American societies and man; theses about American inferiority and distorted historical interpretations.

The legacy of coloniality in Latin America is characterized by a set of institutions, power relations, cultural capitals and symbolic elements where the native peoples survive in misery, the exploited classes and peoples, the woman oppressed by machismo, the youth and popular culture dominated, the castrated woman, the exploited people that consists of Not Being, nor to be and without place (Vulgar Utopia), which constituted the basis for articulating a philosophical reflection and postulating a movement of de(s) colonization or «praxis of liberation» of the oppressed (Grosfoguel, 2006).

In literature, the relationship between the characters Prospero and Caliban, both servants, the former mistreats the latter as a slave, as a non-human or monster (Shakespeare, 1623-1919). In the discourse and movement of coloniality, America is identified as Caliban because of its subaltern stance. In the character of Rodó (1967), North America is represented by the figure of Prospero and Latin America by that of Ariel-Caliban.

The de(s)colonial thought and movement originated as an alternative, critical and innovative construction that reflects on the complex relations of domination between Europe and Latin America, with the aim of promoting a new posture of thought that uproots the colonial legacy, that overcomes the vestiges of colonial cultural and social relations, the construction of new subjectivities and meanings of Latin American identity. In this sense, the intellectual attitudes and contributions of Creoles, laity and religious of the colonial era are relevant, in particular the expelled Jesuits and enlightened Latin Americans such as Eguiara and Eguren (as cited in Castro Morles, 1961) and Alzate and Ramírez (as cited in Hernández Luna, 1945).

In the 19th century, the efforts of (s)colonizers sought to differentiate American societies from European ones through independence from the Spanish metropolis, assuming an America as *Matria*, as sovereign and as an expression of its history (Bolívar, 1981, Morelos and Pavón, 2015, Martí, 2001, Alberdi, 1838 and Rodó, 1967).

In the 20th century, Latin American identity sought to be recognized in three aspects: the recovery of pre-colonial indigenous

philosophies -Inca, Maya, Aztec-: chroniclers' stories (Spaniards, mestizos, converted and Europeanized Indians), archaeological remains, textiles, narratives orally transmitted, customs inherited from generation to generation, and the many manifestations of a collective subconsciousness in symbols, rituals, beliefs, norms and values. European anthropologists call them «worldview», «thought», «wisdom», «religiosity» or «spirituality», depending on the approach and sounding board of the person describing them (León-Portilla, 1959 and Rivara de Tuesta, 2021).

Counter-hegemonic movements occurred: the independence of Haiti in 1804: the Mexican Revolution of 1910, the indigenous movement led by Lame (2020) in Colombia in 1914, the Sandinista movement in Nicaragua in the 1920s and 30s and its triumph in the 80s, the radical democratization of Guatemala in 1944, the rise of Peronism in 1946, the triumph of the Cuban Revolution in 1959, Allende's rise to power in 1970, the landless peasants' movement in Brazil since the 1980s, and the Zapatista movement in Mexico since 1994.

And the emergence of an intellectual movement called Epistemologies of the South that propose «to actively abandon the ways of knowing that hold and shape our subjectivities in the fantasies of modern fictions» (Mignolo, p. 2014, p. 7), the context of the spatial epistemic fracture introduced by Fanon (1963) through the «installation of the modern/colonial subject as a legitimate subject of knowledge vis-à-vis the modern/imperial subject, assuming the (unequal) geopolitical distribution of knowledge» (Mignolo, 2010, p. 312).

In the 21st century, the thought of (s)colonizer proposed the constitution of subjects from their own historical construction, to promote the exchange of goods with different cultures, to promote the exchange of knowledge, not to return to «cultural purism», which denies and eliminates other cultures, which thinks about the parity of cultural exchange and respects identities and the strengthening of intercultural dialogue. that is, to move from the notion of vulgar utopia to the notion of possible utopia.

An exponent of this movement is the philosophy of liberation (Dussel, 1996), which in its first horizon affirms that ethics and politics are the *Prima Philosophia*. It begins with *reality*, and human reality is practical, it is always person-person in equality, fraternity and solidarity. The second practical horizon, synchronically coex-

istent, is the woman-man relationship, the «erotic» one. The *constituent ego* is a «phallic ego» (Lacan, 1973). The masculine comprises the subject, the activity, and the possession of the phallus. The feminine integrates the subject and passivity» (Freud, 2011).

The third practical horizon is the «pedagogical» one, which assumes that the relationship of political equality between person and person and the erotic relationship between women and men now intersect from the adult, parents, institutions, the State, and the media. Now, the hegemonic educational totality can equally dominate the Other, as a «banking» object (Freire, 1987) that simply repeats or «remembers» the old (Socrates). All remembrance is pedagogical of domination; because the «new» that the young person brings to the «world» cannot be remembered but can be discovered in respect for the newness of the Other.

A fourth practical horizon, intimately linked to the previous ones, is «anti-fetishism» – the traditional question of the Absolute (Hegel, 2010) or Theodicy (Leibniz, 2007). All totality is fetishized (politics: such as empires or the State, the historical manifestation of divinity; eroticism: fetishistic machismo; pedagogical: the current ideology passes for the revelation of the absolute, like the «Western and Christian civilization» of the *American way of life*). All criticism, then, must begin by denying the divinity of the fetishistic absolute that denies the possibility of human fulfillment.

There are two projects on a Latin American identity: one, modernizing that emphasizes the technological and mechanical to the detriment of the cultural, the artistic and the humanist; the conviction that it is the most developed countries or their inhabitants who can best promote the modernization of Latin American countries, and therefore the interventionism or settlement of citizens of these countries is encouraged so that they can import their cultural patterns with them; emphasis is placed on being up-to-date and open to the world; despises the popular, the indigenous, the Latino, the Hispanic and the Latin American; Emphasis is placed on efficiency and productivity to the detriment of justice and equality.

And an identity one, which assumes the vindication and defense of the American, the indigenous, the own; the valuation of the cultural, the artistic, the humanistic to the detriment of the technological (whether by oblivion or contempt; the non-inter-

ventionism of the most developed countries in Latin America; the demand for «independence» and «liberation»; the accentuation of justice, equality, freedom; the vindication of a peculiar way of being, different from that of the more developed countries, in its own culture and time; and emphasizes the encounter with oneself, with the country and with the continent.

There is no Latin American identity, but changing identities: White, Mulato (mixture), Mestizo (mixture), Black, Zambo (mixture), Indian, Afro-Andean, Afro-Caribbean, Indo-Latino.

The ways of creating knowledge in Latin America, although not very visible, are realities that are built daily on the continent: ancestral knowledge, popular and scientific knowledge, resistance movements – even in the same hegemonic strata – (Achu-gar, 2006) and social processes, manifested in their knowledge, reflect a continuous march towards transformation, always from their particular historical construction.

In this sense, it will be necessary to rethink epistemically and politically the structures of domination and control that are still present in invaded societies, which have evidenced social and economic backwardness and inequality for more than five hundred years (Quijano, 2014).

However, the readings of Latin American thought have not resolved the lack of a globalizing vision of Latin American thought at the beginning of the century capable of understanding the different tendencies and schools as a whole on the one hand, as well as the various literary disciplines and genres (essays, philosophy, social sciences), on the other: the lack of a globalizing vision capable of incorporating Latin American thought at the beginning of the century into a greater whole. that locates it and gives it meaning; the lack of an explanatory theory for the intrinsic evolution of Latin American thought, which is capable of capturing its own dynamics.

It is not omitted, however, that the readings of Latin American thought have not resolved problems such as the overvaluation of the political, which sometimes generates the detriment of epistemic reflection, the disdain of methodological processes to advance rigorously in their processes in the name of the critique of rational objectivism from transformative proposals, the predominance in their practices of participatory dynamics and social-cultural animation, denying the theory.

Fundamentally, in practice it is often derived from a populist epistemology that exalts the knowledge of popular groups, overvaluing their common sense, and denying other knowledge, and, in research and educational relations, popular knowledge is taken as a kind of vulgarization or schematization, just as in the critique of scientific positivism one falls into a critical over-ideologization. (Mejía Jiménez, 2020, pp. 18-19)

In contemporary times, various thinkers have approached knowledge from a different perspective than the notion of «knowing consciousness» as «experience» (epistemology of the first order) (Nietzsche, 1888, Dilthey, 1973, Dewey, 1933, Sartre, 1976, Ortega y Gasset, 1946 and Heidegger, 1927).

«Knowing» has a more appropriate connotation than knowledge, since knowledge is intimately related to the social structures and conditions in which it is produced, to the cognitive structures that are employed, and to social conditions and cultural structures (Weber, 1958, Mannheim, 1954, Durkheim, 1985, Apel, 1991 and Habermas, 1966) (second-order epistemology).

The epistemic vision of subaltern groups is important, since it provides a critical theory of de(s)coloniality in which perspectives are proposed that go beyond the traditional political economy that synthesizes the capitalist world system. (third-order epistemology).

When critical theory becomes a critique of colonialism, it becomes frontier critical thinking and, in doing so, the epistemic overturn of (s)colonial (the decolonization of knowledge and being) marks the Eurocentric limits of critical theory as we know it today, from its first version in the Frankfurt School, and the subsequent post-structuralist and postmodernist theories (Derrida, 1967).

The concept of *emancipation* belongs to the discourse of the European Enlightenment and is still used today in the same tradition. Using the key word «liberation» instead of «emancipation» applies in the line of social movements of «national liberation» in Africa, Asia and Latin America (Dussel, 1996).

The idea of liberation was mixed in political processes with those of epistemic liberation (Dussel, 1996) and with its radicalization in epistemic detachment (Quijano, 2014), capturing the racialized diversity of ethnogroups colonized by the bourgeoisies that emancipated themselves from the monarchies.

Thus, it has its sphere of belonging in modernity and at the same time in coloniality that tends towards de(s)colonization.

Epistemic «de(s)colonization» is necessary to make possible the shift towards true intercultural communication; to exchange experiences and meanings, as a foundation for a «rationality-other» (Koselleck, 2010).

A greater complexity of the knowledge relationship suggests that it is not contained in a series of already established cognitive paradigms. A rationality compelled to go beyond the limits of cognitive reason means having to react to its own tendency to inertia, shifting the relationship with reality to a broader and more inclusive plane. This implies that the framework of cognition needs to be incorporated and used in an open way to other realities and, therefore, to other modalities of languages outside the analytic (such as symbolic languages) that, without being cognitive, fulfill agnoseological function (Zemelman, 1992).

Categorical thinking translates into the recognition of contents that can be constructed, in the first instance that are logically possible. It is a question of replacing the logical imperatives of methodological rules with a recovery of the movement of reason, of rescuing the logical problem at the level of a reasoning not restricted to the formal but open to broader relations with reality.

For participatory action research (Fals Borda, 1981 and De Schutter, 1983), in its Latin American perspective, science is not a fetish, it does not have its own entity and life capable of governing the universe, nor of determining the form and context of present and future society. Scientific knowledge has no absolute value, since it varies depending on the objective interests of the classes that construct and accumulate it.

In front of it, a science emerges from a repressed and silent culture that includes popular science: folklore, knowledge or popular wisdom. Empirical and practical knowledge, common sense, has been processed culturally and ideologically by social subjects since ancient times. Popular knowledge is not codified in the dominant way, which is why the scientific community despises it and denies it the right to express itself on its own terms. Folk knowledge has its own rationality and causal structure. The concept of truth does not depend on epistemology, but on power. Science cannot be neutral, nor objective, in the sense that instru-

mental science maintains. Its essence is qualitative and cultural because it is committed to the understanding of realities.

In the rationality of complex thought and third-order epistemology, it is proposed to promote the participation of subjects in the structuring of their own discourses, the incorporation in them of their beliefs, knowledge, thoughts and tasks, the incorporation of their diverse intentions, and the incorporation of the foundational reasoning and those derived from their experience.

The need to think about the unknown, but possible to occur, implies thinking of reality as unfinished and, therefore, as problematic, as well as opening thought to new possibilities of knowledge and its use, not in terms of knowledge itself, but in terms of establishing new relationships with reality. This requires problematizing theory, not assuming it as a closed artifact, but as an instrument to transform knowledge, thinking about it and not simply assimilating it, since the latter leads to reification (Zemelman, 1987).

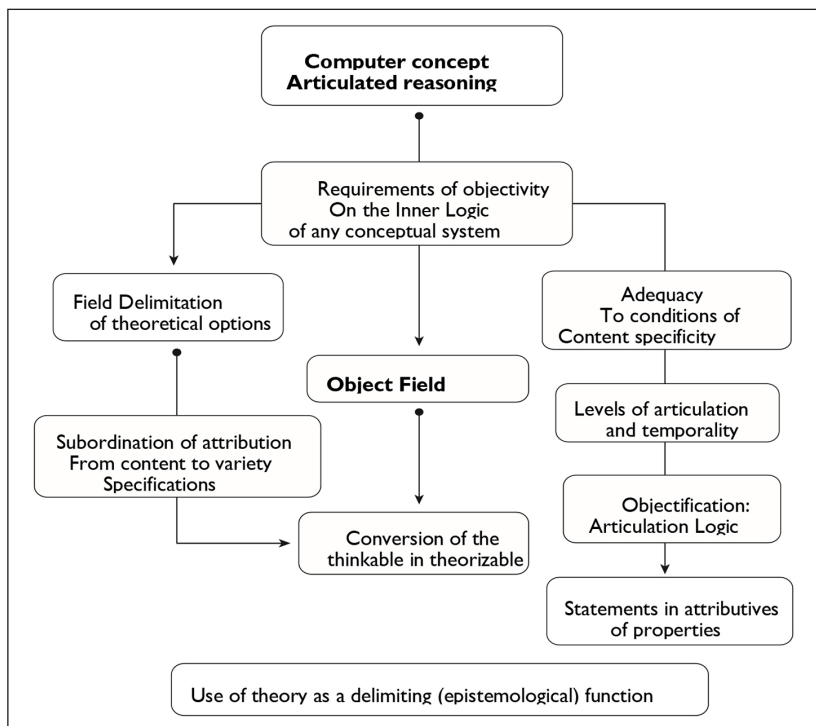


Figure 1. Computer concepts.

Epistemic de(s)colonization consists of recovering the historicity of knowledge from its very construction, which implies not accepting uncritically the accumulated knowledge, but recovering the pertinent and with the possibility of articulating itself to the construction of viable options.

On the basis of the above reasoning, we proceed to decompose the logic of the theoretical bodies that contain classes of objects related to the specificities of the proposals for a vision of the future, trying to ensure that they are based on different principles or approaches. It involves identifying the founding principles, their conceptual system and the explanation of specific contents in order to identify inputs that enhance the construction of new objects of knowledge, relevant to the demands of concrete realities.

The potential inputs are articulated with the notions of other forms of knowledge (practical, philosophical, religious), with which ordering concepts are constructed, which are broader and more inclusive than any notion and any specific theoretical concept.

The constructed ordering concepts constitute the potential inputs for the reconstruction of the proposals of new knowledge.

Epistemic de(s)colonization has as its central purpose the transformation of knowledge into consciousness.

The transformation of knowledge into consciousness implies the rupture of the subaltern and marginal condition of the subjects and sustains that this is possible through practices that seek to form consciousness in the perspective of the ability to think, the ability to distance oneself from crystallized daily practices and the ability to react in the face of the environment and in the face of historical and social circumstances and those of formation. that require knowing how to think about knowledge.

For this reason, an epistemic This epistemological function cannot be reduced to the formulation of predictive statements, as postulated by the rationality of classical instrumental science, but refers to the rescue of the logic of the constitution of historical reality as a process, so that one has the capacity to always incorporate that which escapes the organized contents.

Through the construction of ordering concepts, the subject's reasoning capacity is enhanced to achieve various forms of expression, understood as the ability to build relationships of

knowledge and appropriation of reality, in a creative perspective. This is congruent with the logic of openness towards the non-given, with the idea that reality is constructed and, fundamentally, with the ability to think about historical realities that are not totally determined by the praxis of the subjects.

It is a question of thinking the unknown, which implies resorting to the organization of the bases from which original knowledge is constructed, that is, resorting to foundational rationality. It is being proposed to move from the reductionism of theoretical consciousness and ideological distortion to the construction of a historical consciousness that constitutes the context of any theoretical product, which is equivalent to developing the potentialities of consciousness to give meaning to the texture of reality: articulation between gnosis and traditions, experiences and visions. information and culture.

The articulation between the given and the non-given of reality and its opening to new horizons contains the potential as a possibility of rupture. The openness of reasoning towards what is excluded by the parameters and conditions of validity forces us to think about historical horizons, which are intended to be transformed into pertinent knowledge. It is a matter of thinking in movement in order to construct from it the different contents that typify the statements formulated by reality.

The theory is subordinated to the logic of construction of the knowledge relation, in order to promote the incorporation of historicity (objectivity and pertinence), privileging the logic of discovery. Reality is conceived as the potential of possible directions to be constructed and as a field of viable alternatives. Construction as thinking pertinent to the historical moment is what constitutes the essence of historical consciousness. For socio-historical consciousness, the content of an explanation must express a possible option, from which directionality is defined.

What is specifically human is the epistemological construction of historical consciousness, which is assumed as critical consciousness by proposing ruptures with theoretical-conceptual structures.

2. References

- Achugar, H. (2006). Lions, Hunters and Historians: On the Politics of Memory and Knowledge. *Revista Iberoamericana*, 69(180).
- Alberdi, J. B. (1838). *Reaction against and Spanishism*. Tauro books.
- Apel, K. O. (1991). *Theory of Truth and Ethics of Discourse*. Paidós.
- Arouet, F.-M. (Voltaire) (2010). *Complete work*. Gredos.
- Bolívar, S. (1981). *Political ideology*. Centauro.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.) (2010). *The Decolonial Turn. Reflections for an Epistemic Diversity Beyond Global Capitalism*. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre.
- Derrida, J. (1967). The voice and the phenomenal. *Presses Universitaires de France*.
- De Schutter, A. (1983). Participatory Research: An Option for Adult Education. CREFAL.
- De Secondat, CH. L. (Comte de Montesquieu) (1820). *From the spirit of the laws*. Villalpando Press.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education: Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Dilthey, W. (1973). *The historical world*. Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1985). *The Rules of the Sociological Method*. Akal.
- Dussel, E. (1996). *Philosophy of Liberation*. New America.
- Fals Borda, O. (1978). *By praxis: the problem of how to investigate reality in order to transform it*. Kösel.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth*. Fondo de Cultura Económica.
- Fellows, O. E. & Milliken, S. F. (1972). *Buffon*. Twayne.
- Flannery, T. F. (1994). *The future eaters: an ecological history of the australasian land and peoples*. Red Book Australia.
- Freire, P. (1987). Justifying the «pedagogy of the oppressed». In: *Pedagogy of the oppressed*. Peace and Earth.
- Freud, S. (2011). *Complete works*. Amorrortu.
- Grosfoguel, R. (2006). The Decolonization of Political Economy and Postcolonial Studies. *Transmodernity, Frontier Thinking and Global Coloniality*. *Tabula Rasa*, 4.
- Habermas, J. (1966). *Theory and praxis*. *Studies in social philosophy*. Tecnos.
- Heidegger, M. (1927). *Being and time*. Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Believe and know*. Norma.
- Hernández Luna, J. (1945). José Antonio Alzate: biographical study. *Ministry of Public Education*.

- Koselleck, R. (2010). *History and hermeneutics*. Paidós Ibérica.
- Lacan, J. (1973). *Signifier and suture in psychoanalysis*. Siglo Veintiuno Argentina.
- Lame, M. Q. (2020). *The thoughts of the Indian who was educated in the Colombian jungles*. University of Cauca.
- León Portilla, M. (1959). *Vision of the vanquished*. National Council for Culture and the Arts.
- Liebniz, G. (2007). *Philosophical and scientific works*. Comares.
- Mannheim, K. (1954). *Ideology and utopia*. Aguilar.
- Martí, J. (2001). *Complete works*. Center for Martinian Studies.
- Mejía Jiménez, M. R. (2020). *Education(s), school(s), and pedagogy(s) in the fourth industrial revolution from our America*. Vol. III. Edits from Below.
- Mignolo, D. W. (2010). *Epistemic Disobedience: Rhetoric of Modernity, Logic of Coloniality, and Grammar of Decoloniality*. Editions of the Sign.
- Mignolo, W. D. (2014). *The idea of Latin America*. Gedisa.
- Morelos-Pavón, J. M. (2015). *Sentiments of the Nation*. Supreme American National Congress).
- Nietzsche, F. (1888). *Nachgelassene Fragmente*. Montinari Hills.
- Ortega y Gasset, J. (1946). *Complete works*. Alianza.
- Quijano, A. (2014). *Coloniality, Eurocentrism and Latin America*. CLACSO.
- Rhodes, J. E. (1967). *Ariel*. Cambridge University Press.
- Rivara de Tuesta, M. L. (2021). *Pre-Hispanic Thought and Colonial Philosophy in Peru*. Vol. I. Fondo de Cultura Económica.
- Sartre, J. P. (1976). *The imaginary. Phenomenological psychology of the imagination*. Losada.
- Shakespeare, W. (1623-1910). The tempest. In: *The Complete works of William Shakespeare*. Oxford.
- Vargas Ugarte, R. (1981). *General History of Peru*. Editor: Carlos Milla Batres.
- Weber, M. (1958). *Essays on sociological methodology*. Amorrortu.
- Zemelman, H. (1987). *Critical use of theory. Around the analytic functions of the whole*. El Colegio de México/United Nations University.
- Zemelman, H. (1992). *The horizons of reason*. Vol. 1 and 2. Anthropos.

Fortaleciendo la identidad europea a través de la ópera en edades tempranas: OECE, una propuesta de edusistema de formación creativa, emprendedora y sostenible

Strengthening European identity through opera at an early age: OECE, an Edusystem approach to creative, entrepreneurial and sustainable learning

LAURA MIRANDA

Universidad de Oviedo mirandalaura@uniovi.es

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

Universidad de Oviedo alvarezemilio@uniovi.es

BEATRIZ RODRÍGUEZ RUIZ

Universidad de Oviedo rodriguezbeatriz@uniovi.es

VERÓNICA MARTÍNEZ LÓPEZ

Universidad de Oviedo martinezveronica@uniovi.es

SERGIO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

DXC sergio.gonzalez3@dxc.com

Resumen

«Ópera y educación infantil: Construir la conciencia europea a través de la música en tiempos de pandemia», OECE, es un proyecto europeo Erasmus+ (2021-2023) coordinado por la Universidad de Oviedo, en el que participan 3 óperas y 3 centros de estudios superiores de España, Italia y Bulgaria. El objetivo es desarrollar edusistemas de formación creativos, emprendedores y sostenibles para lograr la inclusión social y la creación de contenidos educativos de

calidad, haciendo uso de la música como vehículo de conocimiento y con sentido de unidad europea en Educación Infantil. Entre los objetivos más específicos están promover y generalizar la ópera como medio de inclusión de la población desfavorecida, especialmente de las zonas rurales; diseñar y planificar experiencias educativas relacionadas con la ópera que permitan favorecer el acceso a la cultura en general, y a la música en particular, de los niños y las niñas de Educación Infantil en áreas rurales en tiempos de pandemia como los comienzos de la década de 2020; y estimular el gusto por la música de calidad en niños de 0 a 6 años, a través de prácticas educativas formales y en línea a través de las competencias de voz, ritmo y expresión corporal. Las conclusiones muestran las principales aportaciones de este proyecto en el periodo de pilotaje, 2021-2023.

Palabras clave: música, ópera, zonas rurales, educación infantil, edusistema

Abstract

Opera and Early Childhood Education: Building European Awareness through Music in Pandemic Times, OECE, is a European Erasmus+ project (2021-2023) coordinated by the University of Oviedo, involving 3 opera houses and 3 higher education institutions from Spain, Italy and Bulgaria. The aim is to develop creative, enterprising and sustainable training Edusystems to achieve social inclusion and the creation of quality educational content, using music as a vehicle of knowledge and with a sense of European unity in Early Childhood Education. Among the specific objectives are to promote and generalise opera as a means of inclusion of disadvantaged populations, especially in rural areas; to design and plan educational experiences related to opera to favour access to culture in general, and to music in particular, for children in Early Childhood Education in rural areas in times of pandemic like the early 2020s; and to stimulate the taste for quality music in children from 0 to 6 years old, through formal and online educational practices through voice, rhythm and body expression competences. The conclusions show the main contributions of this project in the pilot period, 2021-2023.

Keywords: music, opera, rural areas, early childhood education, Edusystem

1. Introducción

En un mundo físico-finito en constante evolución se van forjando relaciones entre el ámbito político, académico, social y empresarial que están «obligando» a las personas físicas y jurídicas a desarrollar visiones, misiones, estrategias y acciones glocales desde las que alinear las necesidades, expectativas, demandas y problemáticas de la ciudadanía con proyectos sostenibles y mul-

tidisciplinarios que interpretan lo global y lo local de manera coherente, fundamentada y multifocal. En el ámbito educativo, estamos desarrollando en los últimos años proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación educativa (I+D+ie) a través de edusistemas de formación creativos, emprendedores y sostenibles donde tomamos decisiones a partir de un marco teórico-práctico que tiene en cuenta las variables concurrentes (Álvarez-Arregui, 2017, 2018, 2022, 2023).

Atendiendo a este planteamiento queremos clarificar que el término *edusistema*, si bien no está reconocido oficialmente por la comunidad científica, se está empezando a utilizar en congresos internacionales (Álvarez-Arregui, 2023a; 2023b) para referirse a los sistemas orientados a la mejora de proyectos educativos a partir de paradigmas, modelos, enfoques o movimientos de innovación. En este contexto, se hace necesario que los administradores de lo educativo revisen con visión sistémica los proyectos, los contenidos las herramientas, los procesos y los resultados que se están obteniendo para facilitar a los profesionales de la educación transitar por caminos poco explorados.

A este respecto vamos a presentar un proyecto europeo patrocinado por el programa Erasmus+ en el que hemos participado en los últimos años y que lleva por título *Opera and Early Childhood Education: Building European Awareness through Music in Pandemia Times* (OECE, ref. 2020-1-ES01-KA227-SCH-095677). Esta iniciativa no es usual, ya que su principal objetivo ha sido promover la ópera como herramienta para la inclusión de los niños desfavorecidos, especialmente en las zonas rurales. Este enfoque se apoya en la ópera como una herramienta con capacidad para fomentar la cohesión social cuando se planifica y estructura como un Edusistema de Aprendizaje Creativo, Emprendedor y Sostenible (EDUACES) que oriente el desarrollo personal, profesional, institucional y comunitario de las poblaciones objeto de estudio. OECE presenta la ópera como patrimonio cultural de referencia para la ciudadanía, por lo que el proyecto propone su integración en el currículo europeo, estableciendo una alianza transnacional, interinstitucional y multidisciplinar.

La metodología de formación se ha diseñado atendiendo a la singularidad de los agentes educativos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, las familias, los niños y distintos profesionales participan de múltiples acciones

educativas que tienen como hilo conductor la adaptación de la ópera *La Cenicienta* (Rossini, 1816), titulada *Dolce Cenerentola*, una coproducción que ha implicado a todas las organizaciones concurrentes en el proyecto bajo las directrices de las tres óperas implicadas. Con la intención de favorecer el uso de los materiales y recursos que se generan desde el proyecto se han realizado distintos videotutoriales, que facilitan el acceso y uso de los materiales, el aprendizaje autónomo y la colaboración intra- e interinsituacional, con lo cual se amplifican las respuestas a las necesidades, demandas y expectativas de los participantes. Cabe reseñar el positivo impacto que ha tenido una *app* de acceso abierto diseñada especialmente para las escuelas, los docentes, las familias y los niños. En definitiva, OECE orienta su itinerario formativo desde una perspectiva lúdica, democrática, sostenible, educativa, formativa e inclusiva de la ópera, que se va fortaleciendo con el nombramiento de embajadores/as en los diferentes países, instituciones y comunidades implicados, lo que refuerza el proyecto desde el edusistema que le sirve de apoyo.

2. Fundamentos organizativos

Atendiendo a las anteriores argumentaciones vamos a contextualizar en este apartado los edusistemas de aprendizaje desde el que acomodamos los diagnósticos, la planificación y los resultados. En cuanto a los edusistemas, cabe indicar que son constructos que emergen de la teoría y de la práctica, y que se nutren del desarrollo científico y tecnológico para desarrollar y establecer sistemas de comunicación (síncrona y asíncrona), así como procesos de aprendizaje (presencial, semipresencial y virtual) y de gestión de procesos y recursos. Este enfoque adquiere mayor relevancia para las personas físicas y jurídicas cuando se desarrollan acciones educativas colectivas corresponsables. Este planteamiento requiere la creación de múltiples alianzas público-privadas entre los ámbitos académico, social, político y empresarial para corregir las desviaciones que se detecten en este proceso (Álvarez-Arregui, 2020; Civís-Zaragoza, Esteban-Guitart y Collet-Sabé, 2023).

Los edusistemas que estamos gestionando en los últimos años se fundamentan en cinco componentes básicos, como se observa en la figura 1: la población, el entorno, el sistema de comunica-

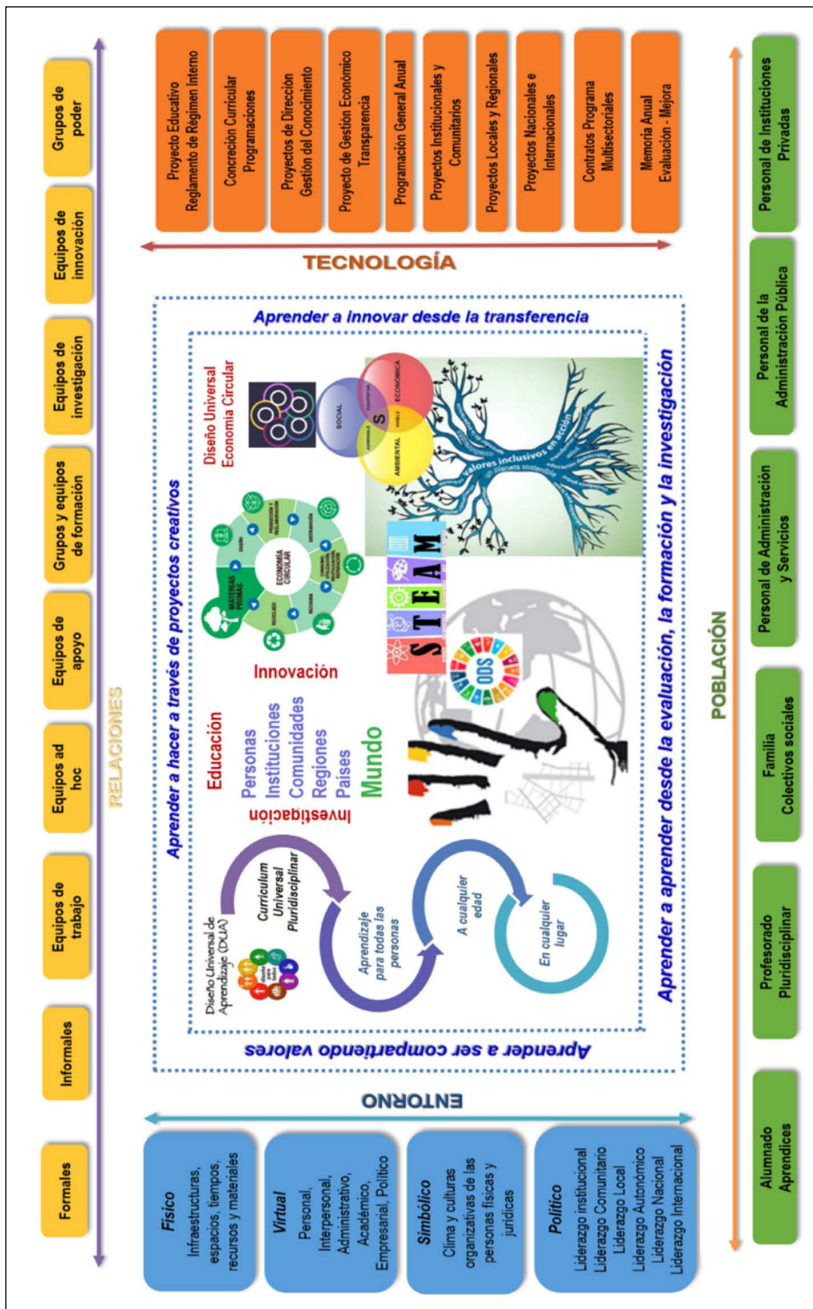


Figura 1. Componentes básicos de un EDUACES. Fuente: adaptado de Álvarez-Arregui (2021)

ción, la tecnología y los valores. Los elementos que se introducen permiten visualizar las oportunidades y los límites a considerar en la planificación de proyectos educativos eficaces, eficientes y de calidad. Como es lógico, el carácter situacional y coyuntural del ecosistema se ajusta a las posibilidades y los límites de cada zona y el perfil de los profesionales y usuarios.

En cualquier caso, presentamos aquí una breve descripción de estos, a saber:

- (I) El primer componente, ENTORNO, lo integran las personas físicas y jurídicas concurrentes. Ente otros actores clave se encuentran el alumnado, el profesorado, las familias, los asesores externos, el personal de administración y servicios, la administración local, los responsables y profesionales de distintas entidades políticas, sociales, académicas y empresariales.
- (II) El segundo componente, SISTEMA DE COMUNICACIÓN, es fundamental para gestionar los proyectos y, en su conjunto, acabarán determinando el clima y la cultura interpersonal e interinstitucional, lo que favorecerá o dificultará el cumplimiento de los objetivos.
- (III) El tercer componente, TECNOLOGÍA, es parte de la energía que reciben los edusistemas, de ahí que se necesiten protocolos y estrategias para captarla, transformarla y retenerla, lo que queda condicionado por el marco normativo vigente.
- (IV) El cuarto componente, ENTORNO, pone su atención en las estructuras tangibles (infraestructuras, espacios, tiempos, recursos y materiales), en las intangibles (espacios virtuales personales interpersonales, administrativos, académicos, políticos, empresariales...), en las simbólicas (asociadas al clima y las culturas que se generan en las organizaciones) y en las políticas, que vienen determinadas por los sistemas de liderazgo que se establecen en distintos niveles.
- (V) El quinto componente, PRINCIPIOS, se presenta en el centro de la imagen, dado que también es otro foco de energía al incorporar valores que guían el desarrollo de los proyectos. A manera de recordatorio consideramos las competencias emprendedoras y STEAM (Urgiles-Rodríguez, Tixi-Gallegos y Allauca-Peñañiel, 2022), el aprendizaje basado en proyectos (Falkner, Falkner y Vivian, 2021), el aprendizaje-servicio (Wohlwend y Peppler, 2020; Blanco-Cano y García-

Martín, 2021; Westerlund y Lundgren, (2021), los principios de las ciudades educadoras (Tonucci, 1996), el Índice para la Inclusión (2002, Boot y Ainscow), la propuesta de diseño universal de la economía circular (Crow y Baille, 2019) o el diseño universal de aprendizaje (DUA) (Meyer, Rose y Gordon, 2014), entre otros.

3. Fundamentos normativos

El diseño de los edusistemas de aprendizaje no puede obviar el marco normativo. En este caso atiende a las iniciativas planteadas en el Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias (LOMLOE), en su artículo 6 (Principios pedagógicos) se señala que se «fomentará el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades (punto 6), y se favorecerá una primera aproximación a «experiencias de iniciación temprana» en habilidades como la expresión visual y musical (punto 7). Es más, entre los objetivos de esta etapa se incluyen: 1) desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas; 2) desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión; y 3) iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Según la LOMLOE (2022), las distintas competencias se consideran igualmente importantes y tienen un carácter transversal, de modo que «ninguna se corresponde directa y unívocamente con una única área; y todas se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en las distintas áreas», favoreciendo, así, un enfoque globalizado. La importancia capital de la música en el desarrollo integral del alumnado en sus primeros años se manifiesta, sobre todo, en la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC): para que los niños y las niñas construyan y enriquezcan su identidad, se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las

manifestaciones culturales y artísticas (Decreto 56/2022, Anexo I, p. 4). La CCEC se presenta como «la capacidad para apreciar, comprender y respetar las distintas formas de expresión cultural a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura, con una actitud crítica y positiva ante las diversas manifestaciones culturales» (Decreto 56/2022, Anexo II, p. 8) que se atiende en 3 competencias específicas de esta área: 1) Competencia específica 2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes; 2) Competencia específica 3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas; y 3) Competencia específica 5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural. Además, en los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil se espera que el alumnado adquiera competencias acerca de «El lenguaje y las expresiones musicales» (saber básico F).

4. Fundamentos empíricos

En este sentido, y como ya señalaron Mateos-Moreno y Gallego-García (2022), la música en el currículo de Infantil se encuentra desdibujada. En su estudio sobre la selección de contenidos para el desarrollo musical de los infantes de 3 a 6 años, mostraron que las prioridades educativas son: 1) trabajo de la voz, 2) la manipulación de objetos e instrumentos y 3) el uso del cuerpo y la danza, resultados acordes a las metodologías de Carl Orff, Zoltan Kodaly o Edgar Willems (Abeles y Custodero, 2010). Este estudio señala que los contenidos de música se consideran «de manera globalizada en vez de particularizada; puesto que no se dedica un espacio específico a estos, sino que aparecen repartidos a lo largo de la legislación objeto de este estudio», supeditando, así, la música a otras competencias más globales y en consonancia con la importancia que se le ha otorgado a la música en las diferentes leyes educativas (Ramos *et al.*, 2019). Es ne-

cesario señalar aquí que la mayoría del profesorado de Infantil no tienen formación musical como para enseñar estos saberes al alumnado de Infantil, y que el profesor especialista de Música dedica entre media y una hora a la semana con cada grupo de Infantil, por lo que estas 5 ramas musicales se convierten en una utopía para la mayoría de centros asturianos.

En su investigación preliminar sobre las implicaciones de la música en el currículum de Educación Infantil en Andalucía, Bernal concluyó que:

Los niños de 0-6 años no recibían una adecuada educación musical, que los profesores de Educación Infantil carecían de los conocimientos conceptuales y metodológicos necesarios para la enseñanza de la música, y que los centros carecen de la infraestructura necesaria (o que los profesores no la utilizan). (2000, p. 4)

Del mismo modo, planteó una propuesta curricular en la que el futuro maestro de Infantil posee:

Actitud positiva, aptitudes (buena voz, timbre agradable, afinación correcta, sentido del ritmo, musicalidad desarrollada, ser muy creativo y sensible ante el fenómeno sonoro...), que esté convencido de la importancia de la música en la vida del niño, y capacitado para transmitir la experiencia musical de manera clara, amena, para que los niños puedan disfrutar con ella. (2000, p. 5)

Tras nuestra experiencia en diferentes centros educativos asturianos, entendemos que la propuesta de Bernal no podría ser llevada a cabo en la mayoría de los centros por la falta de competencias musicales de los maestros en Educación Infantil.

En este contexto es necesario tener en cuenta que en los últimos años se han publicado textos de referencia sobre Educación Musical, como el proyecto *Music Teacher Education for the Future* (Futured, 2019), en Noruega, o *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (Conway, Pellegrino, Stanley y West, 2019) para su aplicación en Estados Unidos, que comparten una visión crítica sobre la formación de los futuros docentes de música y su adecuación a los contextos actuales (Blanco y Peñalba 2020, p. 167). Newton y Newton (2006), por su parte, ya destacaron hace casi veinte años la incapacidad de

los libros para desarrollar el pensamiento crítico o razonado con relación a la música y, en este sentido, Sánchez-Marroquí y Vicente-Nicolás (2021) han concluido que, por regla general, los autores de los libros de música no tienen conocimientos musicales suficientes o capacidad pedagógica para adaptar sus conocimientos a las necesidades educativas escolares. En esta línea, Sanz (2017) ha señalado la motivación del alumnado al eliminar el libro y utilizar un portafolios en clase de Música, mientras que Gual y Salas (2020) han mostrado el potencial del libro para promocionar la cultural regional.

La formación del futuro profesorado será fundamental para «encauzar la educación musical en la escuela»; esta formación no se compondrá únicamente de «habilidades técnicas o artísticas», sino que incluirá «los ámbitos personal, pedagógico y musical» (Serrano y Peñalba 2019, p. 112). El ejemplo paradigmático de lo expuesto en España es LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje), un proyecto educativo gracias al cual una clase de Primaria, guiada por su tutor, se convierte durante un curso en una compañía de ópera, que realiza trabajos de: dramaturgia, caracterización, vestuario, interpretación, relaciones públicas, producción, iluminación, regiduría, escenografía, coreografía y música. La compañía crea y estrena su propia ópera en funciones en las que no cuenta con ayuda de adultos.¹ Del mismo modo, *EducOpera – Struggling against Early School Leaving with an education to Opera* es un proyecto europeo Erasmus + (ref. 2017-1-FR01-KA201-037412) coordinado desde Francia que promueve el uso de la ópera para paliar el abandono escolar temprano.²

Sin embargo, los proyectos que planteen el uso de la ópera en Educación Infantil son difíciles de encontrar. Es el caso del innovador proyecto «Ópera para peques», ideado como intervención educativa desde la estimulación musical temprana para alumnado del Primer Ciclo de Educación Infantil (0-3 años). El proyecto fue desarrollado por la Universidad de Oviedo (Departamento de Historia del Arte y Musicología y Ciencias de la Educación) en colaboración con la Ópera de Oviedo, y contextualizado en el *singspiel Bastián y Bastiana* (Wolfgang Amadeus Mozart, KV 50 / K⁶ 46b, 1768). El proyecto se estructuró en tres partes: *a*) activi-

1. <https://www.teatroreal.es/proyectolova/que-es-lova>

2. <https://www.educopera.eu>.

dades pedagógicas de educación musical desarrolladas en el centro educativo con el alumnado a través de las educadoras; *b*) actividades educativo-musicales desarrolladas en el contexto familiar por las familias con el alumnado, y *c*) representación de la adaptación del *singspiel Bastián y Bastiana* para el alumnado y las familias participantes en el proyecto en el Teatro Campoamor (Oviedo). La intervención se desarrolló en tres centros educativos de la región, Asturias, configurando sesiones de trabajo a partir de las metodologías Dalcroze, Orff, Suzuki y Wuytack, y estableciendo como principales áreas de actuación: *a*) la coordinación psicomotriz y la aportación física en el desarrollo de las habilidades musicales; *b*) la exploración de las posibilidades sonoras del propio cuerpo, de los objetos cotidianos y de instrumentos musicales; *c*) la importancia de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, *d*) la curiosidad de los niños por los medios audiovisuales y tecnológicos. Este pilotaje fue el inicio de la investigación alrededor de ópera y Educación Infantil que se materializó en OECE.

5. Fundamentos desde la práctica: Proyecto OECE

Esta propuesta de I+D+ie surgió como una terapia de choque para paliar la escasez de recursos musicales de calidad y la falta de formación musical del profesorado en Educación Infantil. Tras los positivos resultados del pilotaje «Ópera para peques», se consideró la posibilidad de continuar centrando la formación a través del género operístico, ya que permitía trabajar de manera conjunta psicomotricidad, adquisición del lenguaje específico, música (en sus diferentes parámetros), danza o gesto, entre otros. Además, consideramos que este proyecto planteaba la visión de la ópera como un patrimonio cultural de referencia para la ciudadanía europea, una herramienta que promueve y fomenta la cohesión social junto con el desarrollo personal, profesional, institucional y comunitario.

El equipo de trabajo, coordinado desde la Universidad de Oviedo, incorporó 6 instituciones de tres países diferentes: la Academia de Música y Danza de Plovdiv (AMDFDA) y State Opera

Plovdiv en Bulgaria; la Universidad de Milano-Bicocca (UNIMIB) y la Associazione Lirica e Concertistica italiana (AsLiCo) en Italia; y la Universidad de Oviedo y la Ópera de Oviedo en España. En cada país, una universidad o centro superior de educación (socio investigador) y una ópera (centro cultural), que trabajaron junto a los colegios implicados para presentar una propuesta de intervención en las aulas, y que culminó con la representación de la coproducción *Dolce Cenerentola* –en los tres idiomas del proyecto–, en la que participaron las tres óperas implicadas y que se representó en sus diferentes sedes: Plovdiv, Como y Oviedo.

Los centros educativos participantes fueron fundamentales para la implementación proyecto. En todos los casos, pertenecen al ámbito rural, ya que uno de los objetivos prioritarios de OECE es promover la ópera como medio de inclusión de la población infantil desfavorecida, especialmente de las zonas rurales, en la etapa de Educación Infantil (0-6 años). Los centros participantes fueron: Kindergarten Slance – Plovdiv y Kindergarten Izgrev – Pehstera en Bulgaria; Scuola dell’Infanzia di Via Palma y Scuola dell’Infanzia di Via Varesina en Italia; y CRA Llanes 1, CP La Plaza (Teverga), CP Reconquista (Cangas de Onís), CEIP Xentiquina (Siero) y CRA Picos de Europa (Onís, Cangas de Onís y Ponga) en España. La propuesta de intervención en las aulas se planteó alrededor de *Dolce Cenerentola*, una coproducción operística para niños de 3-6 años realizada entre AsLiCo, State Opera Plovdiv, Ópera de Oviedo y la Universidad de Oviedo. Planteada como una función de títeres, *Dolce Cenerentola* cuenta con dirección artística de Simone Guerro, animaciones de Nadia Milani, dramaturgia musical de Giuseppe Califano y marionetas creadas a mano por Ilaria Comisso. Cada ópera participante en el proyecto ha grabado la *première* de *Dolce Cenerentola* en su propio teatro, con su propio elenco y en su idioma, manteniendo las canciones originales de Rossini. La finalidad de las grabaciones fue dotar a los centros educativos participantes la posibilidad de acceder a la coproducción operística en caso de no poder asistir a la *première* en el teatro debido a condicionantes ajenos a su voluntad. De este modo, cualquier centro, por alejado que se encontrase de los centros operísticos participantes, pudo acceder a *Dolce Cenerentola*. En la pestaña «Dolce Cenerentola» de la web se presentan dos versiones grabadas en cada país: con cámara fija, para una versión más seria; con varias cámaras e interac-

tuando con la escena, que permite trabajar de forma más lúdica con los niños.³

La asistencia a cada uno de los tres teatros colaboradores en este proyecto –Plovdiv, Como y Oviedo– de niños, familiares y profesores se plantea como actividad final de la implementación de OECE en las aulas. Se decidió presentar la coproducción como culminación del trabajo tanto del primer año (provisional) como del segundo (definitivo). En el Año 1 se presentó un piloto de producción, las fechas de estreno de fueron: Como, 7 de diciembre de 2021; Oviedo, 29 de enero de 2022; Plovdiv, 23 de febrero de 2022. Las fechas definitivas de estreno en el año 2 fueron: Oviedo, 4 de febrero de 2023; Plovdiv, 15 de febrero de 2023; y Como, 26 de febrero de 2023. Además de las representaciones para el público del proyecto, OECE decidió dar a conocer *Dolce Cenerentola* al público infantil y a sus familias en general de manera gratuita con la colaboración de los tres teatros. En el caso de España fue un éxito absoluto y la coproducción se difundió tanto en los principales programas de televisión regionales como nacionales.⁴ Así pues, invitamos a las familias a visionar dos videotutoriales, en los que los niños y padres colaboraron en casa creando los materiales con los que asistieron a la función: una campana, y unas alas, relacionadas con el argumento de la coproducción.⁵

Dolce Cenerentola supuso un reto de trabajo interdisciplinar, puesto que colaboraron tanto investigadores de las diferentes universidades (musicólogos, pedagogos y psicólogos) como trabajadores de las diferentes óperas (director artístico, director de escena, pedagogos de los teatros...) y hubo que llegar a consensos que implicaban cuestiones musicales, pedagógicas, técnicas y artísticas. Tras el pilotaje del Año 1, se analizaron varios puntos débiles, sobre todo que los niños realizaban actividades en el aula, pero no entendían la historia cronológica de la coproducción porque no había ningún vínculo entre ellas. Por consiguiente, se decidió crear dos nuevos productos para el aula: 1) un libro basado en el argumento de la coproducción, también titulado *Dolce Cenerentola*, disponible en italiano, búlgaro, inglés

3. <https://oece.uniovi.es/dolcecenerentola>

4. <https://oece.uniovi.es/noticias>

5. <https://oece.uniovi.es/materiales/family/espanyol>

y español; y 2) un teatro de cartón que presenta las características de un teatro al estilo italiano en los idiomas mencionados, un modelo de teatro típico del siglo XIX (como el Teatro Campoamor o el Teatro Sociale de Como), acostumbrándose, así, a este nuevo espacio. Para un mejor entendimiento por parte de los niños del argumento, así como para que se sintiesen cómodos y seguros una vez en el teatro, se crearon el libro y el teatro de cartón, que fomentaron su interés por la ópera en general.

El libro es una versión escrita y gráfica de la versión teatral. Con ilustraciones de Agnese Francini, estas dialogan con los diseños de carteles publicitarios de la coproducción y demás materiales ilustrativos de OECE. Esta homogeneidad visual se propone para que los niños se familiaricen con el proyecto e identifiquen los materiales cuando trabajen con ellos, bien sea en el colegio, en casa o en el teatro. El libro incluye una presentación del compositor y de los personajes, así como el argumento de *Dolce Cenerentola*, y cada dos páginas del libro se corresponden con una semana de trabajo en el aula, relacionada con una o dos escenas fundamentales de la acción y sus correspondientes números musicales. Así, los niños conciben la obra de manera cronológica según avanza la acción, y participan de actividades en el aula que potencian sus competencias musicales, psicomotoras o del lenguaje. Al final del libro se incluye una breve guía para ayudar al profesorado a plantear sus sesiones OECE, del mismo modo que se incluyen materiales complementarios, como libros, webs o recursos musicales y audiovisuales.

Del mismo modo, el teatro de cartón se concibió como una especie de puzle 3D que los niños, con ayuda de las profesoras, montaron en clase. Pensado para su impresión en DIN A4 o DIN A3, presenta la forma de un teatro del siglo XIX a la italiana, con especial atención por la escena y el cortinaje. Incluye los diferentes escenarios de *Dolce Cenerentola*, así como el atrezzo, los personajes y el vestuario –con trajes intercambiables– que los personajes portan en las diferentes escenas. Este recurso, en combinación con el libro y las actividades del aula, fue fundamental para que los niños comprendiesen el significado de la representación y de la ópera como un constructo enmarcado arquitectónicamente en un teatro, extraño para ellos y en el que la mayoría de las familias participantes nunca habían estado.

A partir de estos materiales se creó una metodología educativa para niños en el aula impartida por el profesorado.⁶ El proyecto incluye 12 semanas de implementación, con las semanas 7 y 12 de repaso y cierre. Tras estas semanas, se asiste a la representación (o visionado) operística en los diferentes teatros. Los tres países siguieron un enfoque muy similar, entrando en las aulas en octubre de 2022. Cada una de las semanas de trabajo se presenta en la página web de OECE en formato videotutorial, acompañado de los recursos adicionales necesarios para el buen desarrollo de las sesiones. La decisión de plantear los materiales en formato audiovisual responde a las críticas constructivas de las educadoras participantes en el pilotaje «Ópera para peques». En líneas generales, todas señalaron que les resultaba difícil entender las actividades propuestas porque carecían de formación musical. Así, a pesar de que asistieron a un curso de formación, con el paso de los días llegaban las dudas acerca de cómo proceder en el aula. En uno de los centros surgió la iniciativa de grabar las sesiones en formato audiovisual, lo que permitió a las educadoras revisar las actividades a su propio ritmo y antes de las sesiones.

Cada semana de trabajo en forma de videotutorial incluye 3-5 actividades diferentes que se realizan a partir de un número musical de la coproducción. Las actividades se plantean desde una perspectiva lúdica y atractiva para el alumnado de Infantil, obviando terminología propia del lenguaje musical y optando por el aprendizaje a partir de la escucha activa combinada con propuestas de psicomotricidad. Como se ha señalado, los videotutoriales de *Dolce Cenerentola* dialogan con el argumento del libro homónimo. La primera semana, no obstante, está dedicada a la estimulación de los diferentes sentidos (olfato, gusto, tacto, vista y oído) con actividades divertidas que obligarán al alumnado a centrar su atención en los diferentes sentidos. A partir de la semana 2 comienza el trabajo alrededor de la obra, que fue complementado con el uso del videojuego *Dolce Cenerentola*. El objetivo era crear una aplicación para dispositivos móviles y una página web pensadas para niños de 0 a 6 años. El niño puede controlar un personaje y moverlo con el dedo. Cuando el personaje choque con diferentes objetos, los recogerá, y los escenarios

6. <https://oece.uniovi.es/materiales/classroom>

tendrán diferentes personajes no controlables. El personaje se moverá por diferentes escenarios, empezando por la salida de la ciudad, la llegada a la entrada y el desarrollo de la ópera, pudiendo escuchar los diferentes números musicales que se trabajan a lo largo de la implementación de OECE.

Uno de los pilares de OECE es fomentar la relación familia-centro, de modo que la familia se interese e involucre en el proyecto. Con este videojuego, los niños comparten en casa con sus padres y familiares las competencias adquiridas durante las sesiones en el aula. Además, y siguiendo los principios del método Suzuki, el aprendizaje no se restringe a las diferentes sesiones en el colegio, sino que se propone una evaluación continua colegio-casa. Para ahondar en esta cuestión, el proyecto propone asimismo unos videotutoriales con actividades para realizar en familia. Se trata de dos actividades pensadas para realizar en familia que serán necesarias para el desarrollo de *Dolce Cenerentola* en el teatro: idearán una campana (con cascabel) para llamar a Cenicienta/Cenerentola y unas alas como las del personaje Alidoro.

Por último, y teniendo en cuenta la escasa formación musical recibida por los docentes durante sus estudios universitarios, se planteó un bloque de trabajo específico para los docentes. OECE ha creado un planteamiento fácil de seguir para los profesores, un método de formación en el que se exponen las principales metodologías musicales empleadas durante las semanas de implementación: Dalcroze y Orff (métodos clásicos), Suzuki y Gordon (métodos contemporáneos), de modo que el profesorado cuente con información básica de apoyo a partir de la cual profundizar en estos métodos didácticos, a la vez que comprenderán mucho mejor el porqué de las actividades propuestas. Creemos que la interacción entre los clásicos de la enseñanza musical, como los Eurythmics de Dalcroze, junto con la teoría más contemporánea de Gordon y el componente de gamificación es un enfoque relevante para las aulas del siglo XXI. Junto con los materiales también se ha creado un videotutorial que intenta destacar ante los profesores ciertas cautelas pedagógicas del uso de los cuentos de hadas en la etapa de Infantil. Indicamos, por último, que el cuento de *La Cenicienta* puede utilizarse para examinar los roles de género tradicionales, así como los estereotipos de género que los acompañan.

6. Reflexiones de síntesis

El proyecto presentado tanto en su fase de pilotaje como en su implementación general ha puesto de relieve su alto potencial para fomentar la cultura musical, audiovisual y la inclusión socioprofesional de los agentes implicados en las diferentes fases. Estas fortalezas se amplifican cuando articula un edusistema de aprendizaje creativo, emprendedor y sostenible desde las argumentaciones presentadas en diferentes momentos. Junto a estos resultados cabe destacar otras conclusiones asociadas a la importancia de la formación para desarrollar una cultura musical y audiovisual del oyente. A este respecto debe indicarse que, en las distintas fases del proyecto, la formación se planteado como un proceso continuo que ha tenido una repercusión positiva en las competencias del alumnado, a saber:

- Observación y escucha de melodías musicales con gran interés.
- Identificación de y con personajes de *Dolce Cenerentola*.
- Reconocimiento de piezas musicales y establecimiento de comparaciones con los personajes *Dolce Cenerentola*.
- Interiorización de estados emocionales desde de la música.
- Definición con palabras de sentimientos asociados al entorno musical.
- Expresión pública de emociones y pensamientos en relación con las piezas de ópera que han escuchado.
- Reacción ante elementos de expresión musical, de modo que los niños pueden seguir y describir con palabras la melodía, la dinámica, el tempo, el timbre o el acompañamiento.
- Integración espontánea ante el sonido de piezas musicales conocidas, como el aria de Cenerentola, «Una volte c'era un re», al acompañar su audición con movimientos y gestos trabajados en otros entornos y momentos.
- Expresión fluida y con los personajes del escenario cantando junto a ellos, acompañando las melodías mientras tocan algunos instrumentos o realizan gestos.

Con relación a los diferentes colectivos que formaron parte del edusistema de formación, creativo, emprendedor y sostenible se considera que la implementación y sostenibilidad del proyecto se incrementa cuando:

- Se tiene una visión y unos valores compartidos.
- Se favorece la confianza, el respeto, la negociación y el apoyo mutuo.
- Se establecen redes y alianzas interinstitucionales para compartir e intercambiar información y conocimientos.
- Se establecen compromisos y las personas e instituciones se corresponsabilizan en el desarrollo de sus tareas.
- Se aboga por metodologías híbridas.

En definitiva, a través de este proyecto las personas implicadas han tenido oportunidades de desarrollo personal y profesional, se ha potenciado su capacidad de liderazgo y de autogestión, el trabajo multidisciplinar, el desarrollo de tareas creativas y el fortalecimiento de los sistemas de comunicación, y se ha favorecido la inclusión. En este contexto aprendemos a conocer, a generar sintonías y a alinear contenidos curriculares (conceptos, procesos y actitudes) desde una visión sistémica que aboga por una formación dual integral e integrada.

7. Bibliografía

- Abeles, H. F. y Custodero, L. A. (2010). *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice*. Oxford University Press.
- Alonso, M. J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de Música de Magisterio. *Música y Educación*, 57, 77-102.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). The evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Aula Abierta*, 48(4), 349-373.
- Álvarez-Arregui, E. (2021). El valor de los ecosistemas de formación para el desarrollo de una educación inclusiva sostenible. En: Nahia Idoiaga Mondragón, María Dosil Santamaría, Oihana Leonet Sieso, Maitane Belasko Txertudi (coords.). *¡Hablemos en inclusión! Buenas prácticas comunicativas en educación* (pp. 9-38). Graó.
- Álvarez-Arregui, E. (2021). Society, knowledge and education in evolution. R&D&I ecosystems as a viable alternative in times of change. En: Juan F. Gijaba, Margarita Fernández-Mier y Miriam Cubas (coord.). *Si te dedicas a la ciencia ¡divúlgala! ¡la transferencia de conocimiento en el marco de las humanidades* (pp. 117-132). Trea.

- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2017). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Avances y Retos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2018). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2020). *Universidad, Investigación y Conocimiento: El valor de la I+D+i para evolucionar hacia una sociedad sostenible y responsable*. Publications Service of the University of Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2023a). *Organisation and Management of Edusystems in Transformation: challenges, visions and proposals for improvement*. University of Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2023b). *Organisation and management of educational institutions in times of change*. University of Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (coords.) (2019). Society, Education and accelerating Innovation: Relevance of Systemic and Transdisciplinary Approaches. Society, Education and accelerating Innovation: The Relevance of Systemic and Transdisciplinary Approach). *Aula Abierta*, 48(4), 447-480.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2020). *Where does the compass point in Education? Continuing and dual training ecosystems for the sustainable development of competences at the University*. Publications Service of the University of Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2022). The University in evolution. Building inter-institutional and multidisciplinary alliances through sustainable and responsible projects. *International Journal of Human Sciences Research*, 2(1), 1-17.
- Álvarez-Arregui, E. y Cantón-Mayo, I. (2023). Educational centres and communities in evolution. Creative and entrepreneurial quality ecosystems. En: Herrán Gascón, A. y Medina Rivilla, A. *Didáctica General. Formarse para Educar* (pp. 33-56). Octaedro.
- Álvarez-Arregui, E. y Pérez-Navío, E. (coords.) (2023). *Prácticas y nuevas acciones formativas en la enseñanza universitaria y su armonía en la secundaria*. Octaedro.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Fernández, C. (2023). Investigation integrity in uncertain times. En: Antonio Medina-Rivilla y Günter L. Huber. *Migrant Identities and Teacher Training. Educational research for cross-cultural encounters* (pp. 115-135). Universitas.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Fernández, C. y González-Melgar, C. (2023). An Edusystem of learning with purpose: Awakening Voca-

- tions. En: Emilio Álvarez-Arregui, *Organización y gestión de Edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 275-289). University of Oviedo.
- Bernal, J. (2000). Mesa redonda: «La investigación como proyecto de futuro». Implicaciones de la Música en el curriculum de educación infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 5. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9670/9121>
- Blanco García, Y. y Peñalba Acitores, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. DOI: 10.7203/LEEME.46.17756
- Boot, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Conway, C., Pellegrino, K., Stanley, A. M. y West, Ch. (2019). *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190671402.001.0001
- Crow, B. y Baillie, D. B. (2019). *Guía para la empresa sostenible*. Pirámide.
- Fernández Jiménez, A. y Valdivia Sevilla, F. A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 143-165. DOI: 10.7203/LEEME.46.17619
- Futured (27 de mayo de 2020). *Music Teacher Education for the Future (Futured)*. <https://prosjekt.hvl.no/futured>
- Gual, L. G. y Salas, X. M. (2020). School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in catalonia with the opening of the school of musical pedagogy – Ireneu Segarra method. *History of Education and Children's Literature*, 15(2), 183-198. <https://doi.org/10.1400/280120>
- López-Peláez, M. P. (2020). El profesorado de música ante la escuela del siglo XXI. Un reto para la formación en la Universidad. En: A. Murillo *et al.* (coords.). *Escuelas creadoras. Escuelas del cambio* (pp. 141-154). Edictoràlia.
- Marín-Liévana, P. y Botella, A. M. (2019). El análisis de los manuales escolares en la educación musical: una revisión bibliográfica. *Música Hodie*, 19, 1-20. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.59026>

- Mateos Moreno, D. (2013). Perfil del profesorado de música en educación primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 31 (junio, 2013), 52-78.
- Mateos-Moreno, D. y Gallego-García, C. I. (2022). ¿Cómo se refleja la legislación educativa en los libros de texto? Un estudio de metodología mixta con relación a los contenidos mínimos de educación musical en el segundo ciclo (3-6 años) de Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 31-45. DOI: 10.7203/LEEME.50.24657
- Meyer, A., Rose, H. D y Gordon, A. (2014). *Universal Design for learning Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Newton, D. P. y Newton, L. D. (2006). Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists attend to reasoning in music? *Music Education Research*, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14613800600570660>
- Prieto, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185.
- Ramos, S., Botella, A. M. y Rodríguez, J. L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Musica Hodie*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.56471>
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 67-81.
- Sánchez-Marroquí, J. y Vicente-Nicolás, G. (2021). Common musical mistakes in ECE textbooks. *British Journal of Music Education*, 38(3), 264-273. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000097>
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en ESO: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35, 9-32. <https://doi.org/10.6018/j/286201>
- Serrano, R. M. (2020). Monográfico: Formación del profesorado de Música: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 125-126. DOI: 10.7203/LEEME.46.18977.
- Serrano, R. M., Zamorano, F. J. y González Martín, C. (2020). El Máster en Profesorado de Música: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 187-207. DOI: 10.7203/LEEME.46.17600
- Serrano, R. M. y Peñalba, A. (2019). Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria. En:

- J. Pérez-Moreno y C. Carrillo (eds.). *El impacto de la educación musical: una mirada retrospectiva* (pp. 101-116). Octaedro.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Laterza.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.

Learning to teach. Curiosity, a line of action for teacher training

Aprendiendo a enseñar. La curiosidad, línea de acción para la formación docente

DELIA GARCÍA CAMPUZANO

deliagarciacampuzano@mail.com

ÁIDA AMÉRICA GÓMEZ BÉJAR

aagomez@hotmail.com

SANDRA ARROYO RODRÍGUEZ

agnesmir@hotmail.com

Institución: Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Abstract

This work is the product of a case study carried out at the Escuela Normal Superior of Michoacán, Mexico, which recovers lines of action for the Initial Teacher Training of Secondary Education teachers, emphasizing the development of a teaching practice based on curiosity to achieve the professional skills and generate didactic knowledge, since this is essential for human beings to learn, grow, change and maintain the possibility of innovating and carrying out work professionally. In this sense, curiosity is assumed as a potential of the subject that can be encouraged, therefore, it is necessary to know how to do it, from a shared effort that involves the teacher and the student as learners and allows the development of educational practice to be significantly improved.

Some questions that guide this process are: How can a curious classroom be created to promote the development of professional skills of future secondary education teachers? What training strategies enhance curiosity? How to promote the development of innovative teaching practices that improve teacher training processes at the Escuela Normal Superior de Michoacán?

To develop curiosity, the following are taken into account: The appropriate relationship between experience, action and context; the interrogative methodology; the responsibility and autonomy of the student and cooperative work,

among others. The proposed didactic process contains five phases: prediction, exploration, explanation, deepening and reflection.

Keywords: Curiosity, Teacher training, teaching strategies.

Resumen

Este trabajo es producto de un estudio de casos realizado en la Escuela Normal Superior de Michoacán, México, el cual recupera líneas de acción para la Formación Docente Inicial de profesores de Educación Secundaria, enfatizando en desarrollar una práctica docente basada en la curiosidad para alcanzar las competencias profesionales y generar conocimiento didáctico, ya que esta es fundamental para que los seres humanos aprendamos, crezcamos, cambiemos y nos mantengamos en la posibilidad de innovar y de realizar la labor profesionalmente. En este sentido, se asume la curiosidad como potencial del sujeto que se puede fomentar, por lo cual es necesario saber hacerlo, desde un esfuerzo compartido que involucra al docente y al estudiante como aprendices y permite mejorar significativamente el desarrollo de la práctica educativa.

Algunas interrogantes-guía heurística de este proceso son: ¿de qué manera se puede crear un aula curiosa para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de educación secundaria? ¿Qué estrategias formativas potencializan la curiosidad? ¿Cómo favorecer el desarrollo de prácticas docentes innovadoras que mejoren los procesos de formación docente en la Escuela Normal Superior de Michoacán?

Para desarrollar la curiosidad, se toman en cuenta la adecuada relación entre experiencia, acción y contexto; la metodología interrogativa; la responsabilidad y autonomía del estudiante y el trabajo cooperativo, entre otros. El proceso didáctico propuesto contiene cinco fases: predicción, exploración, explicación, profundización y reflexión.

Palabras clave: curiosidad, formación docente, estrategias didácticas

1. Introduction

Curiosity has often been the motivating force behind discoveries, explorations, adventures and learning. In this sense, curiosity opens the door to knowledge. Without curiosity, probably many of the things we know and have today would never have existed. Human beings are by nature curious, the problem is that as they grow, they lose this value, because they are restricted to the family, preschool, primary, secondary, upper secondary and higher education levels. Many times teachers complain because their

students are not curious, because they do not ask questions or because they have no interest in the subject. For these reasons mentioned, they believe that the students are not curious. However, curiosity stimulates the creative mechanisms that consolidate the cognitive system in search of an answer; when this is not done, these mechanisms lose their condition.

Why is curiosity considered so important as a line of action for teacher training? Sustaining and practicing curiosity is being aware and open, investigating various facts, experimenting and interacting with what surrounds us. Curiosity involves cultivating the most essential skill for deep learning and brain activation during new and disturbing situations. It is a shared effort that involves both students and teachers who, in this context, are also learners. It is a collaborative search that begins with the ideas and questions that arise from the situations experienced by all members of the classroom (Leslie, 2014)

Thinking about teacher training from curiosity recognizes the daring of the trainer himself to do what Dewey called: «venturing into the unknown» (1989:132). This means that the teacher will offer the opportunity for students to choose their own learning adventure. If the goal of school is innovation, creativity and authentic progress, curiosity is a necessary tool. Curious students take risks, try challenges, make productive mistakes, and learn deeply. But for this to happen, it is necessary to look at how teachers see themselves, transforming their role from teachers to teacher-learners who are curious about the processes that facilitate learning (Opdal, 2001).

In the field of Higher Education, today's society needs to recover curiosity, creative capacity and permanent improvement, because it is in these areas where results are found of how students move from certain levels of awareness about their educational practice, before to have a permanent professional responsibility. Thus, the purposes of this research focus on:

- Design a proposal for innovative teaching practices to significantly improve the training profile of normal school students.
- Develop teaching-learning based on curiosity to achieve professional competencies in initial teacher training.
- Identify the impact of innovative teaching practices in the training of ENSM teachers.

To address the guiding approaches of the research, some theoretical ideas were recovered that establish certain conditions to be taken into account during the training processes to promote the development of professional competencies of future secondary education teachers, which allow them to address situations and solve problems of the school context, of the compulsory education curriculum, of learning:

- Promote different and diverse tasks.
- Promote the capacity for wonder, stimulate exploration, experimentation and demonstration of new events.
- Destructure routines and times.
- Introduce the unknown through the familiar.
- Favor action research projects where students are involved in choosing educational content.
- Promote an attitude of growth; the belief that change is fun, that capabilities increase and evolve over time and that effort in the learning process is essential.
- Facilitate experiences that promote imagination.
- Be spontaneous, take intellectual risks, and act out surprising turns in class events.
- Facilitate, focus, challenge and stimulate students, find topics of interest and link them with educational content so that they take an active commitment, guide them towards new territories and extend their interests.
- Stimulate thinking, promote inquiry and build a scaffolding for problem solving in the classroom.
- Transfer, as much as possible, the formulation of questions into the hands of the students. Students need to develop skills in asking and answering questions.
- Assume that error is an opportunity to learn.
- Encourage students' monitoring of their learning.
- Produce collaborative exams. Working with peers: Study together, self-assess their knowledge levels and understand strengths so that learners gain confidence, be curious and enjoy the learning process (Rosler, 2017).

2. Methodology

A research with a qualitative approach was used. Data collection methods such as descriptions and observations were used, which were aimed at describing and interpreting the educational phenomenon, placing emphasis on the meanings and intentions of human actions from the perspective of social agents.

In this case, the multiple case study research design proposed by Yin (1989) is taken as a reference. According to the knowledge production functions, there are three main categories or types of case studies – explanatory, descriptive and combined methodology. For this research process, these categories overlap. The treatment of the literature was inductive. The clarity of the important concepts emerged from data collection in the context studied.

In this research, the categories of literature analysis were identified with reference to the object of knowledge: curiosity, teacher training and teaching strategies. To know the conditions that exist in classroom contexts, a reconstruction diagnosis was carried out in search of the possibility of intervention and to support the answer to the questions that guide the research.

The groups with which the strategies were applied were the normal students of the Bachelor's Degree in Secondary Education in the specialty of chemistry (second grade) and the specialty of Spanish (third and fourth grades), schooled modality (high school graduates who attend from Monday to Friday), in addition to the fourth grade groups of Spanish and mathematics of the mixed modality (professionals in service who work at the secondary level but do not have the teaching profile and are attended in Saturday sessions throughout the school year), during the years 2022, 2023.

A self-created didactic proposal was applied (Gómez, 2018), which is assumed as a reflective construction that takes shape in a classroom design and programming that establishes lines of didactic action. It constitutes a tool that, as a general framework of reference, includes the explanation of the purposes, principles and specific didactic strategies that allow the teaching work to be organized and teaching is carried out with an innovative nature under the principles constructed from the propositions of the literature that they consider. that for the development of curiosity it is important: a) Establish an adequate relationship between

experience, action and context, b) use of an interrogative methodology, c) promotion of student autonomy and responsibility for their learning, d) cooperative work and e) an evaluation process with a formative approach.

The proposal is made up of five phases:

- In the first phase, called Predict, previous experiences and related concepts are activated to connect previous knowledge with new ones. The activities of this phase were focused on the development of skills to retain and remember information, develop observation; identify relevant details, infer, analyze, relate information with previous knowledge and experiences, generalize and draw conclusions.
- In the second phase: Explore. Students are offered common and practical experiences that allow them to build their concepts and skills and develop their autonomy through inquiry to produce knowledge. The activities were focused on the exploration of ideas, planning, searching, organizing and discriminating information, in addition to making inferences and solving problems with emphasis on analytical and critical thinking.
- In a third phase: Explain, whose purpose is to understand what a fact or phenomenon is like, how it works or why it occurs, activities of inquiry, understanding, association, correlation, establishment of analogies, deduction were implemented and the metaphorical thinking.
- In the fourth phase: Go deeper, the intention was to establish relationships of knowledge and use it meaningfully by applying what was learned. The activities were focused on explaining, showing evidence and examples, developing foundations, generalizing and applying to new situations; make decisions and establish unusual relationships in knowledge and creative and metacognitive thinking was put into action.
- In the last phase, called Reflect, with the purpose of giving the student the opportunity to act in a rational, effective, autonomous and meaningful way in more complex and changing contexts to reformulate knowledge, practice and human experience. The activities focused on interpretation, inspection, analysis, relating, synthesizing and evaluating with actions focused on metacognition, self-regulation and creativity.

The implementation of pedagogical activities to foster curiosity during the work sessions with the groups was the opportunity to collect information about the learning situations to find answers to the initial questions and others that arose in the process.

The qualitative data that was collected in a teacher's diary and observations for analysis and interpretation and consisted of the description of events, situations, images, perceptions, experiences, attitudes, beliefs, emotions, thoughts of the students individually or collectively to understanding them, allowed us to identify, review and analyze meanings and provide input for the research questions.

The data were processed through Atlas Ti. making an interpretation of the meaning that each phase of the process has for the subjects (category of analysis), and the relationships between them, both from the records of observations in the normal school classroom during their training, as well as those that were collected during the app with your students in high school. The interpretation gave the opportunity to analyze those conditions that we considered priority in each phase of the process.

3. Results

In the search for the development and strengthening of professional skills of future secondary education teachers, the question is used as a fundamental tool in each of the aforementioned stages to promote curiosity as an element of innovation in educational practice. From the beginning of the didactic processes, questions are formulated that clarify and give meaning to the different curricular spaces and the training that is carried out as the basis of the learning process and ways of thinking that allow access to new knowledge. Some of the strategies developed during teacher training that favored the strengthening of curiosity were: 1. Case analysis, «V» heuristics, Critical incidents, reflective recording of practice, creative solutions to survive, becoming an explorer, Cooperative learning, Simulations, ORA Model (Observe, Reflect and Apply, through videos, films and documentaries), Field and virtual trips, Problem-based learning, Mysteries (enigmas), Reading and analysis of literary works: predictions, hypotheses, categorization, curious phrases and decalogues, Metaphorical thinking.

With reference to the Bachelor's students, the following achievements were identified:

1. Development of cognitive skills (observe, investigate, search, organize, integrate, use information, understand, interpret, infer, analyze, compare, classify, relate and argue).
2. Perceive science in a historical context.
3. Guidance for the solution of problematic activities derived from human interaction with their environment.
4. Vision of integrated and interrelated (transdisciplinary) science useful for social, economic and technological development.
5. Acquisition of professional skills:
 - General knowledge for learning and understanding natural phenomena from a scientific perspective.
 - Representation and interpretation regarding phenomena, natural and biological processes that occur in their environment.
 - Develop your positive emotions, decision making, motivation towards science.
 - Communicative competence: interaction with classmates and teachers, acquisition of broader and technical, scientific and own language, use of written discourse more fluently.
 - Didactic competence: responsibility in preparing a diagnosis, planning, designing teaching strategies and evaluation as fundamental processes of practice.
 - Professional identity competence: strengthens your awareness of belonging to teaching for multiple levels of training with greater understanding of the challenges that these levels imply.
 - Competence of linking with the environment: students think about teaching from the situations that arise in the classroom and establish relationships with the context, in addition to looking for options for improvement.

Regarding the development of curiosity, it manifested itself in the following indicators:

- Motivation to learn that manifests itself in the desire to have a more complete knowledge of the area in which they are

trained as teachers and the interest in learning about topics that they need for their professional performance.

- Willingness to seek new information on a topic from various sources.
- They like to do activities that present challenges. They enjoy exploring and testing ideas they have about some phenomenon or the world.
- They show a capacity for wonder when faced with the different learning situations that arise in life.
- They find interesting aspects in the ordinary and carry out activities that involve identifying and discovering aspects in things, objects and phenomena.
- They establish relationships between information to present explanations and respond positively to novel, mysterious or incongruent stimuli in their environment.

Regarding the teacher trainer, achievements were also identified: It favors the presentation of different learning experiences, presents certain activities in an enigmatic and mysterious way and/or outside the everyday, promotes open, divergent and inciting questions in students that favor the development of hypotheses, research and search for solutions. The knowledge provided in group work is relevant, interesting and significant and in classes the development of imagination is encouraged, the search for information in different areas of knowledge is encouraged, management of conceptual nuclei that favors the relationship between the content educational and the current context, a teaching style is maintained that breaks routines, is interactive and enjoyable.

4. Conclusions

The progress noted in both students and teacher trainers indicates that the didactic process that was proposed has been developed and linked to the promotion of curiosity, from each of its implied features, which has favored the strengthening of the professional skills of future teachers and demonstrates that the contributions that have emerged, as a result of the implemented strategies, contribute to innovative teaching practice. We under-

stand that the characteristics that are part of curiosity are not achieved through spontaneous actions, but rather that it is necessary to manifest explicit teaching of the skills that are promoted during the training processes, so that the student is aware of the competencies that is strengthening.

On the other hand, when the level of deepening of knowledge is mentioned during the didactic process that is applied, reasoning with greater rigor is required, which is established, subsequently, to the acquisition and integration of the initial content, for this it is necessary to master certain intellectual skills, among others: comparison, classification, deduction, error analysis and substantiation, since these thinking skills are, ultimately, the tools available to the student to process the content and deepen knowledge. Without resorting to some of them, knowledge is reduced to mere storage of information.

5. References

- Dewey, J. (1989). *How we think. New exposition of the relationships between reflective thinking and the educational process*. Paidós.
- Gómez, A. (2018). *Didactic process for student learning based on curiosity*. Internal document. Higher Normal School of Michoacán.
- Leslie, I. (2014). *Curious: The desire to know and why your future depends on it*. Basic Books.
- Opdal, P. (2001). Curiosity, wonder, and education seen as perspective development. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 331-344.
- Rosler, R. (2017). *Neuroscience, Curiosity and Motivation Course*. Internal circulation document. Argentina.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.

Un modelo de centro educativo integrado para el desarrollo de ecosistemas sostenibles de I+D+i en el medio rural

An integrated educational centre model for the development of sustainable R&D&I ecosystems in rural areas

DR. LUIS FELIPE FERNÁNDEZ GARCÍA
Instituto de Educación Secundaria Elisa y Luis Villamil,
Vegadeo (Asturias), España
luisfelipe.fernandezg@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-1408-7009>

DR. EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI
Universidad de Oviedo, Oviedo (Asturias), España
alvarezemilio@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0002-4657-753X>

Resumen

El Foro Comunicación y Escuela es un proyecto que ha conseguido construir a lo largo del tiempo, a modo de corresponsabilidad en la tarea educativa, un cauce estable de colaboración entre entidades públicas y privadas, empresas, medios de comunicación, universidad y diversos colectivos sociales, que se ha constatado que produce un fuerte impacto, al menos en cuatro ámbitos: educativo, participativo, de proyección del territorio y en el campo de la promoción cultural y la formación, que debería extrapolarse a otras comunidades educativas del medio rural, así como a la sociedad en general, por los grandes beneficios que ello reporta. El programa parte de la idea de que la escuela en el medio rural debe responder a las demandas y necesidades del lugar donde se ubica, contextualizando su acción educativa a las demandas y necesidades del medio en el que está inmersa, y extendiendo su acción, además de a sus alumnos, a la sociedad

en general. Para ello, se propone un nuevo modelo de centro en el medio rural: el *centro educativo comunitario integrado*, que engloba un decálogo de características, y que es capaz de promover y auspiciar proyectos educativos que atiendan a los niños y jóvenes que viven en el medio rural para que puedan desarrollar planes de vida concretos tanto a nivel individual como colectivo.

Palabras clave: comunicación, escuela, ecosistema, comunidad, identidad rural, integración

Summary

The Communication and School Forum is a project that has managed to build over time, by way of co-responsibility in the educational task, a stable channel of collaboration between public and private entities, companies, the media, universities and various social groups, which has been found to produce a strong impact, at least in four areas: educational, participatory, projection of the territory and in the field of cultural promotion and training, which should be extrapolated to other educational communities in rural areas, as well as to society in general, due to the great benefits that this brings. The programme is based on the idea that the school in rural areas must respond to the demands and needs of the place where it is located, contextualising its educational action to the demands and needs of the environment in which it is immersed, and extending its action, in addition to its pupils, to society in general. To this end, a new model of centre in the rural environment is proposed: the Integrated Community Education Centre, which encompasses a decalogue of characteristics, and which is capable of promoting and sponsoring educational projects that cater for children and young people living in the rural environment so that they can achieve the development of specific life plans at both an individual and collective level.

Keywords: communication, school, ecosystem, community, rural identity, integration.

1. Introducción

La comarca de Oscos-Eo se encuentra en este momento histórico en una importante encrucijada. Por un lado, se enfrenta a un grave problema demográfico con una pérdida exponencial de habitantes que aumenta año tras año, y un imparable envejecimiento de sus habitantes. Por otro, a la falta de un horizonte que posibilite a los jóvenes organizar su futuro en este ámbito geográfico, especialmente por la ausencia de un tejido productivo adecuado que garantice el desarrollo de proyectos de vida acordes con los

tiempos que vivimos. Sin embargo, no todo son aspectos negativos: Oscos-Eo tiene también un gran potencial en cuanto a su patrimonio natural y medioambiental, un patrimonio histórico reconocido, y ofrece ciertas posibilidades de desarrollo económico futuro basado en iniciativas ligadas al emprendimiento.

Además de estas circunstancias, los residentes en esta región tienen que afrontar al mismo tiempo los grandes retos de la sociedad del siglo XXI: igualdad de género, desarrollo tecnológico y sostenible, inclusión en la sociedad, oportunidades en el mundo laboral, participación democrática (Fernández García, 2015). Son retos complejos, desde luego, pues es evidente que las condiciones rurales y las oportunidades que se ofrecen en este medio son y han sido tradicionalmente inferiores a las que existen o han existido en los entornos urbanos. Por consiguiente, el futuro de la comarca Oscos-Eo pasa necesariamente por crear unas condiciones más favorables para las generaciones más jóvenes de sus habitantes, es necesario crear una situación manifiestamente mejorable, lo que es posible como resultado de la acción humana (Vega *et al.*, 2005), lo que, sin duda, pasa por plantearse nuevas opciones en el ámbito de la educación.

Es evidente que Oscos-Eo necesita la ayuda de la educación, en la medida en que esta es clave para el progreso social de esta comunidad, pero también es una tarea y una obligación compartida. Así que no cabe otra opción que dar respuesta a las necesidades de los ciudadanos de este ámbito territorial mediante el diseño y puesta en escena de programas educativos que, como el Foro Comunicación y Escuela, pretenden dar solución a las nuevas demandas sociales y apuestan por proporcionar una mejor calidad de vida, una mayor justicia social y oportunidades para todos, especialmente combatiendo las desigualdades y exclusiones (Aguado y Ballesteros, 2015). Y, en este sentido, es necesaria una escuela y unas acciones educativas que se conviertan en punto de encuentro, en proyectos compartidos, y que supongan un cierto intercambio cultural con el entorno próximo (Carbonell, 2001).

La escuela que tiene en cuenta a la comunidad debe responder necesariamente a las demandas y necesidades de esta, y debe vincularse a la idiosincrasia del contexto en el que se ubica. La misión educativa y socializadora no es competencia exclusiva de la escuela; en esta tarea deben estar presentes otros actores que también forman parte de la comunidad y que, en cierta medida,

son corresponsables, en mayor o menor medida, de la formación de la ciudadanía (Carbonell, 2008).

2. Contexto general de la región Oscos-Eo

El territorio conocido como Oscos-Eo está situado en el occidente de Asturias y está formado por siete municipios: Castropol, San Martín de Oscos, Santa Eulalia de Oscos, San Tirso de Abres, Taramundi, Vegadeo y Villanueva de Oscos. Estos concejos ocupan una superficie total de 508,59 kilómetros cuadrados.

2.1. La población

La comarca de Oscos-Eo ha sufrido una pérdida constante de población desde 1950, cuando había 22.111 habitantes en este territorio. Esta pérdida de población se hizo vertiginosa aproximadamente a partir de 1970. En 2018 viven en ella 9559 personas, lo que supone un descenso de 12.552 habitantes, un 56,76%, en los últimos 68 años.

Si tomamos como referencia el periodo de tiempo comprendido entre 2008 y 2019, podemos observar que la reducción de la población es muy intensa, como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 1. Población Oscos-Eo por concejo, 1950-2018

AÑOS	Castropol	San Martín	San Tirso	Santa Eulalia	Taramundi	Vegadeo	Villanueva	TOTAL
1950	6.722	1.863	1.476	1.845	2.427	6.486	1.292	22.111
1970	5.121	1.198	1.126	1.249	1.680	5.335	749	16.458
1996	4.533	560	675	607	975	5.028	428	12.806
2000	4.357	524	643	591	906	4.759	410	12.190
2007	3.922	469	576	554	775	4.342	411	11.049
2008	3.900	462	564	528	769	4.289	404	10.916
2009	3.845	448	556	515	739	4.240	382	10.725
2013	3.677	472	515	500	737	4.045	330	10.276
2018	3.470	393	433	453	646	3.866	298	9.559

Fuente: elaboración propia. Datos SADEI (2019)

En 2018, la población de cuatro de los siete municipios –Santa Eulalia de Oscos, San Martín de Oscos, San Tirso de Abres y Villanueva de Oscos– no llega a los 500 habitantes; Taramundi apenas supera los 600 y Castropol y Vegadeo son los más poblados, con 3470 y 3866, respectivamente, aunque ya están por debajo de los 4000 residentes.

2.2. Actividad económica en Oscos-Eo

La actividad económica del territorio se basa principalmente en el sector servicios: turismo, comercio, hostelería y restauración, y en el sector primario: ganadería y silvicultura; así como en la industria y la construcción, aunque en menor medida. La tabla 2 muestra el peso de cada uno de los sectores productivos.

Tabla 2. Sectores productivos en los municipios de Oscos-Eo, 2018

Sector primario	Sector Servicios	Sector secundario	
Agricultura y pesca	Hostelería / Comercio...	11,40% Industria	8,43% Construcción
23,79%	56,38%	19,83 %	

Fuente: elaboración propia. Datos SADEI (2019)

2.3. Datos generales sobre los alumnos de Oscos-Eo

Si analizamos la evolución de la población escolar en el global de las entidades educativas de la comarca Oscos-Eo en el periodo 2008-2019, observamos una inexorable pérdida de alumnado tanto en Primaria como en Secundaria (tabla 3).

3. La necesaria relación escuela-comunidad

Las diferentes y cambiantes circunstancias culturales y sociales, así como los múltiples aspectos políticos y económicos de las sociedades actuales (Castells, 2000), hacen necesaria una nueva exégesis de la educación y de sus practicantes (Tedesco, 1995). La educación no se agota en el marco de las instituciones educativas ni en lo que se conoce como *horario lectivo*. El entorno familiar, la ciudad, el barrio o el pueblo no solo deben proporcionar

Tabla 3. Datos generales de matriculación en Oscos-Eo, 2008-2019

Curso	AGRUPACIÓN DE ESCUELAS RURALES			GUARDERÍAS Y ESCUELAS PRIMARIAS		ESCUELA SECUNDARIA	Total
	Oeste	Oscos	Eo estuario	Jovellanos	La Paloma	Elisa y Luis Villamil	
2008-2009	59	74	28	234	124	375	894
2009-2010	57	79	25	238	124	382	905
2010-2011	57	75	22	229	128	396	907
2011-2012	56	64	23	228	124	436	931
2012-2013	51	61	26	247	130	417	932
2013-2014	45	54	29	258	143	411	940
2014-2015	41	50	30	239	126	411	897
2015-2016	37	53	32	239	141	399	901
2016-2017	33	56	44	211	135	378	857
2017-2018	35	56	44	222	142	339	838
2018-2019	28	59	39	230	149	337	842
2019-2020	27	57	38	236	142	329	829

Fuente: elaboración propia. Datos facilitados por las Secretarías de CRA Occidente, CRA Ria del Eo, CRA Oscos, Colegio Jovellanos, Colegio La Paloma e Instituto de Educación Secundaria Elisa y Luis Villamil (2019).

recursos educativos, sino que deben aportar las particularidades sobre las que asentar aquellos modelos pedagógicos que sean capaces de transformar, a través de programas contextualizados, las necesidades, carencias y expectativas del ámbito social al que pretenden dirigirse (Fernández García, 2015).

Es lógico pensar que el sistema educativo no puede ni debe generalizar los contenidos de estudio, sino que estos deben ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos a los que van dirigidos y al entorno en el que la institución escolar desarrolla su trascendental labor. Es fundamental que la educación sea un elemento que compense las desigualdades y haga posible que las opciones de los ciudadanos dependan exclusivamente de su capacidad, esfuerzo, trabajo y dedicación. De ahí la necesidad de modelos pedagógicos que pongan a los niños en contacto

con la vida y conviertan a la escuela en una institución generadora de cultura, capaz de entrar en relación con los distintos actores presentes en la sociedad y que influyen en el proceso educativo (Fernández García, 2015). La importancia de estas relaciones es vital para el desarrollo de los individuos y de la sociedad (Frigerio *et al.*, 1992; Nora, 2003; Dubet, 2005).

3.1. Liderazgo escolar en las zonas rurales

El liderazgo inequívoco de las instituciones educativas en el medio rural se plantea como inexcusable, debido a su posición privilegiada en este ámbito. Este liderazgo debe ser en tres direcciones: cultural, social y económica.

En el primero, al poder lograr la dinamización de la vida cultural de los pueblos, despertando entre los jóvenes una visión positiva de la vida rural que les permita hacer posibles futuros proyectos de vida en este medio, además de contribuir a revertir la visión negativa y sesgada que se tiene del mismo. Una posición de liderazgo en el ámbito social, priorizando su labor integradora y reparadora de desigualdades a través de su función educativa y promoviendo la intervención de todos los sectores de la sociedad. Y una posición de liderazgo en el ámbito económico, visibilizando las posibilidades de determinados sectores productivos, adaptando la oferta formativa a su marco competencial o difundiendo y apoyando experiencias innovadoras o planes específicos de emprendimiento (Fernández García, 2015).

Los centros ubicados en este contexto también reúnen condiciones que favorecen la humanización y la proximidad, ya que actúan en un entorno muy específico; son instituciones que no están masificadas, al no tener un gran número de alumnos, existe un conocimiento más cercano de las familias, es posible establecer canales de comunicación más eficaces entre sus miembros, así como con toda la red social que lo rodea.

Es necesario pensar de forma preeminente en las posibilidades que la institución educativa debe crear en el mundo rural asturiano y español, porque el modelo que pretendemos defender pretende responder a la máxima de que no se debe renunciar a nada en la educación de los niños y jóvenes por el hecho de vivir en una pequeña aldea. Y parece lógico que la institución escolar ejerza un liderazgo inequívoco en el medio rural impulsando

propuestas educativas y culturales, pero también de emprendimiento, innovación e investigación, dirigidas no solo a los alumnos, sino a todos los residentes en estos círculos no urbanos. Solo una escuela que piense en términos de comunidad puede dar respuesta a esta situación.

No hay otra posibilidad que las instituciones educativas de las zonas rurales fomenten en sus alumnos y en la sociedad que los rodea un fuerte hábito de desarrollo y participación comunitaria y cultural. Es deseable, pues, que sea a través de ellas como se plante la semilla que permita a los niños y jóvenes alcanzar plenamente sus competencias y comprender que es posible trabajar en proyectos comunes para el lugar en el que viven y para la comunidad, con el fin de transformarla. Todo esto es un camino necesario para que el espíritu democrático y emprendedor se haga efectivo (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Específicamente, en el ámbito rural, un centro educativo debe abogar por ser un elemento que contribuya a la tan necesaria transición de la zona en la que desarrolla su servicio, potenciando su proyección. Un elemento de cambio que contribuye a importantes transformaciones en el territorio rural en el que se ubica, y en el que debe desplegar la posición de liderazgo antes descrita.

4. Hacia una propuesta propia: el centro integrado de educación comunitaria

Cualquier escuela que se abra a la comunidad y se vincule con el entorno requiere un modelo organizativo particular. Al fin y al cabo, son instituciones escolares que pretenden dar respuesta a necesidades sociales y tienen como referente a la comunidad, con la que deben buscar estrechos cauces de colaboración. Además, se trata de una institución educativa que en sí misma es también una entidad comunitaria porque todos sus miembros necesitan trabajar conjuntamente para llevar a cabo su tarea, así como para establecer propuestas de mejora de esta (Gallego Vega *et al.*, 2016).

Una escuela que se proyecta en la comunidad debe realizar necesariamente actividades educativas de carácter comunitario,

en el sentido de que todas sus actuaciones deben tener un especial carácter participativo que implique a alumnos, profesores, familias y otros agentes que deben estar presentes en el proceso educativo.

Presentamos, pues, un modelo específico de centro educativo abierto a la comunidad en el medio rural, que venimos reclamando reiteradamente a lo largo del tiempo; es decir, un modelo propio, que se ha denominado *centro educativo comunitario integrado*, que debe reunir todas las cualidades que se consideran propias de este enfoque. Por un lado, porque es la opción que mejor se adapta a las necesidades de la educación en el medio rural, en nuestra opinión, y, por otro, porque en esta dirección venimos trabajando desde hace décadas en la educación pública en el medio rural asturiano.

Estamos convencidos de que este es el camino que seguir para las instituciones educativas del siglo XXI en las zonas rurales. Los diez aspectos que deben caracterizar al centro educativo comunitario integrado se reflejan en la tabla 4.

Tabla 4. Decálogo del centro educativo comunitario integrado

1. Fomentar la participación de las familias en la vida de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas de puertas abiertas para padres • Actos abiertos a la comunidad • Fomentar las asociaciones de padres • Formación para padres
2. Relación bidireccional Escuela - Medioambiente	<ul style="list-style-type: none"> • El medioambiente forma parte del plan de estudios • Actividades de investigación medioambiental • Actividades para conocer el entorno • Participación y actividades organizadas por medioambiente • Actividades Entorno extrínseco
3. Programas de actividades extraescolares y complementarias	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas tecnologías • Jornadas deportivas • Actividades artísticas • Actividades culturales • Otras actividades...
4. Relaciones con entidades públicas y privadas	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de extensión universitaria • Conferencias • Conferencias informativas: literatura, investigación, deporte, política, salud... • Extensión de la acción educativa

5. Corresponsabilidad en la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Captación de voluntarios • Participación de los socios • Participación de especialistas de distintos ámbitos
6. Vínculo con la empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Financiación de actividades • Orientación profesional • Formación de estudiantes y profesores • Suministro de equipos y material didáctico
7. Reuniones intergeneracionales	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencias con asociaciones de la tercera edad • Días de los abuelos
8. Uso compartido del espacio Escuela y Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca escolar abierta al medioambiente • Transferencia del centro al entorno • Utilización de los recursos medioambientales
9. Relación con otras instituciones educativas del entorno local y extrínseco	<ul style="list-style-type: none"> • Red educativa local y comarcal • Conferencias e intercambios con centros educativos
10. Proyección de las actividades y del entorno general	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con los medios de comunicación • Actividades con los medios de comunicación • Redes sociales propias

Fuente: elaboración propia

El centro educativo comunitario integrado ha de materializarse mediante la puesta en práctica de un *proyecto socioeducativo comunitario integrado* de amplio espectro que posibilite las acciones concretas que califican a la escuela como centro comunitario. No se trata de realizar algunas acciones aisladas en la gestión comunitaria, o una sola acción en profundidad, sino de diseñar una acción global que debe permear a toda la institución educativa y a toda la comunidad. Se trata de actuar como un verdadero «agente comunitario».

5. Resultados del Foro de Comunicación y Escuela 2009-2019

Se ha realizado un estudio pormenorizado de los resultados del Foro Comunicación y Escuela en el periodo 2009-2019, analizando el número de actividades realizadas, la distribución geográfica de todas ellas, su proyección en los medios y la participa-

ción, estableciendo su vinculación con los objetivos del programa y con los correspondientes impactos de las investigaciones realizadas, así como con las respectivas variables y subvariables definidas en el mismo.

5.1. Acciones del Foro Comunicación y Escuela

En este apartado, se entiende por *acción* en sentido estricto cada una de las acciones realizadas en el marco de las distintas actividades del proyecto. Trabajamos con el concepto de que una actividad puede contener varias acciones. Así pues, el Foro Comunicación y Escuela puso en marcha un total de 684 acciones distribuidas en los once programas objeto de estudio, como puede verse en la tabla 5.

Tabla 5. Acciones realizadas en cada edición del Foro

Foro	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	Total
Acciones	38	59	68	43	60	55	51	60	71	103	76	684

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto que se considera relevante en la investigación realizada es la distribución geográfica de las actividades. Esta distribución geográfica está relacionada con los objetivos del programa de explicitar intenciones educativas en los municipios de la comarca Oscos-Eo, en otros municipios del occidente asturiano, en otras comunidades autónomas y en otros países, construir una red educativa regional y suprarregional que abarque todo el territorio y otros territorios para realizar programas y actividades conjuntas y coordinadas, y fomentar la participación del profesorado de los diferentes centros educativos, de las familias, del entorno y de la sociedad en general. Están vinculadas a la variable impacto educativo, a la variable oportunidades educativas y a la subvariable igualdad de oportunidades.

Acciones en la comarca Oscos-Eo

Se observa que, aunque de forma desigual, el Foro de Comunicación y Escuela desarrolló acciones en todos los municipios de la comarca Oscos-Eo a lo largo de la etapa analizada, como puede verse en la tabla 6.

Tabla 6. Actuaciones realizadas por los municipios de la comarca Oscos-Eola C

F/C	Castropol	S.M. Oscos	S. Tirso Abres	Santa Eulalia Oscos	Taramundi	Vegadeo	Villanueva Oscos	Total
I	6	0	0	0	0	12	0	18
II	7	0	2	0	0	16	0	25
III	6	0	1	0	0	22	0	29
IV	4	0	0	3	1	19	0	27
V	8	0	0	1	2	29	1	41
VI	12	1	0	0	0	22	5	40
VII	10	0	0	1	2	19	0	32
VIII	11	2	1	3	3	17	1	38
IX	16	0	0	1	0	25	1	43
X	20	0	2	1	0	47	1	71
XI	14	0	1	0	0	30	0	45
Total	114	3	7	10	8	258	9	409

Fuente: elaboración propia

De las 684 actuaciones realizadas, 409, el 59,79 % tuvieron lugar en alguno de los siete municipios que conforman el territorio Oscos-Eo. Vegadeo es el concejo en el que más actuaciones tuvieron lugar, 258, el 63,08 %, seguido de Castropol con 114, el 27,87 %, Santa Eulalia de Oscos con 10 (2,44 %), Villanueva de Oscos con 9 (2,2 %), Taramundi con 8 (1,95 %), San Tirso de Abres con 7 (1,71 %) y San Martín de Oscos con 3 (0,73 %).

Actuaciones en otros municipios de Asturias

El Foro Comunicación y Escuela consolidó 167 actuaciones en otros municipios de Asturias fuera de la comarca Oscos-Eo (tabla 7). De la programación observada se desprende que en Ibias se realizaron acciones específicas en nueve de los once foros puestos en marcha en el marco del proyecto denominado «Ibias Cerca de Ti». En consecuencia, es el territorio de Asturias, a excepción de Oscos-Eo, en el que más acciones se han llevado a cabo, 76 (42,45 %).

A Ibias le siguen Oviedo con 23 (12,89 %), Avilés con 23 (12,89 %), Gijón con 11 (6,58 %), Valdés con 7 (4,19 %), Navia

con 6 (3,4%), Mieres con 6 (3,4%), Grandas de Salime con 6 (3,4%), Cangas de Onís con 4 (2,27%) y Boal con 1 (0,59%), Degaña con 1 (0,59%), El Franco 1 (0,59%), Morcín con 1 (0,59%) y Tapia de Casariego con 1 (0,59%).

Las 167 actividades que tuvieron lugar en el resto de municipios de Asturias representan el 24,41% de las 684 actividades realizadas.

Tabla 7. Actuaciones realizadas en otros municipios de Asturias

C/F	Av	Bo	Co	DG	Ef	Gi	Gs	Ib	Mi	Mo	Na	Ov	Tc	Va	Total
I	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	7
II	1	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	3	0	0	21
III	2	0	0	0	0	0	3	17	0	0	0	2	0	1	25
IV	0	0	0	1	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	14
V	0	0	0	0	0	1	0	12	0	0	0	2	0	0	15
VI	0	0	0	0	0	4	0	7	0	0	0	3	0	0	14
VII	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
VIII	8	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0	1	0	0	21
IX	4	0	0	0	1	4	0	1	0	1	2	4	1	0	18
X	4	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	5	0	3	18
XI	2	1	4	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	12
Total	23	1	4	1	1	11	6	76	6	1	6	23	1	7	167

Fuente: elaboración propia

Nota: C (Concejos), F (Foros), Av (Avilés), Bo (Boal), Co (Cangas de Onís), Dg (Degaña), Ef (El Franco), Gi (Gijón), Gs (Grandas de Salime), Ib (Ibias), Mi (Mieres), Mo (Morcín), Na (Navia), Ov (Oviedo), Tc (Tapia de Casariego), Va (Valdés).

Actuaciones en otras comunidades autónomas

En el resto de comunidades autónomas de España se realizaron 97 actuaciones en el periodo 2009-2019, el 14,18%, mientras que en Asturias fueron 576, el 84,20%, siempre tomando como referencia el total de actuaciones realizadas.

Excluyendo al Principado, los alumnos participantes en las distintas actividades del Foro tuvieron la oportunidad de viajar a seis comunidades autónomas españolas: Andalucía, Baleares, Castilla-León, Cataluña, Galicia y Madrid. Galicia (tabla 8).

Tabla 8. Actuaciones realizadas en otras comunidades autónomas

Comunidad Foro	Andalucía	Islas Baleares	Castilla y León	Cataluña	Galicia	Madrid	Total
I	0	0	10	0	2	1	13
II	0	0	10	0	2	1	13
III	0	0	8	0	4	2	14
IV	0	0	0	0	2	0	2
V	0	0	0	0	4	0	4
VI	0	0	0	0	1	0	1
VII	0	0	3	0	1	8	12
VIII	0	1	0	0	0	0	1
IX	0	0	0	4	3	3	10
X	3	0	0	0	2	3	8
XI	0	1	9	5	2	2	19
Total	3	2	40	9	23	20	97

Fuente: elaboración propia

La tabla 8, sobre las actuaciones realizadas en otras comunidades autónomas, muestra que destaca Castilla y León con 40 actuaciones, que representan el 41,23 %, seguida de Galicia con 23, el 23,71 %, y Madrid con 20, el 20,61 %. En Cataluña, 9 (9,2 %), en Andalucía 3 (3,09 %) y Baleares con 2 (2,061 %).

Acciones en otros países

El Foro llevó a cabo 11 acciones en el extranjero, el 1,48 % del total, en el Foro VII y otro 1,48 % en el Foro X (tabla 9).

Tabla 9. Acciones realizadas en otros países

País/Foro	Alemania	Bélgica	Francia	N. Zelanda	Total
VII	0	0	0	5	5
X	1	2	3	0	6
Total	1	2	3	5	11

Fuente: elaboración propia

Del análisis del cuadro 86 se desprende que en Nueva Zelanda se llevaron a cabo 5 acciones, el 45,45%; en Francia 3, el 27,27%; en Bélgica 2, el 18,18% y en Alemania 1, el 9,09%.

5.2. Cobertura de los medios impresos

Se ha comprobado que 12 medios de prensa escrita se han hecho eco de las actividades del Foro, siendo los más relevantes los de Asturias y Galicia. Sin embargo, el Foro también fue cubierto en periódicos de Madrid (1), Castilla-León (2) y Cantabria (1).

El número total de informaciones referenciadas asciende a 916 (tabla 10). Esto significa que, durante el periodo de investigación 2009-2019, se publicó una media de 83,5 referencias periodísticas por edición y se publicó una noticia relacionada con el Fórum cada 4,38 días en el periodo de tiempo estudiado.

Tabla 10. Número de noticias en la prensa clasificadas por periódico

MC Foro	CE	LNE	HDA	PU	EP	LVA	LVG	DA	ENC	ABC	DM	CE	Total
I	8	27	0	0	0	5	0	20	3	0	0	0	63
II	8	23	1	1	7	1	0	17	0	1	0	0	59
III	14	27	0	0	4	7	6	13	3	0	0	0	74
IV	22	35	0	0	2	2	4	0	0	0	0	0	66
V	24	38	0	0	8	0	7	0	0	0	0	0	77
VI	20	31	0	0	2	0	6	0	0	0	0	0	59
VII	30	40	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	76
VIII	23	49	0	0	12	0	10	0	0	0	0	0	94
IX	27	47	0	0	14	0	3	0	0	0	0	0	91
X	46	68	0	0	24	0	12	5	0	0	1	1	156
XI	32	45	0	0	11	0	10	3	0	0	0	0	101
Total	254	430	1	1	87	15	61	58	6	1	1	1	916

Fuente: elaboración propia

Nota: MC (Medios de Comunicación), EC (El Comercio), LNE (La Nueva España), HDA (La Hora de Asturias), PU (Público), EP (El Progreso), LVA (La Voz de Asturias), LVG (La Voz de Galicia), DA (Diario de Ávila), ENC (El Norte de Castilla), ABC (ABC), DM (Diario Montañés), CE (La comarca del Eo).

Los diarios asturianos *La Nueva España* y *El Comercio* publicaron un total de 684 noticias sobre el Foro, lo que representa el 74,67%. *La Nueva España*, con 430 noticias, es el medio con ma-

por número de artículos, lo que representa el 46,94% del número absoluto. De la investigación realizada se deduce que este medio siguió el Foro en su totalidad. *El Comercio, por su parte*, realizó 254 reportajes, el 27,72% del total. El otro diario asturiano mencionado, *La Voz de Asturias*, publicó 15 reportajes sobre los cuatro primeros foros antes de su desaparición, lo que equivale al 1,63%.

El Progreso de Lugo y La Voz de Galicia suman 148 comunicaciones, el 16,15%. Por separado, las 87 del primero suponen el 9,49%, mientras que las 61 del segundo, el 6,65%. También destacan las 58 referencias de *El Diario de Ávila*, un 6,33%.

5.3. Análisis de la participación

Otros análisis vinculados a la documentación del programa hacen referencia a la participación. Esto tiene que ver con el objetivo del programa de desarrollar acciones que favorezcan la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y vecinal, así como, de manera relevante, de las instituciones. Se vincula al impacto de la participación, la variable colaboración en la tarea educativa y la subvariable de la implicación de la sociedad en la promoción educativa del medioambiente.

Son 157 las organizaciones que han colaborado en el desarrollo del Foro Comunicación y Escuela, que se han clasificado en 6 categorías diferentes: ayuntamientos, centros educativos, colectivos de mayores, bibliotecas públicas, organizaciones-grupos-instituciones y medios de comunicación, tal y como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Cuadrante de participación

Ubicación	Ayuntamientos	Centros educativos	Grupos más antiguos	Bibliotecas públicas	Entidades-colectivos-instituciones	Media	Total
OSCOS-EO	7	7	11	3	14		42
ASTURIAS	7	10			28	10	55
CST-LEÓN	7	8			5	10	30
GALICIA	7	8			7	4	26
MADRID					4		4
TOTAL	28	33	11	3	58	24	157

Fuente: elaboración propia

Estas organizaciones pertenecen a la comarca Oscos-Eo, Asturias, Castilla-León, Galicia y Madrid.

Había 28 ayuntamientos (17,83 %), 33 centros educativos (21,03 %), 11 colectivos de mayores (7,06 %), 3 bibliotecas públicas (1,91 %), 58 entidades-colectivos-instituciones (36,9 %) y 24 medios de comunicación (13,63 %).

6. Conclusiones

En cuanto a las motivaciones y acciones desarrolladas por el Foro Comunicación y Escuela, la evaluación realizada permite deducir lo siguiente:

- Certifica que las escuelas deben ser focos de generación de cultura y que no deben adaptarse al entorno en el que se encuentran, sino contribuir a su transformación.
- El Foro Comunicación y Escuela ha sido capaz de desarrollar acciones encaminadas a dar respuesta a cada uno de los fines para los que fue creado, logrando excelentes resultados sostenibles en el tiempo.

En cuanto a los impactos estudiados, se puede destacar que el Foro Comunicación y Escuela ha tenido un efecto notable en su público objetivo. Así, se puede afirmar que:

- El Foro Comunicación y Escuela ha conseguido un impacto educativo, un impacto en el ámbito de la promoción cultural y la formación, un impacto en la participación y un impacto en la proyección del territorio, todos ellos de forma inequívoca.

Aunque el proyecto se enmarca en una zona geográfica concreta como es la comarca de Oscos-Eo, los datos extraídos de la investigación son concluyentes:

- Deberían ponerse en marcha programas similares adaptados a los distintos contextos en los que podrían aplicarse, por los espléndidos beneficios que reportan.
- El modelo propuesto de centro educativo comunitario integrado es un ecosistema creativo, emprendedor y transforma-

dor de alto impacto en el medio rural y en su desarrollo, por lo que consideramos que es un modelo generalizable y escalable que debe ser apoyado e impulsado por las correspondientes administraciones políticas implicadas, pero también por el entorno académico, social y empresarial.

7. Bibliografía

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigar en escuelas interculturales. Experiencias y resultados del grupo INTER. En: A. Carbajal (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Narcea.
- Alfieri, F. (1998). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En: Pablo González Bernárdez (coord.). *Volver a pensar la educación* (vol. 1). Morata.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. La Muralla.
- Boix, R. (1995). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis.
- Boix, R. (2003). *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Cisspraxis.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Narcea.
- Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, 29, 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701003.pdf>
- Carmena, G. y Regidor, J. G. (1984). *La Escuela en el Medio Rural*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Centro para el Desarrollo de la Comarca Oscos-Eo, CEDER (2016). *Estrategia de desarrollo local participativo de la Comarca Oscos-Eo (LEADER 2014-2020)*. http://movil.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Europa/programa%20de%20desarrollo%20rural/estrategias/oscos_eo_opt.pdf
- Delhors, J., Al Mufti, I., Amago, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorban, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Santillana-Unesco. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades, ¿qué es una escuela justa?* Gedidas.
- Fernández García, L. F. (2015). *Diseño de un Programa de Intervención Socioeducativa en la Comarca Oscos-Eo* (tesis de máster). Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/33878/TFM.Luis%20Felipe%20Fern%C3%A1ndez%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones Educativas. Cara y cruz. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Gallego Vega, C., Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, 16, 60-110.
- García, E. (coord.) (2011). *El proyecto educativo de la comarca Oscos-Eo*. <https://oscoseocomarcaeducativa.files.wordpress.com/2011/12/documento-general.pdf>
- Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación (2006). *Plan de Apertura de centros a la comunidad*. https://www.educantabria.es/docs/planes/apertura/plan_apertura_centros_comunidad.pdf?phpMyAdmin=DxoCADblc%2CANuNlkvc-WZcMiFvc
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización comunitaria. Alternativas avanzadas a la crisis*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (1994). *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Benchoño.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2004). *Acción social en y con la comunidad*. Certeza
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Banco de talentos. Participación en la comunidad de centros educativos*. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2001). *Interrelación de los centros educativos con su entorno social*. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Sanz y Torres.
- Nora, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós.
- Parrilla, A., Muñoz, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 15-31.
- Pérez-Pérez, R. (1993). Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa. En: J. Gairín,

- y S. Antúnez (coords.). *Organización Escolar: nuevas aportaciones* (pp. 719-752). PPU.
- San Fabián, J. L. (1996). La escuela y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- Santos, A. (1994). La escuela ante los medios de comunicación. *Comunica*, 2, 103-105.
- Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en una sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 142-153.
- Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales, SADEI (2020). *Estadística de Asturias*. Gobierno de Asturias. <https://www.sadei.es/inicio>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Spradley, J. P. (1980). *Observación participante*. Rineart y Wiston.
- Unesco (1978). *Edificios y locales para uso escolar y comunitario: Five Case Studies*. Unesco.
- Valderrama, R. (2013). Los procesos de participación como espacio educativo para el desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 351-376.
- Vanbergen, P. (1977). Escuela y comunidad. *Journal of Education*, 252, 49-57.
- Vega, J., Arencibia, S., García, A., Rodríguez, A., Piñeiro, E. y Herrera, M. C. (2005). Escuela y Comunidad: Una experiencia de desarrollo comunitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-14.

Signo personal de SS.AA.RR. la princesa de Asturias y su hermana la infanta Sofía

Personal Sign of Their Royal Highnesses the Princess of Asturias and her sister, Infanta Sofía

ARÁNZAZU VALDÉS-GONZÁLEZ

JAVIER MARTÍN-ANTÓN

Universidad de Oviedo, Asturias (España)

Resumen

El Signo personal es el signo que hace referencia a una persona y, por ello, tiene la misma función que los nombres propios en las lenguas orales. El objetivo del presente estudio fue dar respuesta a la petición del Real Cuerpo de la Nobleza del Principado de Asturias que nos solicitó los Signo-nombres de SS.AA.RR. la princesa de Asturias doña Leonor de Borbón Ortiz y la infanta doña Sofía de Borbón Ortiz. Tras comprobar que no existían, se crearon. El Signo personal propuesto para Leonor es único en su forma y motivación al presentar una configuración que no existía previamente en la LSE y, además, partir de la forma de los monogramas y firmas de los monarcas. Por su parte, el de la infanta Sofía presenta una vinculación estrecha con nuestra comunidad: Asturias.

Palabras clave: lengua de signos española, monograma, signo personal, Leonor de Borbón y Ortiz

Abstract

The personal sign is the sign that refers to a person and, therefore, has the same function as proper names in spoken languages. The aim of the present study was to respond to the request of the Royal Body of the Nobility of the Principality of Asturias, which asked us for the sign-names of Their Royal Highnesses the Princess of Asturias, Doña Leonor de Borbón Ortiz, and the Infanta Doña Sofía de Borbón Ortiz. After verifying that they did not exist, they were created. The personal sign proposed for Leonor is unique in its form and

motivation as it presents a configuration that did not previously exist in LSE (Spanish Sign Language) and, moreover, is based on the form of the monarchs' monograms and signatures. On the other hand, that of Infanta Sofía has a close connection with our community: Asturias.

Keywords: Spanish Sign language, monogram, personal sign, Leonor de Borbón y Ortiz.

1. Introducción

En España, la Ley 27/2007 reconoce de manera oficial la LSE –y la lengua de signos catalana– favoreciendo, como consecuencia de ello, la inclusión social y educativa de las personas usuarias de estas lenguas signadas y el acceso de los intérpretes de LSE (en adelante, ILSE) a un mayor número de contextos y, por ende, ámbitos especializados del saber. Además, recientemente se aprobaron el Real Decreto 674/2023 y el Real Decreto 155/2024. El primero, determina las condiciones de uso de la LSE y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas y sordociegas y el segundo, declara patrimonio cultural inmaterial a la LSE y a todas las expresiones culturales vinculadas a la comunidad Sorda española.

El acceso de las personas Sordas¹ y los intérpretes de LSE a ámbitos cada vez más variados y especializados del conocimiento ha dado lugar una creciente demanda de léxico especializado en LSE. Ante la ausencia de un Signo² normalizado y precedentemente difundido –en materiales lexicográficos en papel o de acceso en línea– el profesional de la interpretación debe buscar otro recurso para transmitir la información a su usuario siendo los más habituales el uso de la dactilología o deletreo de la palabra, la vocalización y la paráfrasis o definición del término.

En este contexto, y como resultado de las carencias léxicas se da un fenómeno exclusivo de las lenguas de signos/señas (en

1. Empleamos la denominación *persona Sorda* para hacer referencia a las personas que se identifican con una comunidad lingüística-cultural concreta, la comunidad sorda, mientras que el concepto *sordo/a* –con s minúscula– tiene un uso genérico sin connotaciones sociales.

2. Usamos *Signo* –en mayúscula– para denominar a las unidades léxicas de las lenguas signadas y *signo* –en minúscula– para denotar a las unidades de cualquier lengua, independientemente de su modalidad.

adelante, LLSS): el pacto de Signos provisionales entre el intérprete de LLSS y su usuario. Como consecuencia, en diferentes puntos de un mismo país pueden estar usándose Signos distintos para un mismo concepto y, a pesar de ello, en otros lugares se encontrarán con la misma situación: la necesidad de pactar un Signo ante su falta o desconocimiento.

2. Fundamentación teórica

2.1. El nombre propio en las lenguas de signos

En español, vinculado a la LSE, empleamos la voz *Signo personal* –y, casi nunca, *Signo-nombre*– para referirnos al signo que hace referencia a una persona y que tiene la misma función que los nombres propios en la lengua oral. Pero, los investigadores de las diferentes lenguas signadas no emplean el mismo término. Así, por ejemplo, Paales (2010, 2011) emplea la voz *personal name signs*; en Rech (2020) y Rech y Sell (2020) usan *sinais de nomes*, mientras que Barros (2018) se decanta por *sinais-nome*; Nonaka *et al.* (2015) emplean *signed names*, siendo lo más habitual el empleo, incluso en las mismas publicaciones, de las unidades léxicas *sign name* o *name sign* (Börstell, 2017; Cruz-Aldrete y González, 2022; Day y Sutton-Spence, 2010; Kourbetis y Hoffmeister, 2002; Le Guen *et al.* 2023; Lutzenberger, 2018; Mindess, 1990; Stokoe *et al.*, 1965; Supalla, 1990 y 1992; Yau y He, 1989). A pesar de que entre los investigadores no existe un estándar a la hora de hacer referencia a los antropónimos de los nombres propios en las diferentes lenguas signadas, estos Signos presentan similitudes en las diferentes lenguas de signos estudiadas.

Los Signos personales, como el propio vocablo indica, son Signos empleados por los integrantes de la comunidad Sorda que se asemejan a los nombres propios en la lengua oral correspondiente en que, como estos, se refieren a una persona en concreto (Stokoe *et al.*, 1965) y, además, pueden otorgarse a cualquier persona que necesite ser nombrada por integrantes de la comunidad. Así, no solamente se dan a personas Sordas u oyentes signantes, también se otorgan a artistas, atletas, políticos, actores y otros personajes destacados (Paales, 2011) –ya sean locales, nacionales o internacionales– e, incluso, a personajes ficti-

cios como los de los cuentos o cómics (Barros, 2018), bíblicos (Rech, 2020) o ya fallecidos como Descartes o Vygotsky (Rech y Sell, 2020).

Signo-nombre: clasificación y motivación

Stokoe *et al.* (1965) reconocieron a los Signos personales como un subsistema de la *American Sign Language* (en adelante, ASL) y concluyeron que la mayoría de Signo-nombres se crean haciendo uso de la inicial del nombre de la persona en lengua oral. Es decir, el método de creación léxica más empleado para otorgar estos Signos personales es un mecanismo de tipo externo, o de incorporación, conocido por inicialización o inserción dactilológica. Años más tarde, Supalla (1990, 1992) clasificó los Signo-nombres en dos categorías: arbitrarios y descriptivos. Los primeros son aquellos formados a partir de una configuración dactilológica y que, además, no están relacionados con ningún otro aspecto de la persona receptora; los descriptivos están motivados por características físicas de la persona que lo recibe. Así, los descriptivos hacen referencia a algún rasgo destacado ya sea físico, vinculado a la personalidad u otra característica diferenciadora. En relación con la obra de Supalla (1992), destaca la constatación de una preferencia en la comunidad sorda de Estados Unidos por Signo-nombres arbitrarios. Por el contrario, la comunidad sorda brasileña o la sueca se decantan por los Signo-nombres descriptivos (Barros, 2018) e, incluso, en la actualidad, en Suecia y Estados Unidos cada vez son más populares en detrimento de los arbitrarios (Börstel, 2017; Wild, 2017).

La clasificación de los Signo-nombres de Supalla (1992) ha evolucionado, dando lugar a una categorización más amplia y detallada. Así, los Signo-nombres se organizan en diversas categorías (Barros, 2018; Cruz-Aldrete y González, 2022; Börstell, 2017; Hedberg, 2009; Paales, 2010; Rech y Sell, 2020) pudiendo darse casos de combinación de varias de ellas –por ejemplo, la combinación inicialización-descriptiva– (Paales, 2010).

Sesgo de atribución de los Signo-nombres

Supalla (1990) afirma que la atribución de un signo de nombre descriptivo o arbitrario está fuertemente vinculada a la identidad de los padres, es decir, si son oyentes o sordos. En el caso de los niños sordos de padres oyentes, los signos de su nombre se sue-

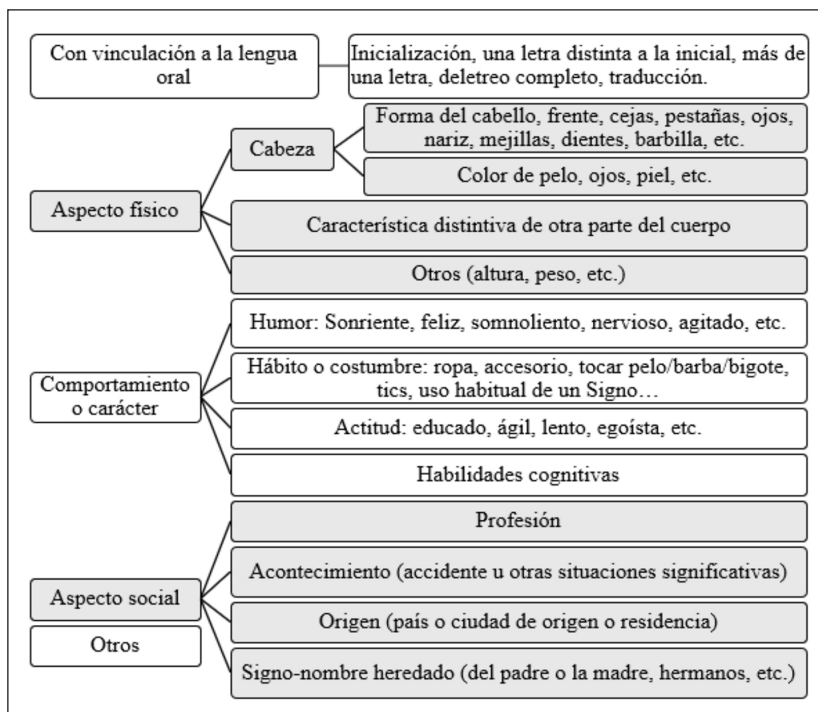


Figura 1. Categorías de los Signos personales. Fuente: adaptado de Barros, 2018; Cruz-Aldrete y González, 2022; Börstell, 2017; Hedberg, 2009; Paales, 2010; Rech y Sell, 2020.

len dar en la escuela y, en la gran mayoría de los casos, se les atribuye un signo de nombre descriptivo, mientras que prácticamente todos los niños sordos de padres sordos tienen un signo de nombre arbitrario. En este sentido, el investigador cree que este es el sistema nativo de la comunidad sorda a la hora de nombrar, pero deja claro que ambos sistemas tienen el mismo estatus.

Day y Sutton-Spence (2010) parten en su investigación del supuesto de que los Signos-personales de hijos sordos de padres sordos mayoritariamente se vinculan al nombre en inglés. Esto, también ocurre la comunidad estadounidense (Supalla, 1990 y 1992), la de Quebec (Desrosiers y Dubuisson, 1994), la Nueva Zelanda (Mckee y Mckee, 2000). En relación con los hijos sordos de padres oyentes, Day y Sutton-Spence (2010) señalan, al igual que Supalla (1990), que suelen recibir sus Signo-nombres

al entrar en la escuela y solo el 5% de estos se vinculan al nombre en la lengua oral.

En contraposición, Kourbetis y Hoffmeister (2002) identificaron para la lengua de signos griega que tanto los niños sordos hijos de padres sordos como los niños sordos hijos de oyentes que reciben su Signo-nombre en el colegio presentan Signos, mayoritariamente, descriptivos. Además, en su investigación concluyeron que el 92% de los 200 entrevistados declararon tener signos descriptivos, lo que revela, según los autores, que, si bien la mitad de los informantes son oyentes, no hay influencia de la lengua griega oral en la formación de estos signos.

Cuando una persona no forma parte de la comunidad Sorda, pero necesita ser referenciada, se la identifica mediante el uso del dactilológico; así, el uso de este recurso indica: no pertenencia a la comunidad Sorda (Day y Sutton-Spence, 2010).

En consecuencia, la investigación citada considera una paradoja que los padres sordos otorguen a sus hijos sordos Signo-nombres influidos por la lengua oral, en lugar de descriptivos y, presentan varios motivos:

1. la estrecha relación entre la lengua de signos británica (BSL) y el inglés demuestra el elevado porcentaje de bilingüismo de los sordos británicos menos reticentes al dactilológico;
2. la pertenencia de los niños sordos, hijos de padres sordos, a la comunidad, ya que no necesitan signos descriptivos del nombre para garantizar su inclusión en el grupo;
3. los padres sordos ya tienen que elegir un nombre en la lengua oral para este niño y esto ya forma parte de la identidad de su hijo;
4. un nombre de signos solo sirve para identificar y no se utiliza vocativa; y
5. utilizar el nombre no forma parte del proceso de vinculación entre padres e hijo, esta vinculación se produce más a través de la mirada, por lo que elegir un nombre de signos utilizando la mecanografía no muestra distancia entre ellos y su hijo.

En consecuencia, pese a que los Signo-nombres influidos por la lengua oral cada vez son menos habituales (Barros, 2018; Börstel, 2017; Wild, 2017), los Signos personales con presencia de configuraciones dactilológicas son habituales, incluso en hi-

jos Sordos de padres Sordos como hemos comprobado en las distintas fuentes consultadas.

2.2. Historia y evolución del monograma

En el seno de las sociedades de la antigüedad, el analfabetismo era una realidad entre la mayor parte de la población. En este contexto surgieron los elementos visuales como un mecanismo para que el iletrado reconociese la firma y el nombre de los poderosos, aquellos líderes sociales bien perteneciesen a la esfera de la gobernanza (las autoridades monárquicas) o bien formasen parte de la colectividad al servicio de la religión (representantes eclesiásticos).

Para lograr la creación de una identidad visual, se recurrió tanto a elementos simbólicos como gráficos y así surgieron, por ejemplo, los ideogramas (Ramos, 2002). Posteriormente, a estas construcciones se incorporaron las letras como elemento simbólico, destacando la importancia de las iniciales como forma de resumir una palabra surgiendo, por ende, la acronimia. En este sentido, estos acrónimos llegaron a convertirse en criptónimos (de *kryptein*, ocultar, y de *onóma*, nombre) expresiones en las que «el nombre de una persona se expresa únicamente con sus iniciales» (Ramos, 2002, p. 25).

La relación y combinación necesaria de todos los conceptos anteriores y su vinculación con la expresión gráfica y la imagen dio como resultado el monograma, una de las aportaciones tipográficas que heredamos del mundo antiguo.

Los monogramas se construyen utilizando letras mayúsculas, ya que estas aportan un rango superior. Desde la antigüedad clásica, las mayúsculas fueron la modalidad caligráfica escogida por los griegos y los romanos para escribir sus mensajes a los dioses a través de la escritura lapidaria quedando las letras minúsculas para otros usos más mundanos (Martín y Valdés, 2023). Esta elección singular otorgó el uso plebeyo de las minúsculas y el aristocrático y divino a las letras mayúsculas.

Por otra parte, la posterior influencia del cristianismo y el uso reiterado de la representación gráfica simbólica –como, por ejemplo, animales u objetos– para llegar a una masa desclasada y analfabeta lograron una verdadera política de imagen gráfica que balbuceó en las catacumbas y que logró el máximo refina-

miento en el esplendor bizantino (Satué, 1989). Ello supuso, según el mismo autor, la aparición de un lenguaje simbólico esquemático y jerarquizado que exigió al pueblo un reconocimiento subjetivo.

Estos elementos subjetivos y simbólicos se combinaron con letras y/o adornos para sustituir a la escritura y en algunos casos a las firmas en documentos. En este hecho se halla otro de los orígenes del monograma que pasó a formar parte de una retórica simbólica que se implantó mediante la cultura gráfica –combinaciones de letras y adornos– en aquellas sociedades en las que la competencia lectora era nula en todas las escalas de la sociedad (Satué, 1989). De este modo, teniendo en cuenta sus orígenes y características, llegamos a la definición de monograma que, según Fatás y Borrás (2004, p. 223), es la combinación entre elementos gráficos y «letras enlazadas con las que se significa, abreviada o simbólicamente, un nombre».

Uno de los monogramas más antiguos y conocidos de la historia occidental es el monograma de Cristo –denominado *crismón*– (figura 2) que se forma mediante la superposición de las dos primeras letras (X y P) de su nombre en griego Χριστός (Fatás y Borrás, 2004). Este monograma de Cristo se conoce también como el monograma Constantिनiano, ya que fue «el emperador Constantino el primero que grabó dicho símbolo [se refiere al monograma de Cristo] en sus monedas, sirviéndole de protección y por ende a todo el imperio» (Robles, 2015, p. 298).

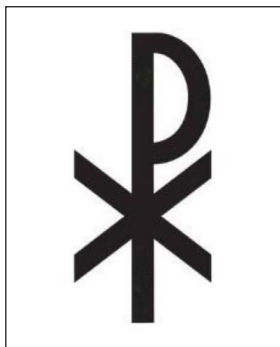


Figura 2. Monograma de Cristo. Fuente: Fatás y Borrás (2004, p. 357)

El carácter simbólico del monograma se asoció de manera natural e inmediata con el poder real; una asociación que se vio

reforzada gracias al emperador Carlomagno al crear un evocador diseño (figura 3) para su monograma que recordaba al crismón al tiempo que se fusionaba con su identidad imperial y que se convirtió en su propia firma, al ser «un monograma que resume perfectamente en un símbolo gráfico concluyente el nombre latino [*Karolus Magnus*] del monarca» (Satué, 1989, p. 23).



Figura 3. Monograma de Carlomagno. Fuente: Satué (1989, p. 23)

A partir de este momento, el espacio destinado para la firma del rey fue paulatinamente ocupado por lo que se ha denominado *signum regis* o monograma del monarca, el cual, junto con los *signa manuun* de los testigos, proporcionaban autenticidad a los documentos (Fernández, 2002). Esta costumbre de usar el monograma como firma se extendió al medievo occidental. En este sentido, Eisenlohr (1994) asegura que lo habitual era que un monograma estuviera diseñado con las letras del nombre rey pudiendo acompañarse por la corona real y que, en el caso que fuera preciso distinguir al monarca de otros anteriores que llevaran su mismo nombre en su línea de sucesión, se hizo costumbre el incluir el número *regnal* –ordinal en números romanos– junto a sus iniciales y su corona.

La exclusividad del monograma daba un carácter de garantía y autenticidad a todo tipo de documento y ello supuso que su uso se extendiese también a otros ámbitos, como el comercial y el artístico (Martín y Valdés, 2023). Los mismos autores recogen cómo fue este carácter el que impulsó a Durero a diseñar su propio monograma (figura 4). Así, el maestro de Nuremberg insertó la inicial de su apellido (D) dentro de la inicial de su nombre (A) en una combinación característica, perfecta, única y representativa y, con él, firmó todas sus obras desde 1496. Con el monograma de Durero, según Satué (1989), se inició la Edad Moderna del diseño de la identidad corporativa.



Figura 4. Monograma del pintor Alberto Durero. Fuente: Satué (1989, p. 41)

En la actualidad, como herederos de los monogramas, en el mundo comercial hablamos de los logotipos, expresiones visuales de un nombre vinculado a una marca, a un producto o a una firma siendo estos un signo gráfico simbólico que se utiliza para su identificación (Regouby, 1989). El signo no verbal que se suma al nombre en su expresión gráfica (el logotipo) mejora la función de identificación, denominado *imagotipo*, y que tiene una función también simbólica como el monograma en su origen, sirviendo para identificar productos, servicios o empresas incluso para las masas «ignorantes» que desconozcan el idioma de la compañía (Chaves, 1996).

3. Proyecto: Signos Personales de SS.AA.RR. la princesa de Asturias y la infanta Sofía

El encargo realizado por Real Cuerpo de la Nobleza del Principado de Asturias (en adelante, RCNPA) al equipo de investigación Mis Manos Hablan, de la Universidad de Oviedo (en adelante, MMH) –a raíz de la visualización de material audiovisual previo en el que se difundían los Signo-nombres de todos los reyes de la dinastía de los Borbón (Mis Manos Hablan, 2014)– consistió en que este equipo realizase una investigación para determinar si Sus Altezas Reales (en adelante, SS.AA.RR.) la princesa de Asturias doña Leonor de Borbón Ortiz y la infanta doña Sofía de Borbón Ortiz tenían un Signo-nombre. Realizado este trabajo cuya conclusión fue la inexistencia de Signo-nombre para SS.AA.RR. unificado a nivel nacional, se decidió invitar a la Federación de Personas Sordas del Principado de Asturias (FESOPRAS) para que rea-

lizase una indagación más detallada en Asturias de la que se obtuvo un resultado similar: falta de unidad en el modo de signar a SS.AA.RR. y variaciones singulares que no eran adecuadas.

En consecuencia, el RCNPA y MMH acuerdan otorgar de manera prioritaria el Signo-nombre a S.A.R. la princesa Leonor para regalárselo con motivo de su dieciocho cumpleaños y se procede a su creación. El signo personal obtenido, tras varios meses de trabajo, fue revisado y se consideró adecuado por todas las partes –FESOPRAS, RCNPA y MMH–. En el proceso, se aprovechó también para crear un Signo-nombre para S.A.R. la infanta Sofía. En ambos casos, como se detallará más adelante, se buscó una clara vinculación de ambos Signos con Asturias y/o la comunidad Sorda asturiana.

Una vez alcanzado el objetivo, crear los Signo-nombres para SS.AA.RR. se llevó a cabo el envío de invitaciones. La lista de invitados incluyó autoridades y representantes de todos los estamentos e instituciones en sus diferentes ámbitos: real, político, castrense, civil, académico, empresarial y religioso en el que iba a primar un carácter institucional a la par que académico. Todos fueron formalmente invitados mediante una carta y un saluda enviados por correo postal, y firmados por doña Paula Fernández Díaz en su calidad de presidente de FESOPRAS. Además, se comunicó e invitó a la Familia Real recibiendo el agradecimiento de Sus Majestades los Reyes de España en respuesta. Posteriormente, el 25 de septiembre de 2023, se anunció el acto de presentación de los Signos personales de SS.AA.RR. a través de los medios de comunicación (Europa Press Asturias, 2023). El evento tuvo lugar el 27 de septiembre a las 19:00 horas en el Salón de actos de la Biblioteca Ramón Pérez de Ayala (Oviedo). El acto completo de la presentación se puede ver haciendo uso del código QR de la figura 5.



Figura 5. Vídeo del acto de presentación de los Signos personales de SS.AA.RR. Fuente: Gargolafilms (2023)

3.1. El Signo personal de S.A.R. la princesa de Asturias

La creación del Signo-nombre de S.A.R. la princesa Leonor, futura reina de España, se concibió como un hito histórico por parte de la comunidad Sorda asturiana. Así, no solamente se buscó determinar su Signo personal, sino que este fuera único en su configuración manual y, también, en su motivación.

La actual princesa de Asturias, doña Leonor de Borbón y Ortiz, en el momento de su nombramiento como reina será poseedora de su monograma real. Este será su emblema personal y estará compuesto –como es común en los monarcas– por su inicial o iniciales, su ordinal y una corona. En este caso, es poco probable que tome su inicial de su nombre solamente junto con la corona, puesto que este es el monograma de la reina Letizia.

Leonor, una vez coronada reina, se espera que incorpore a su firma el formalismo atávico que todos los monarcas añaden a su firma, al igual que han hecho sus padres (figura 6). Es decir, acompañará su rúbrica con una R de reina o, incluso, añadirá la palabra completa: Leonor R o Leonor reina.

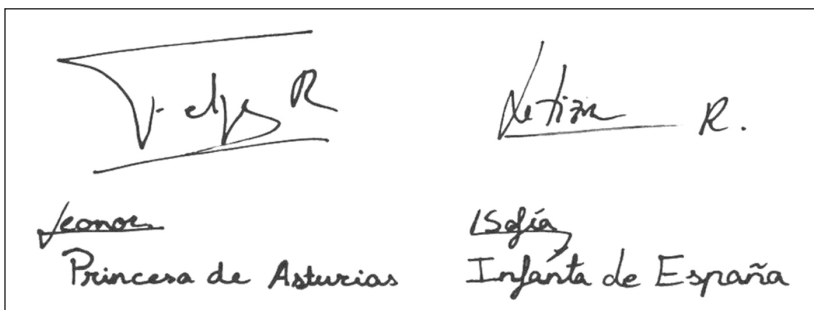
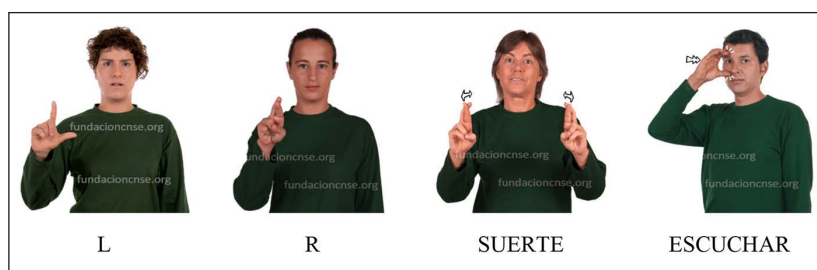


Figura 6. Firmas de Felipe VI y Letizia. Fuente: Alonso (2018)

En consecuencia, el Signo personal propuesto para Leonor combina las letras L y R (figura 7) por ser estas la inicial y la última letra del nombre de la princesa de Asturias y, a mayores, se vincula a su firma como futura reina. Por otra parte, en el Signo-nombre de Leonor hace presencia el Signo SUERTE de la LSE, unidad que comparte la configuración manual con la letra R. Esta similitud con la unidad léxica SUERTE recoge nuestros deseos de buena suerte y larga vida para nuestra princesa de Asturias y, además, es un facilitador de la ejecución del Signo perso-

nal por parte de las personas oyentes no conocedores de una lengua de signos. Por otra parte, el rasgo facial que hace presencia en el Signo-nombre son los bonitos ojos de Leonor. Y, finalmente, la unidad ESCUCCHAR de la LSE también es parte del Signo personal que hemos creado para Leonor. Esta unidad ESCUCCHAR se emplea para referirnos a «escuchar» a las personas sordas signantes, y lo hemos incorporado al Signo personal de Leonor con el deseo que, como futura reina de España, no solo escuche los sonidos, sino también a las personas Sordas y tomo en cuenta sus necesidades lingüísticas y sociales.



Nota: Acepciones de las unidades léxicas SUERTE y ESCUCCHAR de la LSE.

– SUERTE. Para desearle a una persona que le suceda algo favorable.

– ESCUCCHAR. Prestar atención a lo que se ve.

Figura 7. Unidades léxicas en LSE implicadas en el Signo-nombre de Leonor: L, R, SUERTE y ESCUCCHAR. Fuente: DILSE (s. f.)

En definitiva, el Signo personal de S.A.R. la princesa de Asturias (figura 8) se forma mediante el método de creación léxica de combinación simultánea de cuatro unidades previas: L, R, SUERTE y ESCUCCHAR. De las tres primeras obtenemos la configuración manual del Signo-nombre de Leonor, una configuración que no existía en la LSE. Y, de ESCUCCHAR la forma de C que toma la configuración en su encuadre en la cara señalando los ojos y la boca.

De este modo, nos encontramos ante un Signo-nombre que forma parte de 4 de las 5 categorías presentadas en la figura 1: vinculación a la lengua oral (L y R), aspecto físico (ojos bonitos), aspecto social y profesión (monograma y firma real). Y, además, presenta una configuración inexistente hasta la fecha en la LSE. Todo ello hace del Signo de Leonor algo único, tanto en su forma como en su motivación. Tras su presentación el 27 de septiembre de 2023, el Signo-nombre de Leonor se usó por pri-



Figura 8. Signo Personal de SS.AA.RR. la princesa Leonor de Borbón y Ortiz. Fuente: Valdés *et al.* (2023).

mera vez en televisión, en una noticia desvinculada con la presentación de los Signos personales de SS.AA.RR. –a partir de nuestras indagaciones–, el 6 de octubre de 2023 en el Telediario en LSE de las 21:00 horas (RTVE, 2023).

3.2. El Signo personal de S.A.R. la infanta Sofía

En el Signo-nombre de la infanta Sofía hace presencia la doble vinculación de la Casa Real española con Asturias; por un lado, el título de princesa de Asturias de la heredera y, por otro, el origen asturiano de la reina Letizia. De este modo, el Signo en lengua de signos española ASTURIAS (figura 9) ejecutado con una sola mano –la mano dominante– y cerca de la comisura de los labios da lugar a un Signo-nombre estrechamente vinculado al Principado de Asturias y a la característica, encantadora y bonita sonrisa de la infanta. Nos encontramos, en consecuencia, ante un Signo que presenta la combinación de un aspecto físico –la sonrisa– y un aspecto social –doble vinculación de la Familia Real española con Asturias–.

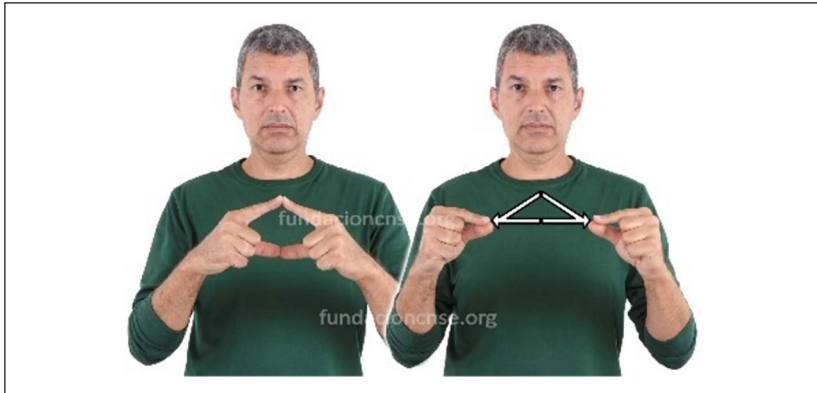


Figura 9. ASTURIAS en LSE. Fuente: DILSE (s. f.)

En la siguiente figura presentamos el Signo-nombre de la infanta Sofía que, además, puede visionarse a través del correspondiente código QR de la figura 10.



Figura 10. Signo Personal de SS.AA.RR. la infanta Sofía de Borbón y Ortiz. Fuente: Valdés *et al.* (2023)

3.3. El Signo personal de los cuatro integrantes de la Familia Real española

Para finalizar, recogemos a continuación, en la figura 11, los Signo-nombres de la Familia Real al completo.









			
			
Felipe VI	Letizia	Leonor	Sofía

Figura 11. Signos Personales de sus Majestades y sus Altezas Reales. Fuente: Valdés et al. (2023) y Mis Manos Hablan /2023)

4. Referencias

- Alonso, M. (2018). *Sale a la luz el nuevo monograma real de los duques de Sussex*. https://www.vanitatis.elconfidencial.com/casas-reales/2018-07-31/meghan-markle-principe-harry-monograma-real_1599607
- Barros, M. (2018). Taxonomía Antroponímica nas Línguas de Sinais: A motivação dos Sinais-nomes. *RE-UNIR*, 5, 40-62.
- Börstell, C. (2017). Types and trends of name signs in the Swedish Sign Language community. *SKY Journal of Linguistics*, 30, 7-34.
- Chaves, N. (1994). *La imagen corporativa. Teoría de la metodología de la identificación institucional*. Gustavo Gili.
- Cruz-Aldrete, M. y González, H. (2022). What's your sign? Personal Name Signs in Mexican Sign Language. *Onomástica desde América Latina*, 6(3), 107-128.
- Day, L. y Sutton-Spence, R. (2010). British Sign Name Customs. *Sign Language Studies*, 11(1), 22-54.
- Desrosiers, J. y Dubuisson, C. (1994). Names in Quebec Sign Language and What They Tell Us about Quebec Deaf Culture. En: *Perspectives on Sign Language Usage: Papers from the Fifth International Symposium on Sign Language Research*. The International Sign Linguistics Association.

- DILSE (s. f.) *Diccionario de la Lengua de Signos Española*. <https://fundacioncnse-dilse.org>
- Eisenlohr, E. (1994). Monogramme und Invokationszeichen in iberischen und frän-kischen Urkunden. *Signo*, 1, 35-50.
- Europa Press Asturias (2023, 25 de septiembre). *Oviedo acoge el miércoles la presentación de los «Signos personales» de la Princesa de Asturias y de Doña Sofía*. <https://www.europapress.es/asturias/noticia-oviedo-acoge-miercoles-presentacion-signos-personales-princesa-asturias-dona-sofia-20230925121732.html>
- Fatás, G. y Borrás, G. M. (2004). *Diccionario de términos de arte y elementos de arqueología, heráldica y numismática*. Alianza.
- Fernández Flórez, J. A. (2002). *La elaboración de los documentos en los reinos cristianos occidentales (ss. VI al XIII)*. Institución Fernán González.
- Gargolafilms (2023, septiembre, 30). *Presentación «Signos personales» de SS.AA.RR, la Princesa Leonor de Borbón y Ortiz y la Infanta Sofía* [YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=Wz3U20Q_-Z4
- Hedberg, T. (2009). Persontecken i teckenspråket. *Studia Anthropologica Scandinavica*, 27, 101-114.
- Kourbetis, V. y Hoffmeister, R. J. (2002). Name Signs in Greek Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 35-43.
- Le Guen, O., Canche, R. K., Hau, M. C. y Collí, G. C. (2023). Sign Names in Yucatec Maya Sign Language. *Sign Language Studies*, 24(1), 128-167.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de octubre, 255, 43251-43259.
- Lutzenberger, H. (2018). Manual and Nonmanual Features of Name Signs in Kata Kolok and Sign Language of the Netherlands. *Sign Language Studies*, 18(4), 546-569.
- Martín-Antón, J. y Valdés-González, A. (2023). *Introducción a la historia del diseño gráfico*. Punto Didot.
- Mckee, R. y Mckee, D. (2000). Name signs and identity in Deaf communities in New Zealand Sign Language. En: M. Metzger (ed.). *Bilingualism and Identity in Deaf Communities*. Gallaudet University Press.
- Mindess, A. (1990). What name signs can tell us about Deaf culture. *Sign Language Studies*, 66, 1-23.
- Mis Manos Hablan (2014, 26 de marzo). *Reyes de España, los borbones - Lengua de Signos Española* [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=1CySDUrrQgw>

- Mis Manos Hablan (2023, 1 de octubre). *Signos Personales de la Familia Real Española* [YouTube]. <https://youtu.be/s3edWzOocx0>
- Nonaka, A., Mesh, K. y Sagara, K. (2015). Signed Names in Japanese Sign Language: Linguistic and Cultural Analyses. *Sign Language Studies*, 16(1), 57-85.
- Paales, L. (2010). On the System of person-denoting signs in Estonian Sign Language: Estonian Personal name signs. *Sign Language Studies*, 10(3), 317-335.
- Paales, L. (2011). Name signs for hearing people. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, 47, 43-76.
- Ramos, F. (2002). *La comunicación corporativa e institucional. De la imagen al protocolo*. Universitas.
- Real Decreto 155/2024, de 6 de febrero, por el que se declaran las expresiones culturales vinculadas a la cultura sorda y la lengua de signos española como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 7 de febrero, 33, 14725-17728.
- Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 18 de julio, 171, 104002-104029.
- Rech, G. C. (2020). A tradução dos nomes das personagens bíblicas para a língua brasileira de sinais: analisando o manual o clamor do silêncio. *Revista Lingüística*, 16(3), 404-424.
- Rech, G. C. y Sell, F. (2020). Os sinais de nome atribuídos no contexto acadêmico: uma abordagem Antroponomástica. *Revista Onomástica desde América Latina*, 1(2), 67-82.
- Regouby, C. (1988). *La Comunicación global. Como construir la imagen de una empresa*. Gestión 2000.
- Robles Carroche, A. (2015). Hoc Signo Victor Eris: El Crismón como nuevo símbolo del poder imperial. Su reflejo en las acuñaciones monetales de la dinastía constantiniana. *Antesteria*, 4, 297-310.
- RTVE (2023). Telediario - 21 horas - 06/10/23 - *Lengua de signos*. <https://www.rtve.es/play/videos/telediario-en-lengua-de-signos/telediario-21-horas-061023-lengua-signos/6984413>
- Satué, E. (1989). *El diseño gráfico. Desde sus orígenes hasta nuestros días*. Alianza.
- Stokoe, W., Casterline, D. y Croneberg, C. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Gallaudet.

- Supalla, S. J. (1990). The arbitrary name sign system in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 67(1), 99-126.
- Supalla, S. J. (1992). *The book of name signs: naming in American Sign Language*. DawSignPress.
- Valdés González, A., Martín Antón, J., Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., Valdés González, J. M. y Mendoza Reija, E. (2023). *CASA REAL ESPAÑOLA «Signos personales» de sus Majestades y sus Altezas Reales*. Sendacolor.
- Wild, M. R. (2017). *Name Signs in American Sign Language* [tesis]. Swarthmore College. <http://hdl.handle.net/10066/19113>
- Yau, Shun-Chiu y He, Jingxian (1989). How Deaf children in a Chinese School get their Name Signs. *Sign Language Studies*, 65, 305-322.

Contexto y texto del edusistema «Despertando Vocaciones»

Context and text of the awakening vocations Edusystem

DRA. COVADONGA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo y ASATA rodriguezcovadonga@uniovi.es

DRA. CAROLINA GONZÁLEZ-MELGAR
Universidad de Oviedo y ACH gonzalezmcaraolina@uniovi.es

DR. EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI
Universidad de Oviedo y Centro Unesco de Asturias alvarezemilio@uniovi.es

Resumen

A lo largo de la historia, la interrelación entre sociedad, educación, formación y emprendimiento ha sido evidente en la vida cotidiana cuando hemos sido testigos de cómo algunas innovaciones han tenido repercusiones en la práctica, desafiando de manera constante el statu quo prevaleciente, mientras que en otros casos han tenido una vigencia puntual que se han difuminado en el tiempo. La diferencia de calado de unas y otras propuestas tiene que ver con la legitimación que se atribuye a los proyectos, modelos y reformas en Educación por parte de las personas usuarias. Por tanto, el grado de aceptación por parte de colectivos, instituciones y comunidades afectadas es esencial para la adopción generalizada de las mismas y, en no pocas ocasiones, se asocia con el grado de credibilidad que se otorga a sus promotores. En este capítulo, se analizan referentes clave del contexto socioeconómico actual con el fin de subrayar los avances emergentes y sugerir mejoras desde el ámbito educativo para enfrentar los desafíos que se presentan. La propuesta que presentamos se fundamenta en un modelo que denominamos *edusistema*, caracterizado por ser un sistema de aprendizaje creativo, emprendedor y sostenible. Este modelo integra cinco componentes, el entorno, la tecnología, el sistema de relaciones, la población y los valores que interaccionan a partir de los diagnósticos situacionales que se promueven en la primera fase del diseño y a partir de ellos se de-

sarrollan proyectos multi- y transdisciplinarios que requieren el establecimiento de alianzas estratégicas entre sectores académicos, sociales, empresariales y políticos. En este contexto, se presenta el nacimiento y desarrollo del edusistema «Despertando Vocaciones» como una alternativa prometedora para abordar cuestiones de equidad, género, competencias STEAM y respeto al medioambiente. Los resultados y los avances obtenidos están avalando su generalización y hacen emerger, una vez más, la necesidad de alcanzar acuerdos educativos que promuevan la integración de metodologías, recursos y esfuerzos de manera corresponsable desde los ámbitos público y privado. La colaboración se plantea como la piedra angular para avanzar hacia una coexistencia humana que asegure un futuro prometedor para las generaciones presentes y futuras.

Palabras clave: aprendizaje, formación, investigación, ecosistema, innovación educativa, competencias STEAM

Abstract

Throughout history, the interrelationship between society, education, training and entrepreneurship has been evident in everyday life when we have witnessed how some innovations have had repercussions in practice, constantly challenging the prevailing status quo, while in other cases they have had a one-off effect that has faded over time. The difference in the depth of these proposals has to do with the legitimisation attributed to projects, models and reforms in education by the people who use them. Therefore, the degree of acceptance by affected groups, institutions and communities is essential for their widespread adoption and is often associated with the degree of credibility given to their promoters. In this chapter, key references of the current socio-economic context are analysed in order to highlight emerging advances and suggest improvements from the educational sphere in order to face the challenges that lie ahead. The proposal we present is based on a model we call «Edusistema», characterised as a creative, entrepreneurial and sustainable learning system. This model integrates five components, the environment, technology, the system of relationships, the population and the values that interact on the basis of the situational diagnoses that are promoted in the first phase of the design, and from them, multi- and trans-disciplinary projects are developed that require the establishment of strategic alliances between academic, social, business and political sectors. In this context, the birth and development of the Awakening Vocations Edusystem is presented as a promising alternative to address issues of equity, gender, STEAM competences and respect for the environment. The results and progress obtained are endorsing its generalisation and once again highlight the need to reach educational agreements that promote the integration of methodologies, resources and efforts in a co-responsible manner from the public and private spheres, collaboration is

thus the cornerstone for advancing towards a human coexistence that ensures a promising future for present and future generations.

Keywords: Learning, training, research, ecosystem, educational innovation, STEAM competences

1. Contextualización

La relación intrínseca entre sociedad, educación, formación y emprendimiento hace que su evolución sea una constante por los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos, jurídicos y funcionales que concurren en cada momento histórico. Los factores, situacionales y coyunturales han definido los entornos socioeducativos, laborales y medioambientales, y la alineación de los recursos disponibles en las distintas áreas geográficas y comunidades han desplegado respuestas singulares (Álvarez-Arregui, 2023). En el ámbito educativo y profesional la evolución de estas propuestas muestra un proceso de transición escalonado que nos ha ido llevando desde la enseñanza de habilidades prácticas ligadas a la agricultura y al comercio local hasta una capacitación orientada a preparar la fuerza laboral para la Revolución Industrial. Este enfoque culminó en la creación de instituciones educativas formales destinadas a proporcionar una educación básica y una formación técnica que se nutría de unos avances tecnológicos secuenciados temporalmente. A lo largo del siglo XX, la educación mantiene su reconocimiento al considerarse como un requisito esencial para acceder a empleos bien remunerados en la economía industrial. Sin embargo, a pesar de que este modelo permitió a una parte importante de la población incorporarse a grandes corporaciones y fortalecer el sector público, ha ido mostrando limitaciones para responder a las demandas sociolaborales que han ido emergiendo en las últimas décadas, lo que ha derivado en desajustes diferenciales del sistema de educación (Álvarez-Arregui, 2023). Actualmente, las tensiones entre la globalización y el localismo se han incrementado, lo que genera problemas a distintos niveles. Además, el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación está transformando radicalmente los ejes que orientan nuestras vidas cotidianas: nos referimos a los pro-

cesos de socialización familiares y sociales, los roles de género, las modalidades de educación, los sistemas de salud, el acceso a la vivienda y el acceso a recursos sociales genera actitudes diferenciales en los diferentes segmentos de población. También se visualizan desajustes crecientes entre oferta y demanda en el entorno laboral donde el paro estructural convive con unas condiciones laborales desiguales de ahí que se demande un trabajo decente que se distribuya equitativamente. La forma en la que entendemos el ocio y la cultura está cambiando y en algunas zonas la masificación del turismo, si bien genera beneficios económicos empieza a generar problemas de distinto signo con la población autóctona. Con relación a las personas, entendidas individualmente, hay que hacer referencias al incremento de las patologías como consecuencia de las dificultades de adaptación a los cambios que se producen en el entorno donde la comunicación abierta no está solucionando el sentimiento de soledad y de desamparo que sufren muchas personas. Por último, queremos referirnos a la creciente polarización política de la que somos testigos dentro y fuera de los estados y en países más o menos desarrollados, lo cual genera incertidumbre en la ciudadanía y cuestiona los valores que impregnan los sistemas democráticos (Álvarez-Arregui, 2020, 2021, 2022, 2023).

Ante estas argumentaciones cabe indicar que, si bien la globalización ha favorecido la integración de las economías mundiales, también ha exacerbado las desigualdades entre y dentro de los países, extendiendo la competencia a todos los ámbitos y revelando las peores caras del entorno sociolaboral, como la explotación de mano de obra barata y la pérdida de empleos en países desarrollados. Además, el desarrollo tecnológico y económico no ha derivado necesariamente en mejoras medioambientales, evidenciando la necesidad de acciones corresponsables globales para mitigar los efectos negativos del cambio climático y la sobreexplotación de recursos naturales. Ante esta situación y ante los innegables avances que genera para la población el desarrollo científico-tecnológico se hace imprescindible una reestructuración profunda del sistema socioeconómico vigente que conlleva un cambio cultural de hondo calado que afecta a las personas físicas y jurídicas y con ello a la Educación, la Formación y los Valores. Esto implica la revalorización de la dimensión emocional, la creatividad, la interdisciplinariedad, el pensa-

miento crítico y la cooperación, cosa que hace necesario potenciar los equipos multidisciplinares y plantear los anteriores referentes como ejes curriculares clave. La robotización y la automatización conllevan, necesariamente, hacer una revisión profunda de las competencias que se enseñan y las que se aprenden para evitar aumentar las brechas sociales y las desigualdades (Álvarez-Arregui, 2021). Reorientar el sistema requiere poner de nuevo en valor los principios democráticos e incrementar la inversión en Investigación, Desarrollo e Innovación educativa, pero, para hacer viable una nueva realidad, se requiere una acción compartida y corresponsable de todos los actores con responsabilidad educativa, nos referimos al ámbito académico, político, social, empresarial y administrativo. El cambio cultural se ha convertido en una prioridad si queremos alcanzar un equilibrio sostenible entre el desarrollo científico-tecnológico, los seres vivos y el medioambiente.

2. Fundamentación

En las sociedades contemporáneas en evolución, el avance científico-tecnológico ha venido acompañado de reorganizaciones organizativas y curriculares que ha afectado a las disciplinas, dado que han ido diferenciando y creciendo en número a medida que se ha ido produciendo un proceso de especialización. En este escenario es lógico que los sistemas educativos hayan tenido que ir depurando los contenidos, dado que el tiempo es limitado, y hayan explorado diferentes modelos organizativos y funcionales para dar respuesta a las demandas. El problema que se han encontrado las propuestas que se han desplegado ha estado asociado a la alta regulación de la que han sido objeto de ahí que en muchas ocasiones la normativa a constreñido y restringido su evolución. Sin pretender exhaustividad en la revisión de paradigmas, modelos y metáforas presentes en la literatura científica, por inapropiado en un capítulo de libro, si parece pertinente clarificar ciertas cuestiones que avalen el desarrollo de innovaciones fruto de las experiencias académicas, profesionales y personales (Álvarez-Arregui y Cantón, 2023).

En primer lugar, queremos destacar el valor que otorgamos al enfoque sistémico, ya que permite adoptar simultáneamente

una perspectiva glocal, abordando simultáneamente situaciones globales y locales, y profundizar en los enfoques ecológicos e inclusivos. Atendiendo a este planteamiento estamos construyendo un modelo que hemos denominado *edusistema de aprendizaje creativo, emprendedor y sostenible* (EDUACES) y que se caracteriza por su flexibilidad, escalabilidad y adaptabilidad, además de atender a los referentes citadas.

En relación con los términos utilizados, se hace necesario hacer algunas clarificaciones conceptuales, así el término *ecosistema*, según el *Diccionario de la Real Academia Española*, es una palabra deriva de la raíz griega *eco-* (*oiko-*), que significa 'morada' o 'ámbito vital', y del término latino *systema*, que alude a un conjunto de elementos interrelacionados que contribuyen ordenadamente a un objetivo específico. A partir de aquí, un ecosistema puede conceptualizarse como una comunidad de seres vivos cuyas funciones vitales interactúan entre sí dentro de un entorno físico común. Esta definición subraya tres componentes esenciales: la colectividad de seres vivos que ejercen sus funciones, el entorno físico en el que se desarrollan, y un sistema complejo de relaciones entre estos elementos. Esta visión, eminentemente biológica, se enfoca en tres aspectos fundamentales: *seres vivos, relación y desarrollo*, y *factores físicos*, y, si se extrapola, abarca a un planeta con recursos naturales limitados, a los organismos vivos en sus diferentes niveles y a los sistemas de relaciones que se establecen entre los ellos. Es crucial recordar que, en los ecosistemas biológicos, todos los organismos son partes integrales del conjunto, no operan de manera aislada y están en constante interacción (producción y consumo), lo que crea un sistema de retroalimentación. Además, la interacción entre diversos ecosistemas introduce un elemento de imprevisibilidad que, aunque complica el control sobre todas las variables, añade un dinamismo basal que se revitaliza continuamente tanto a los organismos participantes como al entorno físico, natural e institucional en que se desarrollan (Álvarez-Arregui, 2018, 2023).

En este contexto, surgen diferentes sistemas que interactúan en múltiples combinaciones y que en el ámbito académico hemos denominado *edusistemas*, porque se diferencian por sus estructuras organizativas y funcionales, pero también por su enfoque holístico, dado que integran los ámbitos formal, informal y no formal de la educación favoreciendo la integración de las per-

sonas en comunidades de aprendizaje que varían situacional, espacial y temporalmente en cuanto a las conexiones que establecen con el entorno, la tecnología, la población y los valores.

Los edusistemas como sistemas abiertos se nutren del avance científico y tecnológico, por lo que incorporan constantemente herramientas que tienen efectos en los espacios que se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (presencial, semipresencial e híbrida), en los momentos y tipos de interacción que pueden desarrollarse (síncrona y asíncrona) y en los recursos de aprendizaje a los que se tiene acceso (naturales, artificiales y personales). Este desarrollo representa un salto evolutivo para la humanidad, pero exige una acción corresponsable entre lo público y lo privado y entre lo académico, lo social, lo político y lo empresarial si se quiere actuar con mayores garantías de éxito sobre las desviaciones observadas (Álvarez-Arregui *et al.*, 2023; Cívís-Zaragoza, Esteban-Guitart y Collet-Sabé, 2023).

El cambio de enfoque sugiere la necesidad de romper las barreras disciplinarias y sensibilizar a la población con la intención de fomentar una concienciación que genere una masa crítica suficientemente amplia que respalde un paradigma sociolaboral y ecológico sostenible donde los avances científico tecnológicos actúen como catalizadores para la mejora de las personas físicas y jurídicas y del medioambiente. En nuestro caso, el modelo que estamos desarrollando tiene en cuenta las aportaciones del paradigma socioecológico, dado que enfatiza la complejidad organizada, la paradoja y la incertidumbre, promoviendo una solidaridad que aboga por tender puentes de colaboración multi- y transdisciplinarios dentro y entre instituciones autoorganizadas, lo que conlleva un incremento de la autonomía, de la descentralización y de la profesionalización para abordar el currículum y las competencias vinculadas al saber, al saber hacer, al saber ser, al saber convivir y al saber adaptarse al cambio (Paniker, 1984; Morin, 1994, 1995; Álvarez-Arregui, 2017, 2020, 2021).

El modelo prioriza la integración afectiva y efectiva de individuos y entidades a través de alianzas estratégicas para proporcionar soluciones a incertidumbres y problemáticas específicas de la ciudadanía (Álvarez-Arregui, 2017, 2018, 2019, 2020; Álvarez-Arregui y Rodríguez Martín, 2015; Rodríguez-Martín,

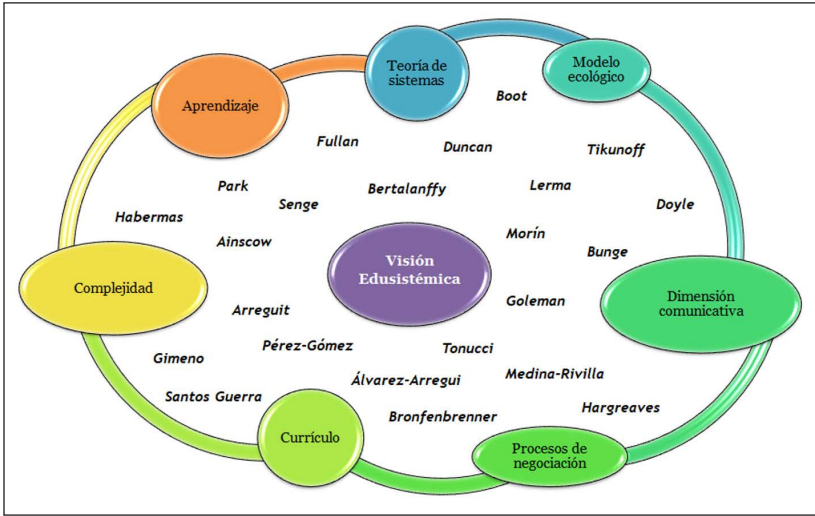


Figura 1. Referentes y referencias para la gestión y desarrollo de edusistemas

Álvarez-Arregui *et al.*, 2017, 2020; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Fernández, 2023; Álvarez-Arregui, 2023).

La propuesta distingue entre población, entorno, relaciones, tecnología y principios éticos que guían el desarrollo de acciones educativas y organizativas (Álvarez-Arregui, 2023). Los fundamentos se asocian a principios reconocidos por iniciativas con proyección mundial como las Ciudades Educadoras, el Índice para la Inclusión, los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Economía Circular y las Competencias STEAM.

Asimismo, el currículum diseñado bajo este modelo considera los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA), asegurando accesibilidad y enfoque pluridisciplinar, y promueve un aprendizaje continuo para todas las personas, independientemente de su ubicación geográfica o etapa vital.

En este contexto, el modelo EDUACES busca superar las limitaciones de los modelos organizativos rígidos, reduccionistas y burocráticos, añadiendo valor a través de principios, estrategias, diseños y acciones continuamente evaluadas para ajustar y mejorar procesos y resultados. Su enfoque sistémico y atemporal presenta el aprendizaje y la enseñanza como procesos circulares e involucra como partes interesadas a los ámbitos académicos, políticos, sociales, laborales y empresariales, con el fin de generar

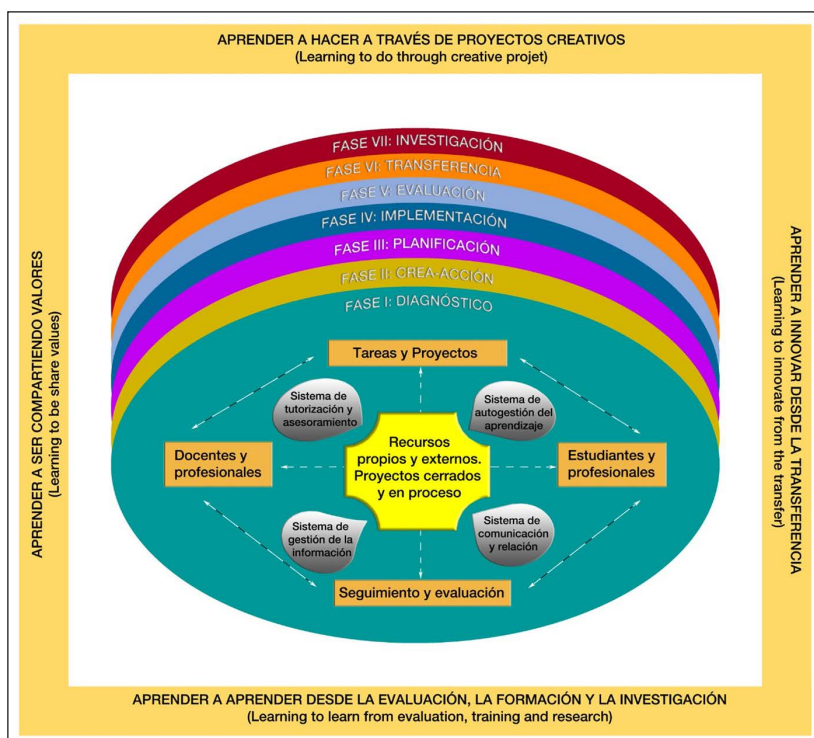


Figura 2. Fases del proceso de implementación de un edusistema

una innovación educativa real y sostenible (Álvarez-Arregui, 2021; Álvarez-Arregui y Arreguit, 2020).

Como ejemplo de las acciones que estamos desarrollando en los últimos años presentaremos de manera sintética algunas de ellas, así como algunos de las conclusiones a las que estamos llegando desde su diseño y puesta en práctica.

3. Edusistemas en el Ecosistema

El proyecto Despertando Vocaciones ha experimentado una evolución significativa en sus contenidos, procedimientos, metodologías, sistemas de evaluación y alianzas interinstitucionales a lo largo del tiempo. Desde su nacimiento en el año 2017, ha estado sujeto a un proceso de mejora continua, por lo que las innovaciones que se han ido incorporando no solo han potenciado su

crecimiento, sino que también ha traducido en un beneficio para las personas físicas y jurídicas de los sectores político, académico, empresarial y social involucrados.

En este contexto se han explorado múltiples alternativas para abordar el currículo de manera intra-, multi- y transdisciplinar, con el objetivo de promover una educación de calidad, equitativa y sostenible que contribuyese al desarrollo integral de las competencias de las personas participantes. Atendiendo a este planteamiento vamos a comentar algunos hitos que han ido acaeciendo en el desarrollo de un proyecto que está adquiriendo protagonismo en el ámbito local, nacional e internacional.

La génesis del proyecto cabe situarlo en los debates informales que se planteaban entre profesionales de distintos ámbitos sobre la necesidad de cambiar los enfoques educativos ante los desajustes que se detectan desde la ciudadanía. Desde el primer momento ya se tuvo claro que actuar para mejorar y cambiar implicaba transformaciones en las estructuras y procesos que debían de ir acompañados de un proceso de reculturización en nuestras conductas personales, relacionales, institucionales y comunitarias para alcanzar objetivos establecidos.

Así, en la I Jornada de Orientación Profesional en 2017-2018 en el Instituto Pérez de Ayala de Oviedo y en eventos subsiguientes que se celebraron posteriormente, 2018-2019, ya se identificaron oportunidades y debilidades entre el profesorado, las familias y el alumnado de secundaria. Las conclusiones a las que se llegó ratificaban que la población, en general, cada vez era más consciente de que se necesitan generar y adaptar competencias en un entorno sociolaboral que demandaba habilidades cada vez más sofisticadas para adaptarse a los nuevos requerimientos. Con la intención de abordar estas cuestiones se planificaron y diseñaron unas Jornadas de Orientación Educativa y Profesional (2019-2020) que se integraron en el currículo de centros de Educación Secundaria en Asturias y donde se obtuvieron resultados altamente satisfactorios en términos de participación e implicación de la comunidad educativa. A partir de las reflexiones derivadas de estas jornadas se planteó desarrollar una estrategia enfocada al alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria con la intención de acomodar el enfoque fortalecer las competencias transversales y STEAM en edades tempranas. El apoyo de profesionales internacionales, de docentes universitarios y de centros

de formación profesional de la región ratificaron el interés por estas temáticas. La colaboración se intensificó en 2022 con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa en el colegio José García Fernández de Luarca, Asturias.



Figura 3. Hitos del nacimiento y desarrollo del edusistema «Despertar Vocaciones».

Los proyectos de intervención que se han ido desarrollando integran un conjunto de acciones que se despliegan en el entorno presencial, virtual y híbrido con el apoyo de las páginas donde se ha contado con el apoyo de las páginas web de la Consejería de la Educación, de las instituciones educativas vinculadas y de la plataforma que se ha generado desde ASATA.

A este respecto cabe destacar la creación de un repositorio de historias inspiradoras donde profesionales, profesorado y alum-

nado exponen sus experiencias y puntos de vista. También hemos colaborado con compañías tecnológicas con las que hemos diseñado juegos en red acomodados al currículum y a la edad de los participantes, como Mundo Circular y Mundo Talento, que orientan al alumnado hacia áreas clave como la energía y diversas profesiones. Además, en 2022-2023 se lanzó una experiencia piloto en el Metaverso con la Exposición «Despertando Vocaciones», que permitió a los colegios exponer sus visiones del Metaverso en formatos digitales.



Figura 4. Videojuegos: Mundo Talento, Learland y Guardianes

También tuvieron una excelente acogida los videojuegos cedidos por empresas tecnológicas como Accenture (figura 4), caso de Learland, que introduce al alumnado en la tecnología, la concienciación medioambiental y la inteligencia artificial a través de desafíos interactivos. Esta institución también ha colaborado con el proyecto «Guardianes» una iniciativa educativa dirigida a niños y niñas de entre 8 y 14 años en situación de vulnerabilidad, con el propósito de familiarizarlos con la tecnología,

utilizando comics y videojuegos que se apoyan en tecnologías innovadoras como la realidad aumentada, para facilitar el aprendizaje sobre inteligencia artificial (IA). Estos recursos son interesantes porque, además de generar diferentes competencias, generan un perfil del usuario que permite orientarlo sobre posibles itinerarios formativos que pueden ser utilizados por parte del profesorado, las familias o los departamentos.



Figura 5. Edusistema «Despertando Vocaciones en el Metaverso»

A través del proceso de mejora continua que incorporamos en el modelo, en el curso académico 2022-2023, hemos desarrollado una experiencia piloto, donde hemos organizado unas actuaciones que han consistido en la producción de la exposición «Despertando Vocaciones» en el Metaverso. A este respecto, los colegios participantes nos trasladan sus trabajos donde se recogían su visión del Metaverso en diferentes soportes digitales, con estos documentos hemos producido una exposición que hemos mostrado en el centro cultural Metaverso Plaza.

El vídeo que se presentó durante la semana de la ciencia en el evento del Niemeyer, instalaciones cedidas por el Ayuntamiento de Avilés como colaborador de este proyecto, tuvo un alto im-

pacto mediático. Al inicio del acto se realizó una conexión con la Ministra de Educación y Formación Profesional que presentó la Jornada titulada *Día D, Compartiendo Aprendizajes*, donde se abogó por la necesidad de apostar por el talento femenino, así como impulsar el empoderamiento en edades tempranas de la educación.

Otro aspecto diferencial de este proyecto tiene que ver con el voluntariado, embajadores en el ámbito institucional, comunitario, local, nacional e internacional, que, al integrarlo en el edusistema, lo ha fortalecido, dado que ha facilitado que profesionales de diferentes ámbitos y edades trabajase, asesorase, orientase y monitorizase al alumnado de los centros, así como a estudiantes de diferentes grados de la Universidad de Oviedo.

En la edición 2022-2023, destacó la participación de alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo (los educadores y formadores del futuro, «los Scoutsteam-Uniovi») que han conseguido visibilizar la necesidad de promocionar el emprendimiento, la ciencia y la innovación en las diferentes facultades de esta institución. En concreto, en Asturias el equipo Scouts STEAM incorpora el aprendizaje basado en problemas, donde se potencia el «aprender haciendo» mediante la mentoría del equipo senior con la intención de proporcionar un servicio a la comunidad (Bringle, Hatcher y Muthiah, 2020).

En este contexto queremos resaltar el alto grado de motivación que se generó entre el alumnado, pues no es habitual que los estudiantes se impliquen a desarrollar actividades y gestionar proyectos educativos desvinculados de sus asignaturas. A este respecto consideramos que lo han valorado como una experiencia muy novedosa, dado que el equipo Scoutsteam-Uniovi se implicó en la fase de diseño y sensibilización inicial, participó en el diagnóstico de detección de necesidades, expectativas, demandas y problemáticas situaciones que emergían en el entorno de intervención.

A partir de aquí participaron en el diseño de la intervención y en su proceso de implementación siguiendo la metodología de trabajo de aprendizaje-servicio (ApS) donde ha sido de alta relevancia la transferencia de conocimiento que ha ido realizando el equipo senior a través de la mentoría realizada en diferentes sesiones presenciales y virtuales. Todo ello con el objetivo de poner los conocimientos y habilidades al servicio de la comunidad

(Álvarez-Arregui y Rodríguez-Fernández, 2023). Por consiguiente, cabe indicar que el impacto ha sido altamente positivo y se ha traducido en la firma de un convenio con la Junta de Estudiantes de la Universidad para seguir promocionando estas iniciativas desde la Universidad de Oviedo en los próximos años.



Figura 6. Transferencia interinstitucional del edusistema a través de encuentros presenciales en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, el Centro Niemeyer de Avilés y el Auditorio Calatrava de Oviedo

4. Situación actual del edusistema «Despertando Vocaciones»

En el último curso 2023-2024 se han fortalecido los lazos entre la Agrupación Sociedades Asturianas de Trabajo Asociado y de Economía Social (ASATA) con la colaboración de EDP, la Universidad y diferentes organizaciones e instituciones.

Los objetivos en los que se está trabajando son:

1. diagnosticar el contexto de intervención para adaptar el proceso de intervención al entorno desde el conocimiento de los intereses, necesidades, expectativas y posibilidades de los participantes;
2. generar equipos de dinamización en los centros educativos;
3. dotar de estrategias a los equipos para dinamizar la cultura organizativa;
4. revisar el currículo para conocer el grado de implantación de las competencias STEAM, economía circular, etc.;
5. favorecer el desarrollo de un sistema de orientación, tutoría y mentorización que promueva una innovación asociada al aprendizaje a lo largo de la vida que actúe positivamente sobre las brechas explícitas o latentes;
6. establecer Itinerarios Formativos entre Formación Profesional y Universidad;
7. potenciar el emprendimiento colectivo en sectores ligados a áreas STEAM;
8. generar bases de datos para la elaboración de informes y publicaciones de interés;
9. evaluar procesos, resultados e impacto; plantear propuestas de mejora;
10. elaborar informes de interés para distintas audiencias.

El público objetivo se ha extendido al alumnado, familias, docentes, equipos directivos y administración de 7 centros de Educación Primaria asturianos. En concreto se está trabajando en Carreño en el Colegio San Félix, en Avilés en el Colegio Principado, en Oviedo en el Colegio Baudilio Arce, en Pravia en el Colegio Reina Adosinda, en Soto de Ribera en el Colegio, Pablo Iglesias, en Gijón en el Colegio San Lorenzo y en Tineo en el Colegio Verde Amor (Tineo).

En los proyectos que se están trabajando en estas instituciones se sigue profundizando en desarrollo de comunidades de aprendizaje dialógicas que tienen su referente metodológico en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en servicios (ABS), el aprendizaje basado en errores (ABE) y el aprendizaje basado en la experiencia (ABEX). El desarrollo de equipos multidisciplinares para el desarrollo de estas propues-

tas educativas está teniendo cada vez más impacto entre el alumnado del Grado de Magisterio y del Grado de Pedagogía en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y se va extendiendo en la Universidad de Oviedo a través de los acuerdos de colaboración que se han firmado entre el Consejo de Estudiantes y ASATA. La web se está convirtiendo en una plataforma de referencia de los edustistemas, ya que se actualiza continuamente a partir de las aportaciones que se despliegan por parte de las personas participantes. En este contexto cabe destacar algunos proyectos que se han realizado y están en marcha este curso por el alto grado de reconocimiento que están adquiriendo, nos referimos a la mochila STEAM y la guía emprendedora con recursos educativos adaptados a la normativa educativa actual y donde se presentan las sesiones en fichas de diferentes colares que permiten la construcción de itinerarios educativos personalizados o acomodarlas a las necesidades del grupo clase o de la institución.

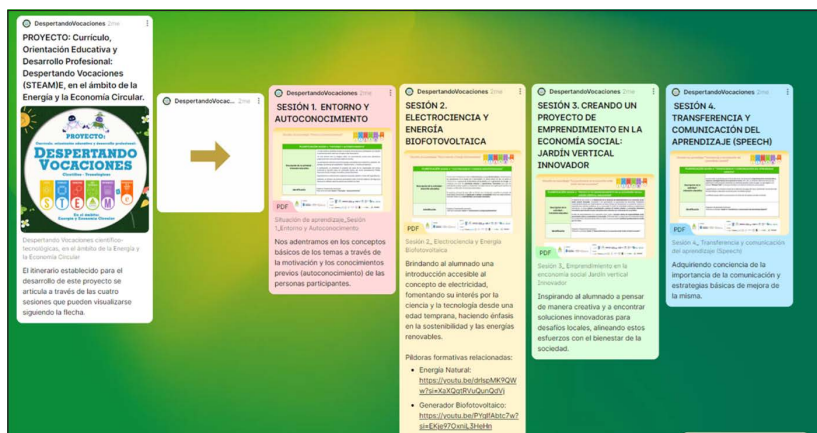


Figura 7. Transferencia interinstitucional del edusistema en abierto a través de itinerarios personales, de equipo, institucionales y comunitarios

El trabajo con robots, las investigaciones de campo, las publicaciones en los medios, la transferencia de conocimiento en congresos, los viajes, las historias inspiradoras, el trabajo en el Metauniverso, el incremento de la colaboración en los centros, la predisposición de las administraciones locales y los apoyos de entidades como Edp están fortaleciendo el edusistema y nos ani-

man a seguir trabajando en esta dirección. En este contexto, nos parece importante seguir avanzando y hemos incorporado la *e* de Emprendimiento junto con las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas para fundamentar este modelo de aprendizaje multidisciplinar, por lo que adopta la siguiente formulación (STEAM)E.

Como cierre de este apartado queremos resaltar los resultados de los resultados de los últimos proyectos que son la Ciudad del Futuro y Los Jardines Verticales se van a exponer de manera presencial en diferentes espacios con el aval de los centros educativos y de los ayuntamientos, de manera virtual (figura 8) en el Metaverso gracias a las gestiones que ha hecho ASATA y de manera híbrida por parte de la Universidad en congresos internacionales y en diferentes publicaciones.

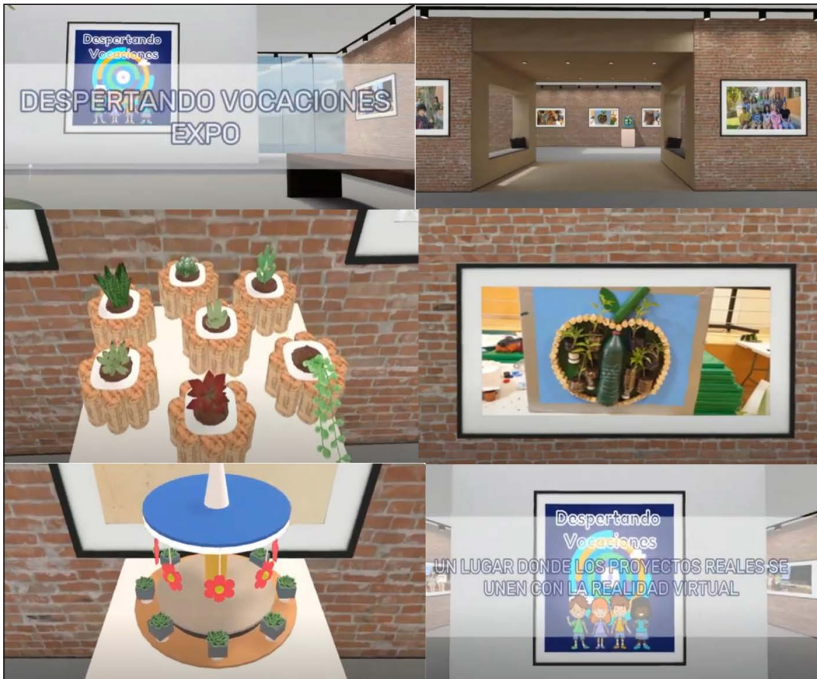


Figura 8. Transferencia de los resultados del edusistema «Despertando Vocaciones» a través de exposiciones en el Metaverso

5. A manera de síntesis final

Las políticas educativas y emprendedoras, junto con las instituciones sociales, laborales y educativas, deben adaptarse a las demandas de una sociedad dinámica y plural que busca la mejora de la educación. El cambio es de hondo calado porque es estructural y cultural, por lo que debe ser afrontado como un desafío continuo que requiere esfuerzos conjuntos con los que se debe disfrutar, ya que el desaliento, el enfrentamiento o la crítica constante no modificarán este hecho y constriñe nuestra predisposición y creatividad. En nuestro caso entendemos que:

- El cambio en las organizaciones debe adoptar una perspectiva ecológica, de manera que las instituciones deben disponer de una mayor autonomía institucional para generar comunidades profesionales autoorganizadas en las que se despliegue un liderazgo pedagógico-transformacional distribuido e inclusivo.
- El cambio debe fundamentarse teóricamente, por lo que se recomienda tener presentes los principios que guían las Organizaciones que Aprenden y Emprenden, el Desarrollo Organizativo, la Teoría Fundamentada y la Gestión de Calidad.
- El cambio es sistémico y debe ser reconocido como tal por parte de los miembros de la organización e interpretarlo situacionalmente en las diferentes fases de la planificación: sensibilización, diagnóstico, implementación, evaluación e investigación del impacto.
- El cambio requiere redes de alianzas interinstitucionales para generar visiones a corto, medio y largo plazo que orienten las misiones, las estrategias y las funciones desde un apoyo mutuo corresponsable.
- El cambio se proyecta desde dentro hacia fuera, desde fuera hacia adentro, de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y con apoyos laterales.
- El cambio ha de tener presentes los componentes y los principios que guían los edusistemas, lo cual les permitirá reconstruirse, ampliarse y adaptarse a las necesidades, demandas y expectativas de la comunidad.

La experiencia adquirida en los distintos proyectos implementados bajo el edusistema «Despertando Vocaciones» ha evi-

denciado la efectividad de los edusistemas *blended-learning* para desarrollar competencias STEAM y mediáticas en los colectivos participantes. Este enfoque ha incrementado el interés y la participación, lo que resalta su potencial como una opción de formación atractiva y eficaz.

Los edusistemas de aprendizaje creativos, emprendedores y sostenibles demandan una financiación acorde con los objetivos y los resultados, puesto que se implican múltiples instituciones. El retorno de la inversión se traduce en el desarrollo de habilidades profesionales entre los promotores, incluida la fundamentación, la planificación, el desarrollo de metodologías, y el trabajo en equipos multidisciplinares.

La experiencia práctica ha mostrado que los participantes en los edusistemas mejoran notablemente su autopercepción sobre sus capacidades mediáticas y de autogestión, fundamentales para el desarrollo de ideas innovadoras. Asimismo, el uso de robots, el desarrollo de experimentos y la utilización del entorno virtual en el Metaverso proporciona mejoras en las competencias digitales.

Se ha detectado que las problemáticas se incrementan cuando los objetivos son ambiguos, cuando existe desacoplamiento entre los equipos de la institución y, cuando la diversidad de intereses predomina sobre la colaboración, cuando la cultura de la mejora continua no está extendida en la comunidad.

Atendiendo a estas debilidades es fundamental que los edusistemas no solo se implementen, sino que se optimicen continuamente para responder eficazmente a los desafíos emergentes e ir alineando las soluciones con las necesidades y expectativas de todos los *stakeholders* involucrados. En este escenario se debe prestar atención a la formación inicial y continua para los colectivos concurrentes, caso del profesorado, profesionales o estudiantes; también se hace necesario adecuarse a las estructuras para el cumplimiento de los objetivos; prestar una especial atención a los sistemas de evaluación de competencias; potenciar los mecanismos de coordinación internos y externos; y disponer de un respaldo institucional previo para amplificar su impacto y disminuir las resistencias.

6. Referencias

- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2017). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Avances y Retos*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2018). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). The evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Aula Abierta*, 48(4), 349-372.
- Álvarez-Arregui, E. (2021). El valor de los ecosistemas de formación para el desarrollo de una educación inclusiva sostenible. En: Nahia Idoiaga Mondragón, María Dosil Santamaría, Oihana Leonet Sieso, Maitane Belasko Txertudi (coords.). *¡Hablemos en inclusión! Buenas prácticas comunicativas en educación* (pp. 9-38). Graó.
- Álvarez-Arregui, E. (2022). Sociedad, Conocimiento, y Educación en Evolución. Ecosistemas de I+D+i como alternativa viable en momentos de cambio. En: Juan F. Gibaj, M. Fernández Mier y M. Cubas (coords.). *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! La transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades* (pp. 117-132). Trea.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2023a). *Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: retos, visiones y propuestas de mejora*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (coord.) (2023b). *Organización y Gestión de Instituciones Educativas en Momentos de Cambio: Avances y Desafíos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2022). La Universidad en evolución. Construyendo alianzas interinstitucionales y multidisciplinares a través de proyectos sostenibles y responsables. *International Journal of Human Sciences Research*, 2(1), 1-17
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). The future of the University and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2020). *¿Hacia dónde apunta la brújula en Educación? Ecosistemas de formación continua y dual para el desarrollo sostenible de competencias en la Universidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Álvarez-Arregui, E. y Cantón-Mayo, I. (2023). Centros educativos y comunidades en evolución. Ecosistemas creativos y emprendedores de calidad. En: Herrán Gascón, A. y Medina Rivilla, A. *Didáctica General. Formarse para Educar* (pp. 33-56). Octaedro.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Fernández, C. (2023). *Desarrollo de competencias STEAM en centros educativos de Economía Social: Guía de buenas prácticas para reforzar la presencia de la mujer en la ciencia y la innovación*. ASATA.
- Álvarez-Arregui, Rodríguez-Fernández y González-Melgar, C. (2023). An Edusystem for purposeful learning: Awakening vocations. En: Emilio Álvarez-Arregui (coord.). *Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: retos, visiones y propuestas de mejora*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Arreguit, X. and Hugues, J. F. (2019). Competences and Education for Tomorrow's Jobs and Challenges: A Company's Perspective. *Aula Abierta*, 48(4), 373-392.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649.
- Bingle, R. G., Hatcher, J. A. y Muthiah, R. N. (2020). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*. Stylus.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Alianza.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. El poder de la identidad*. Alianza.
- Civís-Zaragoza, M.; Esteban-Guitart, M. y Collet-Sabé, J. (2023). Nuevos retos, nuevas alianzas: universidades y ecosistemas educativos presenciales y virtuales. *Revista de Educación a Distancia*, 74, 23. <http://dx.doi.org/10.6018/red.557741>
- Drucker, P. F. (1981). *Las nuevas realidades: en el estado y la política, en la economía y los negocios, en la sociedad y en la imagen del mundo*. Edhasa.
- Eyler, J., Giles, D. E., Stenson, C. M. y Gray, C. J. (2020). *At a Crossroads: The Future of Higher Education Service-Learning*. Stylus.
- Falkner, N., Falkner, K. y Vivian, R. (eds.). (2021). *STEM Education in Secondary Schools: A Research-Based Approach*. Cambridge University Press.
- Morín, E. (1983). *El Método II. La vida de la Vida*. Cátedra.
- Morín, E. (1992). El desafío de la globalidad. *Archipiélago*, 16, 67-71.
- Morín, E. (1994). *Sociología*. Tecnos.

- Morín, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bantam Books.
- Urgiles-Rodríguez, B. E., Tixi-Gallegos, K. G. y Allauca-Peñafiel, M. E. (2022). Metodología Steam en Ambientes Académicos. *Revista Científica. Dominio de las Ciencias*, 8(1), 113-125.
- Venville, G. y Dawson, V. (eds.). (2021). *STEM Education in Primary Schools: A Research-Based Approach*. Cambridge University Press.
- Westerlund, B. y Lundgren, B. (eds.). (2021). *Service-Learning in Higher Education: Connecting the Global to the Local*. Brill.
- Wohlwend, K. E. y Peppler, K. A. (eds.). (2020). *The SAGE Handbook of Learning and Play*. Sage.

Explorando la construcción de la identidad docente desde la investigación: aproximación a una visión mundial

Exploring the construction of teaching identity from research: an approach to a world view

MARTINA LÓPEZ-VALDOVINOS

ERÉNDIRA CAMARGO-CÍNTORA

RUBÉN GÓMEZ-MARTÍNEZ

Escuela Normal Superior de Michoacán - México

Resumen

Los procesos de construcción de la identidad constituyen, desde hace algunas décadas, un campo para la exploración, el conocimiento y la comprensión de las mediaciones que intervienen en ello. Este artículo describe el proceso de una investigación exploratoria, muestra el análisis y los resultados de la revisión sistemática realizada sobre informes de investigación relacionados con la identidad profesional, se recuperan los conceptos y metodologías utilizados, así como los principales hallazgos reportados, la revisión abarca 16 documentos comprendidos entre los años 2006 y 2023.

Palabras clave: identidad personal, identidad social, identidad docente

Abstract

For some decades now, the processes of identity construction have been a field for exploration, knowledge and understanding of the mediations involved in it. This article describes the process of an exploratory research and shows the analysis and results of the systematic review carried out on research reports related to professional identity, the concepts and methodologies used are recovered, as well as the main The review covers 16 documents from 2006 to 2023.

Keywords: Personal identity, social identity, teaching identity

1. Introducción

La vida humana es un proceso, además de biológico, fundamentalmente cultural y social, a lo largo de esta, los individuos interactúan en todos los ámbitos que les rodean. Para Simmel (1986), la sociedad «actual» nos impulsa a ser únicos, a destacar y a buscar nuestra propia identidad; sin embargo, esta búsqueda de individualidad también puede generar alienación y soledad, lo cual provoca una tensión inevitable entre la necesidad de pertenecer a un grupo –o grupos– y la necesidad de ser diferente, constituyendo un aspecto central de la vida, sobre todo hoy día, en que el planeta se caracteriza por un sistema global que orienta la políticas, programas y acciones de intercambio económico, sociocultural y educativo. La interconexión entre sujetos e instituciones también impacta en la construcción identitaria, dado que se experimenta una relación entre el plano personal con lo local y global en sus múltiples interrelaciones específicas, volviéndolo a la identidad un tema vigente e interesante para comprender. También se reconoce la complejidad en el abordaje del estudio sobre la construcción de la identidad en la educación superior, ya que existe una presencia sustantiva de la intervención educativa a través de modelos de actuación, sistema de creencias, valores y aspiraciones expresadas a través de los discursos y prácticas docentes que dialogan, se nutren, algunas veces se confrontan en los contextos personal y global.

La identidad es un proceso largo que se expresa con características específicas en diferentes etapas y se aprecia en una cierta forma durante la vida adulta. La identidad representa un proceso dinámico y complejo que se reconfigura por la mediación de los contextos personal, local y global, de esto se desprende la importancia de recuperar aquellos estudios que han contribuido al entendimiento sobre la construcción de la identidad que puede abordarse desde diferentes ángulos, entre los que se encuentra la personal que corresponde a un nivel básico. La teoría de la identidad surge y evoluciona a mediados del siglo XIX. Los primeros en intentar explicar cómo se construye la identidad fueron los filósofos materialistas británicos, quienes proponían que las percepciones y la conciencia son procesos físicos situados en el cerebro, los que se comportan de la misma manera sin necesidad de interacción (Scaruffi, 2008 en Valdenegro-Fuentes, 2021). Desde la psicología, se

reconocen los aportes iniciales de Maslow (1943, 1962) y Erickson (1959, 1994, 2007). El primero, relacionó la identidad con la necesidad individual de contacto, intimidad y pertenencia a uno o varios grupos, con los cuales el sujeto busca identificarse, ser aceptado y reconocido, en la medida en que integra su identidad desde los valores propios que fortalecen su autonomía y conciencia. Las categorías de necesidad y experiencia son fundamentales en esta teoría de la personalidad de este psicólogo. Por otra parte, Erikson propone la teoría del desarrollo psicosocial, en la que plantea que la identidad constituye un conjunto de rasgos propios de un individuo y que lo caracterizan, describe las ocho etapas de la vida para la conformación y desarrollo de la identidad.

Desde el ángulo social, se reconocen los aportes de la perspectiva de la identidad social planteada por Tajfel (1971, 1974, 1978, 1981). La identidad social estaría constituida por aquellos aspectos de la autoimagen de un individuo que proceden de las categorías sociales a las que pertenece en que se explican los fenómenos de grupos (intra- e intergrupales), la teoría de la identidad social de Tajfel (1984) y la teoría de la categorización del yo (Turner, 1987); pueden considerarse como uno de los marcos teóricos destacados de la psicología de los grupos. Tajfel (1984) parte del supuesto de que, por amplia, y profunda que sea la imagen que los individuos poseen sobre sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales en los que se desenvuelven, de ahí que este autor sostuviera que el autoconcepto de un individuo es fundamental en la conformación de su identidad social. El conocimiento que posee un individuo sobre su pertenencia a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para este, dicha pertenencia. Así, en el autoconcepto se aprecian dos componentes fundamentales: la identidad personal, representada por los rasgos y características que nos hacen únicos y la identidad social que remite a la persona que somos en función a la pertenencia a diversos grupos sociales, culturales, políticos gremiales. Desde la teoría de la categorización del yo propuesta por Turner (1981, 1987, 1999), la categorización del yo cambia sistemáticamente y se ubica en distintos niveles de categorización. El sí mismo es una representación reflexiva del individuo. El sí mismo es flexible y fluido porque sería un juicio relacional

comparativo, ya que definiría al individuo en un contexto social en términos de relaciones sociales. Cuando una persona se categoriza como «hombre», por ejemplo, lo que está haciendo es percibirse como similar a otros (Canto y Morales, 2005).

Estos procesos se ponen de manifiesto al plantear los mecanismos que influyen en la construcción de la identidad docente (ID) se ha constituido en un campo de investigación sobre los procesos de formación inicial y permanente de docentes. Su antecedente se ubica en estudios e investigaciones sobre la formación de profesores; los temas identitarios surgen en momentos y circunstancias de crisis de identidad que experimentan los profesores en la primera década del presente siglo (Bolívar, Fernández y Molina, 2005), (García, 2007; Bolívar, 2006).

Desde entonces, se desarrollan investigaciones en diferentes ámbitos de los que se han recuperado aportes relevantes para la transformación de los procesos de formación en contextos globales, locales y personales, sus dinámicas, relaciones y tendencias construyéndose a través de todos los cambios expresados objetivamente e interpretaciones realizadas por los propios docentes que se encuentran en procesos formación inicial y en el desarrollo de la formación profesional.

Si bien la formación docente tiene relevancia en la relación formación y sociedad, que impulsa la autonomía del docente y la autorregulación de su aprendizaje (Hernández, 2019), en la dinámica de los cambios y transformaciones educativas globales, el énfasis en la identidad supone la construcción de un campo de investigación centrada en la autoformación, coformación, ecoformación; reconociendo contextos identitarios, incluyentes, toma de decisiones y responsabilidades. Al respecto, Lasky (2005) señala que con la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros y cómo a través de nuestra identidad que nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean (García, 2010). Es importante la revisión sistemática que oriente hacia senderos inéditos en este campo de la identidad profesional docente.

2. Objetivo

- Comprender cómo se significa y estudia el concepto de *identidad profesional* en los contextos personales, locales y globales

realizados a partir de una revisión sistemática de artículos científicos entre los años 2015 y 2023.

3. Metodología desarrollada

- Momento 1. Delimitación de un área de estudio y definición de preguntas orientadoras. Se asumen dos ejes de exploración de este estudio: Formación de docentes e Identidad en investigaciones en el nivel superior. Preguntas: ¿Qué factores se relacionan en el proceso de configurar una identidad?, ¿Qué elementos inciden en su configuración dentro del proceso de formación docente? Dentro de esta área fue prioritario identificar en el ámbito global los hallazgos relacionados con la formación y la identidad docente en distintos países y regiones.
- Momento 2. Establecimiento de posibles bases de datos para la pesquisa y definición de criterios para la selección de trabajos. Se consideraron las bases de datos internacionales para la búsqueda de trabajos en WoS, Scopus, ERIC y, *específicamente a nivel latinoamericano SciELO y Redalyc*. También se incluyeron reportes de investigación en los idiomas de inglés y español teniendo como criterios: 1) encontrarse vinculados a reportes de investigación en la temática, y 2) aparecer en citas del Google Academic sin considerar límite. La antigüedad de los trabajos obedeció al reconocimiento de los autores en el campo. Fueron encontrados 183 artículos y capítulos de libro, tesis y artículos de investigación; en su mayoría fue producción en español y de selección de las bases latinoamericanas.
- Momento 3. Lectura de trabajos y clasificación de 36 textos localizados en las bases de datos internacionales WoS, Scopus, ERIC y a nivel latinoamericano SciELO y Redalyc. Una vez leídos, se identificaron los ejes planteados para este estudio; sin embargo, algunos de los artículos y reportes de investigación producidos a nivel latinoamericano no se incluyeron, dado que sus aportaciones se orientan a otros ángulos de construcción y únicamente se incorporaron los que aportan a nivel mundial. Para el análisis y sistematización de la información, se consideran 16. Estos datos fueron sintetizados en una rejilla tras realizar una revisión axial, con representación

de conceptos centrales y relacionados, como se muestra en la tabla 1.

- Momento 4. Elaboración de informe, se aborda a partir de los hallazgos de cada uno de los textos investigativos seleccionados y estableciendo los vínculos que aportan a la identidad profesional de los docentes en educación superior y los contextos personal, institucional y global; avanzando en la estructuración de las consideraciones conceptuales y contextuales respecto a la identidad docente.

Los criterios de inclusión considerados para este estudio exploratorio artículos publicados en inglés de las bases internacionales, trabajos relevantes en español y portugués, en bases de datos latinoamericana o libros; se incluyen también los trabajos de investigación con métodos comparativos y/o en colaboración. Los criterios de exclusión artículos no vinculados en forma directa al tema y artículos relacionados con la identidad y formación docente en niveles de educación básica.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se encuentra la posible exclusión de trabajos relevantes en idiomas distintos al inglés o al español, aunque fueron incluidos eventualmente algunos trabajos en francés y portugués. Por otra parte, si bien el interés fue reconstruir de manera articulada, términos teóricos, el estado de las discusiones respecto a la identidad docente, en los criterios de exclusión, algunas investigaciones quedaron fuera en razón de sus reducidas iteraciones en citas, toda vez como se indicó fueron priorizados los trabajos más reconocidos y empleados mayoritariamente como referentes conceptuales en las investigaciones desarrolladas dentro de este campo de la identidad docente en la educación superior.

4. Resultados

La búsqueda de información respecto a investigaciones sobre temas de identidad y la formación docente en el ámbito mundial sobre periodos recientes, ubicadas en la plataforma WoS, ERIC y Scopus. Los artículos de investigación localizados para su estudio exploratorio de trabajaron con el programa de Atlas.ti. Búsqueda en bases de datos internacionales y latinoamericanas. Se

ubicaron sobre el tema investigaciones de los países South África, Malasia, Irlanda, Israel, Noruega y Países Bajos; Hong Kong, Canadá y Etiopía, Edimburgo, México, Francia, Inglaterra, Helsinki, Suecia, Rusia Occidental y Bélgica. Organizando la información por: a), objetivos perseguidos en las investigaciones revisadas, b) metodología utilizada, definiendo el tipo de estudio, las herramientas para recolección de datos, y c) principales hallazgos.

Las tablas 1 y 2 de coocurrencias nos muestran en rejilla las intersecciones entre los conceptos y las frecuencias de mención en general en los textos investigativos revisados.

En esta tabla 1 se observa que las mayores frecuencias se ubican en los conceptos siguientes: *profesional*, *aprendizaje*, *desarrollo* y *educación*; seguidos de *experiencia*, *estudio*, *formación*, *práctica* y *enseñanza* con mayor significado. Respecto a las intersecciones de la tabla, son relevantes los conceptos de *formación*, *experiencia*, *estudio*, *identidad* y *enseñanza*.

Tabla 1. De coocurrencias de conceptos

	experiencia	formación	identidad	moral	práctica	profesional	profesores	tut...	valores
experiencia	102	15	3	9	7	24	27	4	19
formación	78	78	10	6	9	35	36	1	16
identidad	73	10		2	6	46	18		4
moral	59	6	2		9	11	24		14
práctica	75	9	6	9		9	28		13
profesional	233	35	46	11	9		45	6	24
profesores	224	36	18	24	28	45		4	32

En la tabla 2 se aprecian las intersecciones entre conceptos, las relaciones que se van tejiendo a partir de las categorías: profesores y experiencia profesional; se incluyen nuevos como la *tutoría*, *formación*, *práctica* e *identidad*.

Tabla 2. De coocurrencias de relaciones

	aprendizaje	desarrollo	educación	enseñanza	estudio	experiencia	form...	ide...	mo...	prác...	pro...
aprendizaje	143	19	9	26	19	17	10	4	44	21	38
desarrollo	132	132	10	10	13	4	8	10	7	6	90
educación	128	9	10	14	19	14	21	13	5	8	30
enseñanza	76	26	10	14	14	8	12	5	9	13	17
estudio	101	19	13	19	14	14	15	10	9	13	21
experiencia	102	17	4	14	8	14	15	3	9	7	24

La información de ambas tablas (1 y 2) desde la revisión de los documentos y reportes de investigación; nos aportan el primer tejido de relaciones conceptuales, identificando algunos de los factores en torno a los cuales la identidad se va constituyendo, como son la experiencia personal de los docentes, así como la exigencia de las instituciones por el desarrollo profesional de los docentes.

El proceso de comprensión de los conceptos en sus relaciones se enriquece al construir las tablas descriptivas sobre las investigaciones en las que se precisan datos de los contextos del trabajo, países de origen, los autores, objetivos, metodología desarrollada y hallazgos.

Tabla 3. Investigaciones con: Estudio de caso y/ o entrevistas semiestructuradas

Autor(es)	Py.	País	Objetivo	Hallazgos
I.1 BADIOZAMAN, A. (2020)	Lo que sostiene al profesor de inglés novato de Malasia: un estudio de caso	Malasia	Obtener una comprensión profunda del papel del docente al navegar por los desafíos que a menudo se enfrentan en las primeras etapas de la profesión docente.	El <i>autoconcepto</i> es un medio de <i>autoevaluación</i> y también, un <i>impulsor</i> clave para las cogniciones y comportamientos relevantes para el objetivo que son efectivos para la práctica docente.
I.2 GUBERMAN, A; ULVIK, M; MA- CPHAIL, A, OOLBEKKIN.M. y MARCHAND, H. (2021)	Trayectorias profesionales de los formadores de docentes: evidencia de Irlanda, Israel, Noruega y los Países Bajos	Irlanda, Israel, Noruega y los Países Bajos	Saber la trayectoria que siguen los formadores de docentes en educación superior	Si bien las actitudes socialmente coherentes e idealistas presentes en los formadores de docentes, responden predominantemente a las <i>expectativas individualistas y pragmáticas</i> percibidas de los institutos. Tales expectativas incluyen la <i>contribución al estado académico</i> de sus institutos a través de sus <i>publicaciones académicas</i> .

I.3 VÁZQUEZ, A. (2018)	Identidad profesional en profesores principiantes de inglés: el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.	México	Analiza el proceso de construcción de identidad experimentado por un grupo de profesores principiantes de inglés que trabajan en una universidad pública del noreste de México.	Describe la implementación de las estrategias educativas, así como los roles de diferentes actores que son importante en la construcción de las habilidades y la identidad profesional de los documentalistas profesores novatos.
I.4 WILKINS, C. (2017)	Transformadores de carrera de élite y su experiencia en la formación inicial del profesorado	Inglaterra	Este estudio explora la motivación de los profesionales de «alto estatus» para cambiar de carrera e ingresar a la docencia, y su experiencia al emprender programas de formación inicial docente (ITE) en Inglaterra	Concluye que el <i>enfoque de la política</i> actual adoptado en Inglaterra y en muchos otros países sobre la <i>calidad</i> de entrada puede restar valor a la cuestión más fundamental de garantizar que los programas de formación inicial proporcionen entornos de aprendizaje profesional flexibles y personalizados que permitan que prospere una amplia gama de participantes.

Tabla 4. Investigaciones con: Estudio de caso y/ o entrevistas semiestructuradas

Autor(es)	Py.	País	Objetivo	Hallazgos
I.5 VETTER, A.; HARTMAN, V. y REYNOLDS, J. (2016)	Enfrentando prácticas fallidas: reposicionando las identidades de los profesores en la educación inglesa	Inglaterra	Sostiene que enfrentar prácticas ineficaces requiere que los maestros respondan a desafíos complejos y dinámicos, lo que dificulta el cambio cuando las soluciones no están disponibles.	Los hallazgos sugieren que, cuando los maestros enfrentaron prácticas ineficaces, reposicionaron sus identidades de maestros de maneras que dependían de las ideologías de su escuela.

<p>I.6</p> <p>PALMER, H. (2015)</p>		<p>Suecia</p>	<p>Profesor de matemáticas novato y de su desempeño en la perspectiva de los maestros.</p>	<p>Los resultados muestran que, en general, las respuestas de los rusos y letones en el cuestionario están bien acordadas, a pesar de que durante los últimos 25 años los dos sistemas educativos públicos se desarrollaron de forma independiente. Según el coeficiente de Mann-Whitney, las diferencias entre las dos muestras de encuestados no son estadísticamente significativas ni para el IP tomado como un todo coherente ni para cada componente por separado. Incluso para los componentes Cooperación.</p>
<p>I.7</p> <p>VANFIERLINFIEA, R., BRAM, T. y AELTERMANA, A (2016)</p>	<p>Aprendizaje profesional de formadores de docentes, docentes y estudiantes de docentes.</p>	<p>Bélgica</p>	<p>La calidad educativa está en el centro de los debates en todo el mundo. Estos debates consideran al docente como el actor crítico que determina en gran medida la calidad de nuestros sistemas educativos. Al mismo tiempo, se expresan dudas relacionadas con la calidad de los docentes, así como con la educación o formación de docentes.</p>	<p>La pregunta es si los profesores y los formadores de profesores tienen una respuesta «fundamentada» a estas circunstancias cambiantes. ¿Se puede construir sobre una base de evidencia sobre la calidad de nuestros maestros, sobre la excelencia en los formadores de maestros, sobre la «calidad» de programas de formación de maestros? ¿Cómo pueden los líderes escolares mejorar el desarrollo profesional de los maestros dentro de la escuela? ¿Cómo influyen los líderes escolares en el compromiso y la satisfacción laboral de los maestros?</p>

Tabla 5. Investigaciones con: Estudios longitudinales, observación de campo y comunicación informal, etnografía y narrativa.

Autor(es)	Py.	País	Objetivo	Hallazgos
I.8 RUI. E. (2020)	Reconstrucción de la identidad de los formadores de docentes novatos no tradicionales en la educación superior: una perspectiva de	Hong Kong	Explorar la (re) construcción de la identidad de dos formadores de docentes no tradicionales novatos en diferentes universidades de Hong Kong	Proporcionan información sobre el área poco investigada de los formadores de docentes no tradicionales. desarrollo profesional y ofrecen implicaciones útiles sobre cómo preparar y desarrollar formadores de docentes eficaces y comprometidos en contextos educativos similares donde la formación de docentes se realiza principalmente en instituciones de educación.
I.9 MC LEAN, N. y PRINCE, L. (2019)	La formación de la identidad entre los profesores académicos novatos: un estudio longitudinal	Edimburgo, Escocia.	Formación de las identidades profesionales	El estudio ilustra cómo estos tutores desarrollaron narrativas de identidad más complejas con una coherencia enriquecida a lo largo del tiempo, ya que informaron sobre los desafíos de negociación y la disonancia entre las expectativas iniciales y las experiencias reales de enseñanza. Este hallazgo ofrece apoyo explicativo para investigaciones previas sobre el valor de los programas de desarrollo docente.
I.10 ANSPAL, T. y EISENSCHMIDT, E. (2016)		Helsinki,	Estudio exploratorio de la identidad docente entre estudiantes del quinto semestre de licenciatura	Los hallazgos sugieren que, cuando los maestros enfrentaron prácticas ineficaces, reposicionaron sus identidades de maestros de maneras que dependían de las ideologías de su escuela.

I.11 PEUROT, P. (2017)	La formación inicial de los profesores bibliotecarios en Francia: hacia la construcción de una identidad profesional	Francia	La construcción del profesionalismo en la formación inicial	Los resultados muestran la forma en que diferentes factores como sus transiciones educativas, su identificación con el idioma inglés (como lengua extranjera), sus experiencias de aprendizaje en sus programas de formación docente, y la cultura profesional que prevalece en su contexto docente interactúan y configuran sus identidades profesionales y sentido de pertenencia a la institución. El documento concluye con una discusión sobre las implicaciones reveladas para la formación del profesorado, la formulación de políticas y la investigación.
------------------------------	--	---------	---	--

Tabla 6. Investigaciones con: Estudio de caso, etnográfico, narrativa, método hermenéutico-analógico, artículo especializado.

Autor(es)	Py.	País	Objetivo	Hallazgos
I.12 SAMSUDIN,M. y THANH, H (2021)	Indicadores para la medición de la identidad profesional de los docentes en Asia y África: un estudio de Delphi.	Sudáfrica	Recopilar y comparar las dimensiones del TPI de los diferentes contextos socioeconómicos en los que trabajan los docentes en África y Asia.	Hallazgos de este estudio guían a los investigadores africanos y asiáticos sobre la comprensión común de las características de la formación que prevalecen en las regiones africanas y asiáticas.
I.13 MCPHERSON, H. y NARAYANAN, S. (2021)	Investigación del profesor de ciencias: un estudio duoetnográfico comparativo de Canadá y Etiopía visto a través de una lente bourdieusiana.	Canadá y Etiopía	Desarrollar nuevas pedagogías que incorporen estrategias de enseñanza basadas en la investigación.	Basados en los constructos teóricos de Bourdieu, presentan narrativas sobre cómo se negocia en los discursos actuales de reforma curricular de ciencias que han dado forma a nuestras identidades profesionales (Canadá y Etiopía).

I.14 JERMOLAJEVA, J. y BOGDANOVA, T. (2016)	Identidad profesional de Profesores de educación Superior en Muestras de Riga y Smolensk.	Rusia Occidental	El objetivo de este artículo es estudiar el modelo de identidad profesional de los profesores de IES mediante un análisis comparativo general de los indicadores de sus componentes estructurales en muestras de Riga y Smolensk. Análisis comparativo.	Los resultados muestran que, en general, las respuestas de los rusos y letones en el cuestionario están bastante bien acordes, a pesar de que durante los últimos 25 años los dos sistemas educativos públicos se desarrollaron de forma independiente. Según el coeficiente de Mann-Whitney, las diferencias entre las dos muestras de encuestados no son estadísticamente significativas ni para el IP tomado como un todo coherente ni para cada componente por separado. Incluso para los componentes «Cooperación».
I.15 VALDENEGRO, L. (2021)	Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria.	Chile	El Objetivo de esta investigación fue reflexionar sobre cómo los modelos de formación docente y los marcos referenciales oficiales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad profesional de los futuros profesores en Chile.	La articulación requiere una nueva formulación bajo una concepción de sistema educativo que considere todos sus componentes. También, de un profesorado socialmente activo, con una visión compartida de la educación y sus fines. Además, de un posicionamiento ético-moral claro, a partir del desarrollo de sus capacidades crítico-reflexivas.

I.6 OROZCO, W. (2023)	Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones.	Colombia	El objetivo es delimitar algunas consideraciones conceptuales alrededor de la identidad docente como creciente campo de investigación.	La identidad del maestro juega un rol clave en la toma de decisiones en las prácticas de enseñanza (Bullough, 1997), el contenido a enseñar (Coldron y Smith, 1999) y el tipo de relación que se establece con los estudiantes (Izadinia, 2013), pueden rastrearse investigaciones sobre la identidad docente en todas las latitudes del planeta, ratificando con ello el rol coyuntural del maestro en la educación y en la transformación de esta. Es importante el papel que desempeñan los procesos de formación de maestros en la configuración de la identidad.
-----------------------------	--	----------	--	---

La información que aportan las tablas anteriores (3, 4, 5 y 6), respecto a los textos académicos de investigación que se relacionan, respecto a las metodologías de investigación, se aprecia el interés por la temática en diferentes regiones del mundo, desde los investigadores al realizar estudios conjuntos al ser comparativos van integrando los contextos locales de la formación y el desarrollo profesional docente en una visión de regiones del mundo a partir de criterios específicos: economías, cultura, abriendo ventanas interculturales y en la construcción de la identidad docente y generando políticas de investigación e intercambio que enriquece los procesos de investigación sobre la formación docente y la identidad de los profesores de educación superior. Los métodos abordados en estos estudios son diversos y, por tanto, enriquecen las visiones del hacer investigativo, sin embargo, una de las metodologías que se considera relevante es la narrativa de los profesores, por la visión compleja desde la cual se puede apreciar tanto el contexto personal del docente como de las instituciones relacionadas y el global.

La red semántica 1 teje el entramado de relaciones conceptuales, posibilitando la comprensión y procesos respecto a la construcción de la identidad de los formadores de formadores de do-

centes y del desarrollo profesional, en contextos mundiales y en relaciones de conocimiento en su evolución a partir del trabajo investigativo.

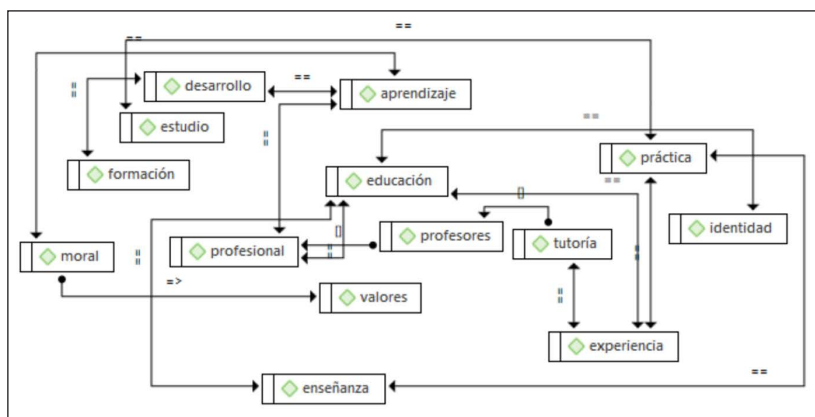


Figura 1. Red semántica 1

5. Hallazgos

5.1. Contextos personal, institucional y global

La delimitación y articulación de los contextos personal, institucional y global surgen de la vinculación entre los conceptos que se muestran en la red semántica 1, y los hallazgos de las investigaciones que se muestran en las tablas 3, 4 y 5 generando aportaciones al presente estudio respecto de su propósito y preguntas orientadoras.

De tal manera que se organizan los aportes en el proceso construcción identitaria y metodologías en la formación de docentes en educación superior, por la valoración apreciada para el presente trabajo.

5.2. Contextos personal, institucional y global en la formación docente

Si bien las actitudes socialmente coherentes e idealistas están presentes entre los formadores de docentes, responden predominantemente a las expectativas personales y pragmáticas percibi-

das de los institutos, expectativas incluyen la contribución al estado académico de estos (Valdenegro, 2021).

Las publicaciones académicas circulan en ámbitos diversos interinstitucionales-globales en relación con las redes de colaboración que se van organizando en función de los intereses de los académicos y los propios de las instituciones de educación superior y la preocupación personal en coincidencia con la institución por formar a sus docentes y/o políticas de formación, autoformación y ecoformación (Guberman *et al.*, 2021).

Los hallazgos proporcionan información sobre el área poco investigada de los formadores de docentes no tradicionales y el desarrollo profesional; ofrecen aportaciones útiles sobre cómo preparar y desarrollar formadores de docentes eficaces y comprometidos contextos educativos similares se desarrollan procesos de formación en las instituciones de educación superior (McPherson *et al.*, 2019; Rui, 2020).

Se describe la implementación de las estrategias educativas, así como los roles de diferentes actores que son importante en la construcción de las habilidades y la identidad profesional de los *documentalistas professeurs* novatos. Habilidades y la identidad profesional de los *documentalistas BIBLIOTE bibliotecarios*. Aportando nuevas pedagogías para la formación de docentes en educación superior en campos específicos, Y en contextos institucionales (Mora, 2018; Peurot, 2017).

5.3. Identidad docente

La identidad del maestro juega un rol clave en la toma de decisiones en las prácticas de enseñanza (Bullough, 1997), el contenido a enseñar (Coldron y Smith, 1999) y el tipo de relación que se establece con los estudiantes (Izadinia, 2013) pueden rastrearse investigaciones sobre la identidad docente en todas las latitudes del planeta, ratificando con ello el rol coyuntural del maestro en la educación y en los sistemas educativos (Orozco-Gómez, 2023; Jermolajeva y Bogdanova, 2016).

El autoconcepto no es solo un medio de autoevaluación, sino también un impulsor clave para las cogniciones y comportamientos relevantes para propósitos específicos de la práctica docente, la formación y el desarrollo profesional que constituyen entornos cercanos y de influencia significativa en la construcción

identitaria tanto personal como institucional, contribuyendo a la comprensión de los desafíos y las complejidades involucradas en la construcción de la identidad de los formadores de docentes (Badiozaman, 2020).

Los tutores desarrollaron narrativas de identidad complejas con una coherencia enriquecida a lo largo del tiempo, ya que informaron sobre los desafíos de negociación y la disonancia entre las expectativas iniciales y las experiencias reales de enseñanza. Las narrativas en la configuración de la identidad muestran los procesos de negociación los discursos actuales de reforma curricular que han dado forma a sus identidades profesionales (McPherson *et al.*, 2021; Peurot, 2017; Palmer, 2015; Mc Lean, 2019).

Los resultados muestran la forma en que diferentes factores como sus transiciones educativas, su identificación con el ámbito de especialización de la formación (ciencias, artes, lenguajes) (Palmer, 2015). Sus experiencias de aprendizaje en sus programas de formación docente, y la cultura profesional que prevalece en los contextos en que interactúa van configuran sus identidades profesionales y sentido de pertenencia.

6. Conclusiones

A nivel mundial, se está viviendo un proceso de crisis derivado del proceso de globalización y la incertidumbre de la economía que provoca un debilitamiento de las políticas educativas tradicionales y con ello de las identidades institucionales, la función tradicional asignada a la educación superior, requiere transformarse en el sentido del movimiento que la realidad en los contextos micro-macro orientan. La identidad como un valor personal y social intangible es importante para brindar cohesión, legitimidad y sentido de pertenencia y horizonte a los sujetos (estudiantes y profesores de instituciones educativas)

A partir de lo expuesto se reconocen los múltiples aspectos que entran en juego dentro de la configuración identitaria, la mayoría de los estudios presentados buscan darle significado a los rasgos de la propia identidad y a las experiencias que se van dando durante la formación académica, de este modo, se pueden comprender las representaciones sociales que constituyen una forma de pensamiento que surge dentro de un grupo deter-

minado y que expresa las peculiaridades del mismo; de tal manera que la percepción que los estudiantes tienen respecto a su función y desarrollo profesional se ve reflejada, dando un entendimiento mayor hacia la elección de la misma y hacia el desarrollo de la identidad profesional (González y Soto, 2019)

La identidad personal tanto como la social abarcan los aspectos más concretos de la experiencia individual surgida en las interacciones, el conjunto de funciones de rol que el individuo ha introyectado como significativas en su historia personal-profesional y la forma en que es reconocido, y aceptado por los otros. La identidad la conciencia de nuestra propia historia, de nuestro propio yo, de nuestros gustos, simpatías, anhelos, ideales, de las relaciones que establecemos y los lugares desde los que nos posicionamos en los tiempos y espacios que habitamos. La identidad es la conciencia que permite re-conocernos con los otros y con los grupos de diálogo.

Atieza y Van Dijk (2010) señalan que tanto las ideologías como las identidades son parte de un proceso de apropiación, que se va conformando por los discursos y otras prácticas sociales, en gran medida durante el trayecto por las instituciones educativas y ahora alimentadas también por las influencias del contexto global. Esta velocidad y cambios acelerados que se experimentan en el mundo también contribuyen a hacer más dinámica la identidad, a partir de procesos de identificación, pertenencia, diferenciación e interiorización en forma casi automática, puede pensarse que la identidad se encuentra en un estado de permanente acción recíproca, es decir, las personas entra en relación con otro(s) y se producen múltiples acciones recíprocas, se genera una interconexión en todos los planos y niveles contribuyendo a la reconfiguración identitaria permanente e inacabada.

Un tema necesario de investigar es la relación individuo-mundo y su impacto en la reconfiguración identitaria, sobre todo en términos de cómo nos pensamos desde estas nuevas relaciones visibles e invisibles, digitales y en la distancia, es decir, la construcción identitaria desde nuevas relaciones y encuentros con el mundo.

7. Referencias

- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23844/Atienza_rev_iden.pdf
- Badiozaman, A. (2020). *Lo que sostiene al profesor de inglés novato de Malasia: un estudio de caso*.
https://www.researchgate.net/publication/346672144_Embracing_educational_disruption_a_case_study_in_making_the_shift_to_a_remote_learning_environment
- Bolívar Botía, M.F. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), art. 12. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (p. 260). Aljibe.
- Canto, J. y Morales, F. (2005). *El sí mismo desde la identidad social. Escritos de psicología*. https://www.researchgate.net/publication/28246804_El_si_mismo_desde_la_teor%C3%ADa_de_la_identidad_social
- Domínguez Garrido, M.C., Ruiz Cabezas, A. y Medina Rivilla, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 11-134.
- Erikson, E. (1987). *Infancia y sociedad. Ocho edades de la vida* (2.ª ed.). Paidós.
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), enero-junio, 15-42
- González P., Marín, R. y Soto, M. A. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), enero-junio, 1-15. <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Guberman, A., Ulvik, M., Macphail, A. y Oolbekkink, H. (2021). *Trayectorias profesionales de los formadores de docentes: evidencia de Irlanda, Israel, Noruega y los Países Bajos*. <https://discovery.dundee.ac.uk/en/publications/the-professional-development-of-higher-education-based-teacher-ed>

- Hernández, J. (2019). Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Orti Revista de Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Maslow, A. (1943). *Una teoría sobre la motivación humana*. Kairós.
- Maslow, A. (1962) *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. Kairós.
- Mc Lean, N. y Prince, L. (2019). *La formación de la identidad entre los profesores académicos novatos: un estudio longitudinal*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300751
- McPherson, H. y Narayanan, S. (2019). Science Teacher Inquiry Identity: A Comparative Duoethnographic Study of Canada and Ethiopia Viewed Through a Bourdieusian Lens. *Educ. res. soc. change*, 8(2), sept., 1-13.
- Mohd Ali Samsudin, Melanie Carmen Moen, Pham Thi Thanh Hai (2021). *Indicators for the Measurement of Teachers' Professional Identity across Asia and Africa: A Delphi Study*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Indicators-for-the-Measurement-of-Teachers%E2%80%99-across-Samsudin-Moen/ca99666cae52899ff86bff71f5f5b8eae1e25a90>
- Mora, A. (2018). *Identidad profesional en profesores principiantes de inglés: el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-91.pdf>
- Peurot, P. (2017). *La formación inicial de los profesores bibliotecarios en Francia: hacia la construcción de una identidad profesional*.
https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr99fNYoFhmhH0LuLLD8Qt.;_ylu=Y29sbwNncTEEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1717113048/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f4619168.pdf/RK=2/RS=s0YOHU19IHdbAzCQiBQndcVKZOc-
- Rui, E. (2020). (Re)construcción de la identidad de los formadores de docentes novatos no tradicionales en la educación superior: una perspectiva de Hong Kong. <https://repository.eduhk.hk/en/publications/novice-nontraditional-teacher-educators-identity-reconstruction-i>
- Simmel, G. (1986). *Sociología, 1. Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Pastor.

Wilkins, C. (2017). *Transformadores de carrera de «élite» y su experiencia en la formación inicial del profesorado*.

https://www.academia.edu/69785148/La_experiencia_de_ser_deportista_de_%C3%A9lite_una_comparativa_entre_generaciones

Las competencias transversales desde el valor que les otorgan las personas vulnerables. Una visión cualitativa

Transversal competences from the value given to them by vulnerable people. A qualitative vision

DRA. CAROLINA GONZÁLEZ-MELGAR

Universidad de Oviedo, ACH, Centro Unesco de Asturias
gonzalezmcaraolina@uniovi.es

DRA. COVADONGA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ

Universidad de Oviedo, ASATA y Centro Unesco de Asturias
rodriguezcovadonga@uniovi.es

DR. EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

Universidad de Oviedo, UNED y Centro Unesco de Asturias
alvarezemilio@uniovi.es

Resumen

Antecedentes: el empleo precario y el desempleo son un problema estructural de nuestra sociedad que se asocian con el aumento de la vulnerabilidad. Las tasas de pobreza y exclusión social en España se sitúan en el cuarto lugar de países de la Unión Europea (Eurostat, 2022), por lo que, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, resulta fundamental la lucha contra el desempleo para favorecer la inclusión. En este contexto, es preciso potenciar una ciudadanía universal capaz de enfrentarse a la inestabilidad y cambios constantes (Unesco, 2021) a través de la formación a lo largo de la vida como vía reguladora de esas desigualdades y con repercusión en la empleabilidad. *Método:* diseño de una investigación cualitativa con una muestra de 525 personas en situación de vulnerabilidad participantes en proyectos de orientación financiados por el Fondo Social Europeo. *Resultados:* se valora la formación en competencias por su impacto a nivel laboral, personal y social. Se identifican caren-

cias y dificultades en el proceso de búsqueda de empleo, que con itinerarios de formación competencial tendrían una repercusión positiva en la capacitación y bienestar de las personas.

Palabras clave: inclusión social, desempleo, aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollo de las habilidades, exclusión social

Abstract

Background: Precarious employment and unemployment are a structural problem in our society that is associated with increased vulnerability. The rates of poverty and social exclusion in Spain are in fourth place among countries in the European Union (Eurostat, 2022). In line with the Sustainable Development Goals, the fight against unemployment is key to promoting inclusion. It is necessary to promote universal citizenship capable of facing instability and constant changes (UNESCO, 2021) through lifelong training as a way to regulate these inequalities and with an impact on employability. Method: Design of a qualitative research with a sample of 525 people in vulnerable situations, participants in orientation projects financed by the European Social Fund. Results: skills training is valued for its impact at work, personal and social levels. Shortcomings and difficulties are identified in the job search process, which with skills training itineraries would have a positive impact on the training and well-being of people.

Keywords: Social inclusion, Unemployment, Lifelong learning, Skills development, Social exclusion.

1. Introducción

Las tasas de pobreza y exclusión social en Europa son altas y constantes, hecho que evidencia una Unión Europea que crece a diferentes velocidades, caracterizada por la desigualdad. La situación generada requiere de una fuerte transformación social hacia políticas transversales, participativas y de integración. En este contexto, la agenda de inclusión se convierte en una pieza clave del Estado de Bienestar, pues a medida que la situación de exclusión se cronifica repercute en la participación de la ciudadanía, limitando sus posibilidades de acceder y desarrollar itinerarios sociales y profesionales (Consejo de la Unión Europea, 2018). Por consiguiente, es clave la lucha contra el desempleo para favorecer la inclusión de las personas, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).

A día, de hoy los cambios que viene experimentando la Sociedad son notables, así nuestro entorno político, cultural, laboral, personal y social se caracteriza por su complejidad dada la interdependencia que se ha generado como consecuencia de la globalización y del desarrollo tecnológico exponencial que estamos viviendo de ahí que se hace necesario que las personas tengan que reciclarse una vez tras otra para adaptar sus competencias si quieren evitar que se generen polarizaciones, exclusiones y brechas de alfabetización insalvables, de distinto signo (Arregui, 2023b). Este planteamiento es parejo con la necesidad ya anunciada de potenciar una ciudadanía universal capaz de participar activamente y de enfrentarse a los desafíos descritos (Unesco, 2021), lo que conlleva invertir en educación y establecer itinerarios de formación a lo largo de toda la vida encaminados a la reducción de las desigualdades y a la mejora de la cohesión y justicia social (OCDE, 2015).

La Estrategia de Competencias en Europa también ha apuntado la necesidad de adecuar las nuevas demandas, con la adquisición de un catálogo de competencias, que deben ser usadas y actualizadas, lo que extiende el aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2019). Por tanto, alfabetizar a la población se presenta como un reto, no solo de los sistemas educativos formales, sino que se extiende a los sistemas informales y no formales y no solo en este momento, sino a lo largo del periplo vital de las personas, ya que abarca todos los ejes que guían su vida cotidiana.

Así pues, en una sociedad de la información interconectada, en cambio permanente como consecuencia de la mundialización, la Educación, la Formación y la Innovación Educativa se revitalizan (Arregui, 2023b). Por ello, plantear estrategias que ayuden a mejorar la empleabilidad se está considerando como una demanda social y política de primer orden. Entendiendo la empleabilidad sostenible como al activo de competencias, habilidades y capacidades actualizadas de una persona y su potencial para actuar en un ámbito profesional y técnico específico (OCDE, 2021).

Atendiendo a esta argumentación se considera que transitar en estos caminos de aprendizaje que se nos abren brinda a la ciudadanía nuevas oportunidades para actualizar y perfeccionar sus competencias. Sin embargo, la tarea no resulta fácil y, según los datos de PIAAC (OCDE, 2021), solo el 41 % de los adultos de los países miembros de la OCDE participa en el aprendizaje para

adultos. Además, tienen menos probabilidades de participar los adultos poco cualificados, los desempleados de larga duración o las personas cuyos trabajos están en alto riesgo de automatización.

Otro grupo que está infrarrepresentado es el de las personas con formas de empleo atípicas: trabajadores por cuenta propia, temporales o a tiempo parcial. Hasta ahora, pocos países han aplicado políticas de aprendizaje a lo largo de la vida eficaces, de hecho, la mayoría se han dirigido principalmente a adultos con un nivel de competencias alto. A este respecto, debe indicar que, entre los países que participaron en la encuesta de PIAAC, el 48 % de los adultos ni participa ni quiere participar en programas de aprendizaje para adultos.

En estas condiciones, y dado que el aprendizaje para adultos es uno de los elementos clave para que la población activa se prepare para las necesidades cambiantes, será fundamental descubrir qué influye en esa baja participación, para encontrar formas efectivas para motivar a esta parte de la población. A este respecto se viene documentando, entre otros indicadores, la falta de motivación, dado que esta situación es especialmente relevante entre las personas con un nivel de competencias bajo, y es probable que esto se deba a una combinación de poca disposición al aprendizaje, falta de comprensión de los beneficios que pueden obtener de la formación y la percepción de que las barreras existentes para participar son insalvables. Sin duda, ahondar en las barreras a las que se enfrentan las personas puede repercutir en una planificación, diseño, organización y difusión de esta formación más acorde a las personas (González-Melgar, 2022).

En nuestro contexto, el mercado laboral español, somos testigos de las dificultades para establecer unas relaciones equilibradas entre las empresas con la oferta de mano de obra y quienes buscan empleo. Esto explica que, si bien nuestro país cuenta con casi tres millones de personas en situación de desempleo, muchas organizaciones verbalizan que no encuentran a los candidatos idóneos.

Según el *Informe Adecco* (2021), sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España estas dificultades suponen que una de cada diez vacantes se queda sin ocupar. Lo que nos lleva a pensar que los itinerarios de formación no se ajustan a las demandas reales del mercado; y esto puede repercutir en la baja participación de las personas en los aprendizajes de adultos.

Además, el *Informe sobre el Futuro del Empleo 2023* señala que la brecha en el ámbito de actitudinal también grande. Las empresas valoran la adaptabilidad, la resiliencia, el compromiso y la capacidad de trabajar en entornos inciertos. Un 72 % de las empresas no encuentra el nivel de adaptabilidad y resiliencia necesario en las personas. Se necesitan personas versátiles, y las capacidades requeridas serán diferentes, con mayor énfasis en las relacionales, de trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y negociación. Lo que incide en la necesidad de revisión de estos itinerarios de formación de competencias tanto técnicas como actitudinales, para casarlos con las demandas del tejido empresarial, la sociedad y las propias personas.

Los organismos internacionales hace ya tiempo que han dado la voz de alerta y consideran que las competencias son un elemento fundamental para favorecer la productividad, la innovación y mejorar el acceso al mercado laboral repercutiendo positivamente en la reducción de la desigualdad estructural (OCDE, 2015).

El problema lo volvemos a encontrar en la rigidez de los modelos educativos y de formación vigentes donde la burocracia prima por encima de las necesidades de las personas y dificulta los procesos de desarrollo y de empleabilidad. Desde esta perspectiva, la carrera profesional se asocia con itinerarios a lo largo de la vida que se asocian con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su máxima de «no dejar a nadie atrás» y las propuestas que se hacen desde la OIT (2022) donde se subraya la necesidad de potenciar la educación y la formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad. Atendiendo a estas argumentaciones se ha planteado una investigación con los siguientes objetos de estudio, a saber:

- Conocer la importancia de las competencias en el desarrollo profesional y determinar qué competencias valoran más.
- Profundizar sobre las barreras en el proceso de búsqueda de empleo, y cómo el desarrollo competencial podría repercutir positivamente.

2. Metodología

Los objetivos se han abordado desde un estudio empírico que incorpora en su diseño una metodología cualitativa. Los partici-

pantes son personas en situación de desempleo consideradas colectivos prioritarios por el Fondo Social Europeo por su situación de vulnerabilidad.

Criterios tales como: situación de desempleo de larga duración, situación de desempleo, que en caso de no ser de larga duración debe acompañarse de otro criterio como, por ejemplo: persona inmigrante, discapacidad reconocida, mujer víctima de violencia de género, etc.

La muestra se estableció en 525 personas desempleadas según los datos proporcionados por la Fundación Acción contra el Hambre, entidad que ejecuta proyectos de orientación laboral financiado por Fondo Social Europeo.

Los resultados que se presentan en este artículo se refieren a las 37 personas desempleadas a las que se realizaron entrevistas en profundidad y a otras 10 que estuvieron de acuerdo en que recogieramos sus historias de vida.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación.

Instrumentos	Entrevistas semiestructuradas e Historias de vida.
Población	64.798 personas en situación de desempleo.
Muestra	525 personas desempleadas que participan en proyectos de la Fundación Acción contra el Hambre en los ejercicios del año 2020 y 2021.
Participantes finales	37 personas desempleadas (entrevistas - cualitativo) 10 personas desempleadas (historias de vida - cualitativo)
Tratamiento de datos	Base de datos cualitativa - AQUAD 8

Fuente: elaboración propia

A partir de la revisión de diferentes instrumentos y de la bibliografía correspondiente se optó por la realización de entrevistas e historias de vida. La escala de medida se diseñó a partir de un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores que se basa en las aportaciones de distintos autores (Kuperminc *et al.*, 2001; Esteve, 2009; Cano-García *et al.*, 2005; Collell y Escudé; 2006; Jennings y Greenberg, 2009; y Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2015) para los que hemos ido adaptando sus teorías al contexto laboral y formativo de nuestro país y, por supuesto, al área que nos ocupa.

En el procedimiento de investigación se elaboraron entrevistas individuales semiestructuradas que se realizaron a personas

desempleadas, algunas durante su participación en un programa de orientación, otras después de haber participado en el mismo y otras que no habían participado en ningún programa.

En el desarrollo de la investigación cualitativa elegimos un número restringido de sujetos siendo conscientes de que esto supone limitaciones con respecto a la representatividad de los resultados. A este respecto, cabe tener presente que la generalización no es el objetivo en este caso, sino profundizar en las interpretaciones personales y situacionales. El potencial de cada caso varía dependiendo de las intenciones y expectativas del entrevistador/investigador con relación al objeto de estudio. En cualquier caso, las personas seleccionadas deberán tener un perfil asociado al objeto de estudio, es decir, deben ser representativas del medio social y cultural estudiado, pero también que dispongan de una historia que contar, así como de tiempo y voluntad para hacerlo.

Concretamente, para esta investigación los criterios que se van a seguir son los siguientes:

- Situación de desempleo: personas en situación de desempleo y en proceso de búsqueda de empleo del territorio asturiano.
- Que cumplan con criterios preestablecidas, al sexo, a la edad, la formación y la experiencia. Siempre se tratará de que exista una cierta diversidad entre los participantes para que aporten una visión más rica y profunda del objeto de estudio, además de ayudar a explicar los resultados obtenidos en los análisis estadísticos.
- Por último, el grado de accesibilidad, la predisposición y el interés para participar en la investigación serán otras cuestiones para considerar en la elección.

La fiabilidad o consistencia de las entrevistas se estableció a través de su registro en grabaciones donde se buscó la mayor independencia posible de las circunstancias accidentales que puedan emerger en ese proceso.

El procedimiento metodológico que se utilizó para satisfacer este criterio consistió en identificar el status y el rol del investigador, ofreciendo descripciones minuciosas de los informantes, identificando y describiendo extensivamente las técnicas de recolección y análisis de datos, delimitando los contextos y utilizando métodos solapados.

La confiabilidad externa o transferibilidad se vinculó con la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones o aplicarse los resultados de una investigación a otros sujetos y contextos. Aquí los procedimientos metodológicos se asocian con una descripción densa y una abundante recolección de datos, dado que, a mayor información, más posibilidad hay de comparar las poblaciones o los sujetos y establecer similitudes y diferencias.

La validez interna o credibilidad la establecemos cuando buscamos la coherencia entre las observaciones realizadas en el trabajo de campo y la realidad tal como la perciben las personas.

En la investigación también se decidió emplear la biografía socioprofesional como un recurso más para obtener información cualitativa. El método biográfico nos parece muy interesante para enriquecer los datos recogidos en las entrevistas realizadas a las personas físicas.

Por último, hay que indicar que a través de las narraciones de sus experiencias en la situación de desempleo (dificultades vitales, proyectos de búsqueda de empleo, conflictos, éxitos, apoyos, condicionantes, decisiones fundamentales, momentos más críticos, estrategias, etc.) se fueron mostrando no solo los hechos, sino también los sentimientos y las contradicciones a las que se habían enfrentado y que pudieron superar o no con acciones conscientes o inconscientes.

La gestión de los datos cualitativos ha seguido este procedimiento: clasificación de los comentarios en sus dimensiones respectivas, codificación de segmentos de significado, identificación de los segmentos de significado a partir de sus referencias, elaboración de catálogos para agrupar las codificaciones y establecer frecuencias, y selección de segmentos para ilustrar las argumentaciones (Programa AQUAD 8).

Con este procedimiento se han reducido los datos y se ha agrupado la información de manera ordenada a través de búsqueda de ideas clave, elaboración de segmentos de significado identificables, desarrollo de catálogos y vinculación y cruces de códigos cuando se ha considerado necesario.

La identificación de los individuos, así como la información de cada segmento de significado se facilita estableciendo unas siglas específicas que permiten especificar las aportaciones de los participantes sin dificultad.

Se procedió al análisis del contenido cualitativo para establecer las frecuencias individuales relativas y totales de los códigos, las categorías y los catálogos.

El análisis de contenido generó 42 categorías que se distribuyeron en tres catálogos: debilidad, amenaza y oportunidad.

A modo de ejemplo, recogemos información relevante sobre los catálogos establecidos:

Tabla 2. Identificación de las personas desempleadas

SIGLAS	EXPLICACIÓN
E HV	Aporta información sobre el origen del segmento de significado E: entrevistas HV: Historia de Vida
C E H	Dígitos para identificar el documento y su contenido en la base E: Número de Control Entrevista: E01, E02, ...E037 H: Número de Control Historia de Vida: H1, H2, ...H10
M H	Género de la persona que participa M: Mujer H: Hombre
D L C	Situación de desempleo: D L: Larga duración C: Situación corta de desempleo
E EX	Nacionalidad: E: español EX: Extranjero
1 2 3 4	Edad: 1: Menor de 30 años 2: De 31 a 45 años 3: De 46 años a 55 años 4: Mayor de 55 años
U FP S P C SE	Nivel formativo máximo U: Universitario S: Secundarios P: Primarios C: Certificado de profesionalidad SE: Sin estudios homologados
Ejemplo	C.264. M. D. L3. E.S. Respuesta del cuestionario n.º 264, es una mujer desempleada de Larga duración, mayor de 45 años, española, con experiencia laboral y sin estudios.

Fuente: elaboración propia

Catálogo 1: Debilidad

Las personas desempleadas extranjeras tienen dificultades para la homologación de sus titulaciones académicas, y les repercute para ejercer su profesión en nuestro país. Las competencias tecnológicas y la dotación de recursos son carencias que influyen en las posibilidades de inserción de las personas. Y, por último, el escaso conocimiento del mercado y de las salidas formativas y laborales tiene repercusión en el proceso de búsqueda de empleo. Algún ejemplo de ratificación de las argumentaciones:

Logré homologar el bachiller, pero el proceso se alarga demasiado y te lleva a renunciar a tú profesión. (H8.M-D.L.2.EX.N.SE)

No acabé la ESO. Nunca trabajé y no sé bien qué hacer. (H6.H.D.C.1.E.N. O)

No tengo ni móvil, así que tengo que dejar el número de telf. del albergue. (H10. M.D.L.3.S. S)

Catálogo 2: Amenazas

Las exigencias del mercado laboral y la escasa correlación con las condiciones laborales ofertadas se identifican como una amenaza. Además, los prejuicios hacia determinados colectivos hacen difícil su inserción.

Los recursos de apoyo del territorio no se ajustan a las individualidades, tienen una visión homogénea y sancionadora. La desmotivación en el proceso de búsqueda de empleo al no tener resultados repercute en la autoestima y puede acarrear problemas de salud mental.

Te llaman para dos días, y cobrando un salario social no te puedes arriesgar porque lo cortan. (H25. M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-SL)

Siento que no sirvo para nada. (H9. H.D.L.2.E.S.U.)

Estuve con depresión, y estar desempleada no ayuda, porque le das muchas vueltas a la cabeza. (H25. M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-D-P)

No te vales por ti misma, la gente piensa que eres una vaga, tú te sientes así también. (H25. M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-RS)

Piden experiencia, pero, si no te dan una oportunidad, ¿cómo consigues la experiencia? (H6. M.D.L.2.E.S. FP-BAE-D-FE)

Catálogo 3: Oportunidades

La participación en itinerarios de orientación genera rutinas y relaciones sociales, todas ellas, habilidades muy mermadas cuando el desempleo se prolonga. Especialmente valorado son los proyectos que contemplan acciones grupales de desarrollo competencial y contacto con empresas. La formación es identificada como una oportunidad especialmente cuando lleva asociada unas prácticas no laborales.

Asistir a los proyectos me obligo a tener un horario. (H1. M.D.L.3.E.S.U)

Antes no me valoraba, ahora con 60 años me he descubierto. (E7. H.D.L.4.E.S.S-BAE-O-Dc)

Formarse, los certificados de profesionalidad son una buena opción. Los descubrí tarde. (E10. M.O.4.E.S.U-BAE-O-F)

Los planes de empleo me permitirán cobrar el subsidio de mayores de 52 años que cotiza para la jubilación. (E10. M.O.4.E.S.U-BAE-O-Re)

3. Conclusiones

Los resultados de esta investigación refuerzan el papel de las competencias especialmente aquellas que tienen una relación con la mejora de la empleabilidad, y menos, aquellas, más centradas en el desarrollo socioemocional. Esto pueden traducirse con una visión más tradicional, donde se entiende la competencia con el dominio de una serie de competencias técnicas y personales, vinculadas al «saber hacer» y «saber ser» y «saber estar» de una sector u ocupación.

Sin embargo, los últimos informes, como *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030* (2022), señalan que la principal demanda de cualificación de las empresas es conseguir más polivalencia y mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios organizativos y téc-

nicos. Pues, la especialización la pueden asumir en los puestos de trabajo.

En esa misma dirección, se observa una demanda de un trabajador globalizado que pueda participar de la ciudadanía en la sociedad cada vez más cambiante y exigente. Por consiguiente, promover un mayor peso del entrenamiento de las competencias *soft* en los planes de estudio. No podemos obviar que la principal demanda de cualificación de las empresas es la polivalencia funcional para conseguir una mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios organizativos y técnicos.

Sin embargo, algunas cuestiones que han enfatizado es su desconocimiento del mercado laboral y de los perfiles demandados; desconocimiento que lastra su capacidad para evolucionar profesionalmente. Además, aquellas personas que consiguen tener acceso a estos itinerarios de formación lo hacen a destiempo, pues consideran que, cuando lo consiguen, ya han perdido mucho tiempo, lo que vuelve a limitar o empeorar sus posibilidades de inserción. El papel de la formación y de las prácticas son señaladas también como vías para mejorar el conocimiento del mercado y mejorar las competencias profesionales demandadas y la actualización necesaria. Pero, para alcanzar la meta propuesta, no podemos obviar las dificultades señaladas por las personas, de la escasez de competencias tecnológicas, así como, de recursos para hacer efectiva esa búsqueda de empleo. Por último, de sus comentarios se desprende la necesidad de tener más presentes los aspectos emocionales por parte de los equipos que atienden sus demandas de integración y de formación, por lo que deberían desplegarse planteamientos más holísticos donde se conjuguen las competencias técnicas, transversales y sistémicas enfatizando cuestiones de bienestar básico, dado que desde este enfoque se podría afrontar el aislamiento y la frustración desde una mayor resiliencia que favorezca su capacidad de adaptabilidad.

4. Referencias

Adecco Employer (ed.) (2021). *Informe Adecco sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España*. Adecco Research. <https://bit.ly/3bKj1B8>

- Álvarez-Arregui, E. (2023b). Prólogo. En: E. Álvarez-Arregui (coord.). *Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación* (pp. 11-12). Universidad de Oviedo.
- Cano-García, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. *Educatio Siglo XXI*, 23, 231-233. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/126>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales a clase. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 812-825. <https://bit.ly/3U2XQ2m>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018, 22 de mayo). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018. Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://bit.ly/3vJsHdh>
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. <http://bit.ly/3NuPvz>
- Eurostat (2022). *People at risk of poverty or social exclusion*. Eurostat.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://bit.ly/3haWKmU>
- Kupermic, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S. J (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. <https://bit.ly/42fRT7m>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, metas e indicadores*. Asamblea General. <https://bit.ly/3Swnkak>
- OCDE (2015). *Panorama de la educación*. Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/3fqWiQX>
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE de 2019: competencias para construir un futuro mejor*. OCDE. <https://bit.ly/3SrKX3D>
- OCDE (2021). *Marcos de evaluación para el Ciclo 2 del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC)*. OCDE. <https://bitly.ws/3cjLq>
- OIT (2022). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo*. OIT. <https://bit.ly/3sRx41d>
- Rodríguez-Mantilla, J. y Fernández-Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 71-98. <https://bit.ly/3T67bFf>

Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://bit.ly/47qu3YA>

World Economic Forum (2020). *Future of Jobs Report 2023*. Weforum. <https://bit.ly/3XOskYH>

Índice

Prólogo.....	9
Foreword	17
1. Retos para el profesorado universitario: identidad profesional y proyectos transformadores	23
1. Introducción	24
1.1. ¿Cómo consolidar la identidad con y desde la profesión en cada docente y equipos?	27
1.2. Liderazgo, línea para afianzar la identidad	28
1.3. Colaboración, macrocompetencia y estilo de identidad y liderazgo	30
2. Diseño de proyectos formativos innovadores.	31
2.1. Justificación del modelo formativo	33
2.2. Complementariedad de los proyectos-programas: Certificado Profesional, experto universitario y desarrollo profesional del profesorado de Educación Primaria	33
2.3. Diseño del programa: proceso de innovación e indagación colaborativa.	34
2.4. Metodología de investigación y didáctica, camino para alcanzar los objetivos y formar en las competencias pretendidas	36
2.5. Análisis de la síntesis informativa. Experto universitario / certificado profesional	37
2.6. Módulos didácticos del programa	40

2.7. Programa de desarrollo profesional docente en Educación Infantil y Primaria	40
2.8. Metodología.	41
2.9. Desarrollo profesional del docente universitario: reflexiones y mejoras	42
3. Bibliografía	43
2. Guided reading strategies in teacher education to increase students' scientific text reading comprehension	45
1. Contextualization	47
2. What is guided reading?	48
3. How can guided reading be used to help Pre-Service teachers?	48
4. The possibilities for guided reading in Teacher Education settings	49
5. Professor-Led Guided Reading Exercises and Lessons.	50
5.1. Before reading	51
5.2. During reading.	51
5.3. After reading.	52
6. Study Results.	52
7. Conclusion and Recommendations	53
8. References	54
3. Navigating towards a professional future: a proposal for guidance and employment at University level.	55
1. Society, Education and Guidance as a contextual referent	56
2. The Guidance and Employment Centre at the National University of Distance Education (UNED).	59
3. The UNED's Asturias Associate Centre as a situational reference point	62
4. The Guidance and Employment Centre of the Asturias Centre of the UNED as a point of reference and personal commitment.	65
4.1. Vision.	65
4.2. Mission	68
4.3. Objectives	73
4.4. Strategy and structure.	74
5. Final summary	75
6. Sources	78

4. Coloniality and identity and epistemic de(s)colonization.	81
1. Argumentation	82
2. References	92
5. Fortaleciendo la identidad europea a través de la ópera en edades tempranas: OECE, una propuesta de edusistema de formación creativa, emprendedora y sostenible	95
1. Introducción	96
2. Fundamentos organizativos	98
3. Fundamentos normativos.	101
4. Fundamentos empíricos	102
5. Fundamentos desde la práctica: Proyecto OECE.	105
6. Reflexiones de síntesis.	111
7. Bibliografía	112
6. Learning to teach. Curiosity, a line of action for teacher training.	117
1. Introduction	118
2. Methodology.	121
3. Results.	123
4. Conclusions	125
5. References	126
7. Un modelo de centro educativo integrado para el desarrollo de ecosistemas sostenibles de I+D+i en el medio rural	127
1. Introducción	128
2. Contexto general de la región Oscos-Eo	130
2.1. La población	130
2.2. Actividad económica en Oscos-Eo	131
2.3. Datos generales sobre los alumnos de Oscos-Eo	131
3. La necesaria relación escuela-comunidad	131
3.1. Liderazgo escolar en las zonas rurales	133
4. Hacia una propuesta propia: el centro integrado de educación comunitaria	134
5. Resultados del Foro de Comunicación y Escuela 2009-2019	136
5.1. Acciones del Foro Comunicación y Escuela.	137
5.2. Cobertura de los medios impresos.	141

5.3. Análisis de la participación	142
6. Conclusiones	143
7. Bibliografía	144
8. Signo personal de SS.AA.RR. la princesa de Asturias y su hermana la infanta Sofía	147
1. Introducción	148
2. Fundamentación teórica	149
2.1. El nombre propio en las lenguas de signos	149
2.2. Historia y evolución del monograma	153
3. Proyecto: Signos Personales de SS.AA.RR. la princesa de Asturias y la infanta Sofía	156
3.1. El Signo personal de S.A.R. la princesa de Asturias	158
3.2. El Signo personal de S.A.R. la infanta Sofía	160
3.3. El Signo personal de los cuatro integrantes de la Familia Real española	161
4. Referencias	162
9. Contexto y texto del edusistema «Despertando Vocaciones».	167
1. Contextualización.	169
2. Fundamentación.	171
3. Edusistemas en el Ecosistema	175
4. Situación actual del edusistema «Despertando Vocaciones»	181
5. A manera de síntesis final	185
6. Referencias	187
10. Explorando la construcción de la identidad docente desde la investigación: aproximación a una visión mundial.	191
1. Introducción	192
2. Objetivo	194
3. Metodología desarrollada	195
4. Resultados	196
5. Hallazgos	205
5.1. Contextos personal, institucional y global.	205
5.2. Contextos personal, institucional y global en la formación docente.	205
5.3. Identidad docente	206
6. Conclusiones	207
7. Referencias	209

11. Las competencias transversales desde el valor que les otorgan las personas vulnerables. Una visión cualitativa	213
1. Introducción	214
2. Metodología	217
3. Conclusiones	223
4. Referencias	224

Educación superior para el desarrollo sostenible

Retos y soluciones

En un mundo de cambios constantes, la educación superior encara el desafío de liderar la transición hacia un desarrollo sostenible. Atendiendo a este escenario, se han reunido distintas aportaciones de académicos y expertos de Europa e Iberoamérica, quienes analizan cómo las universidades pueden afrontar los retos globales actuales. Así, se abordan temas como la innovación educativa, la internacionalización, la responsabilidad social universitaria y la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. Las argumentaciones que se aportan iluminan caminos para mejorar la gestión, la docencia, la investigación y la transferencia universitarias, lo que avala su uso como guía teórico-práctica e inspiradora para docentes y gestores, así como para todas aquellas personas comprometidas con la mejora de la educación. Sus propuestas transdisciplinares abogan por un cambio estructural, funcional y cultural, por lo cual deben venir acompañadas de múltiples arbitrajes entre administradores y administrados, cosa que requiere construir múltiples espacios de encuentro, reflexión y debate en los que se cierren acuerdos con mejoras para todas las partes. Sea como fuere, la excelencia en Educación cristalizará cuando seamos capaces de crear vínculos interactivos entre el entorno natural, social, empresarial, político, tecnológico y académico a través de proyectos compartidos fundamentados en el pleno respeto por la diversidad. Estamos convencidos de que esta publicación nos permitirá avanzar hacia una coexistencia humana y natural equilibrada que garantizará un futuro deseable para las generaciones actuales y futuras.

En definitiva, estamos ante una obra esencial para repensar la educación y formar ciudadanos comprometidos con el cambio social y la mejora del medioambiente.

Dr. Emilio Álvarez Arregui. Catedrático de la Universidad de Oviedo; presidente del Centro UNESCO de Asturias; coordinador del Centro de Orientación y Empleo del Centro Asociado Asturias de la UNED; vocal administrador de la Red Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior; asesor del Comité de Innovación de la Asociación Asturiana de Empresas de la Economía Social de Asturias (ASATA) y miembro de la Alianza STEAM liderada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Es director de la *Revista RIAICES* y ha escrito varios centenares de publicaciones.

Dra. Ieva Margeviča-Grinberga. Doctora y profesora en Pedagogía por la Universidad de Letonia, tiene diferentes másteres en Educación y Psicología. Actualmente, dirige las actividades educativas del programa de estudios y contribuye a la mejora de la experiencia de los estudiantes. Además, supervisa modelos de carga de trabajo docente y proporciona recomendaciones académicas al decano. Tiene numerosas publicaciones sobre los ámbitos profesionales citados.

Dr. Eufrasio Pérez Navío. Profesor titular de la Universidad de Jaén (España), actualmente es director del Departamento de Pedagogía. Sus líneas de investigación se han centrado en la orientación académica y profesional, formación del profesorado, asesoramiento curricular, evaluación, TIC, etc. Participa, como docente, en el máster de secundaria, relativos a las materias de Procesos y Contextos Educativos e Innovación Educativa. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación y ha escrito libros y publicaciones de alto impacto.